

**Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta filozofická**

Bakalářská práce

K otázkám funkcí a typů lidské inteligence

Markéta Lipperová

Plzeň 2013

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta filozofická
Katedra filozofie
Studijní program Humanitní studia
Studijní obor Humanistika

Bakalářská práce

K otázkám funkcí a typů lidské inteligence

Markéta Lipperová

Vedoucí práce:

PhDr. Jaromír Murgaš, CSc.

Katedra filozofie

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2013

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, duben 2013

.....

Poděkování

Děkuji panu PhDr. Jaromíru Murgašovi, CSc., vedoucímu této práce, za poskytnutí cenných rad a za čas, který mi věnoval.

Obsah

1	Úvod	1
I.	Teoretická část	3
2	Popis a definice inteligence	3
3	Intelligenční testy	6
3.1	Počátky výzkumu inteligence	6
3.2	Měření pomocí IQ	7
3.3	Jak přistupovat k samotnému testu	10
3.4	Faktory ovlivňující IQ	11
3.4.1	Význam dědičnosti a prostředí	12
4	Druhy lidské inteligence	14
4.1	Možná dělení inteligence v podání jednotlivých autorů	14
4.2	Sociální inteligence	17
4.3	Praktická inteligence	18
4.4	Morální inteligence	19
4.5	Emoční inteligence	20
4.5.1	Sebeuvědomění a zkoumání nevědomí	23
4.5.2	Co to jsou emoce a k čemu slouží	26
4.5.3	IQ a emoční inteligence	28
II.	Praktická část	30
5	Vývoj inteligence v raném dětství	31
5.1	Vývoj podle Jeana Piageta	32
6	Vybrané ukazatele intelektového vývoje dítěte	37
6.1	Koordinace ruky a zraku	37
6.2	Jazyk a řeč	38
7	Rozvoj emoční inteligence dítěte	40
7.1	Proč je zapotřebí učit se emočním dovednostem?	40

7.2	Rodič jako učitel	41
7.2.1	Co je dobré mít na paměti.....	42
7.2.2	Předpoklady pro dobrý rozvoj dítěte	44
7.3	Emoční komunikace.....	48
7.3.1	Vyjadřování pocitů a naslouchání.....	50
7.3.2	Komunikace beze slov	52
7.4	Ovládání emocí	54
7.4.1	Rozšířená úloha školy.....	56
7.5	Emoční inteligence a počítače.....	57
7.5.1	Počítačové hry.....	59
8	Pohled na možnosti inteligence	61
9	Závěr.....	63
10	Seznam použité literatury	66
11	Resumé	71
12	Přílohy	73

1 Úvod

Pro zpracování své bakalářské práce jsem si vybrala psychologické téma, které je pro mě zajímavé svou aktuální působností a uplatněním v životě každého jedince.

V současné psychologii je inteligence velmi zkoumaným a diskutovaným jevem. Laické veřejnosti je její charakteristika sice přibližována čím dál tím více, ale i přesto je inteligence zahalena do jakéhosi průsvitného pláště, který brání jasnému nahlédnutí do jejích specifik. V dnešní moderní době zasahují společenské funkce inteligence prakticky do všech oblastí života a stávají se součástí nejen kulturního vývoje společnosti.

Cílem této práce je seznámení se základními koncepcemi různých druhů inteligence. Účelem není rozpracování všech těchto dělení, ale pozornost je koncentrována pouze jedním konkrétním směrem. Druhým cílem je praktické zaměření na rozvoj emoční inteligence v období dětství.

Práce je rozvržena do dvou částí. V první, teoretické části, je prvně vysvětlen pojem inteligence, a to z pohledu různých autorů, neboť se práce nesoustředí pouze na jeden možný charakteristický popis, ze kterého by dále vycházela. Následně se práce zabývá popisem inteligenčních testů, které se začaly používat na začátku dvacátého století a které svým postupným vývojem přinesly i kritiku ze strany novějších a upravenějších zkoumání. Kapitola přináší i malé nahlédnutí do konstruování těchto testů, do způsobu měření a rozložení jejich výsledků. Další kapitola přibližuje různá dělení inteligence podle jednotlivých autorů, přičemž je kladen důraz na rozdělení prof. PhDr. Imricha Ruisela, DrSc, který je ředitelem Ústavu experimentální psychologie SAV a vedoucím Centra pro výzkum inteligence a tvořivosti.¹ Jeho teorie o rozdělení inteligence vytváří podle mého názoru srozumitelný přehled, který se může stát základem pro pochopení úvah o inteligenci, pro orientaci v jiných teoriích a v neposlední řadě dává čtenáři jakési vodítko pro práci s nejrůznějšími články a knihami na dané téma.

Praktická část je zaměřena na rozvoj emoční inteligence, které se v současnosti přikládá stále větší význam. Nejdříve jsou však ještě přestaveny poznatky o rozmanitém vývoji dětské osobnosti v raném dětství v rámci inteligence jako celkové

¹ <http://www.osobnosti.sk/index.php?os=zivotopis&ID=1980>

schopnosti. V této části je představena i vývojová teorie J. Piageta. Následující část seznamuje s důležitým uplatněním emočních dovedností čili s tím, k čemu je dobré jimi disponovat. Daná problematika rozvoje emoční inteligence dítěte je zde diskutována převážně z pohledu vhodného postoje rodiče, neboť ten ovlivňuje zkušenosti dítěte během jeho růstu nejvíce a má tedy významný vliv na jeho vývoj. Může u něj ovlivňovat získání kladných osobnostních znaků a také posilovat jeho vrozené dispozice. Práce by měla přiblížit, jakým způsobem může být dítě podporováno a stimulováno, a to na základě navržených rad a návodů.

Při zpracování práce interpretuji poznatky jak zahraničních, tak českých autorů, přičemž využívám i metody kompilace, komparace a analýzy.

Věřím, že čtenáři poskytnu vhled do problematiky jednotlivých složek inteligence a přiblížím použití inteligenčních testů. Danou problematiku se snažím objasnit reflektováním mnou vybraných aspektů pro rozvoj emoční inteligence dítěte. Na základě zmíněných metod tak vytvářím přehled rad a doporučení pro výchovu s ohledem na objevování a zdokonalování jeho schopností, které by se mohly stát vhodným pomocníkem nejen pro nastávající rodiče, ale i pro všechny vychovatele.

I. Teoretická část

2 Popis a definice inteligence

Již více než sto let je tradičním tématem psychologie studium inteligence, přičemž se inteligence někdy označuje jako obecné nadání, celková rozumová vyspělost, mentální úroveň, rozumová kapacita, jindy se hovoří též o intelektu, chytrosti nebo bystrost. Inteligence je považována za jednu z podmínek efektivní adaptace v náročných situacích a v kombinaci s tvořivostí za podmínku úspěšného zvládnání nových situací. Do jaké míry jedinec využívá svou inteligenci, to závisí na tom, jak je osobnost v dané oblasti motivována, jaký k ní má vztah. Propojení schopností, inteligence, tvořivosti a jiných stránek osobnosti, které fungují v těsné součinnosti, je naprosto nezbytné.²

Inteligence společně s tvořivostí a kognitivním stylem patří mezi schopnosti člověka, které dále utvářejí strukturu osobnosti. Všechny mentální výkony člověka v problémových situacích, při nichž musí daná osoba dosáhnout vytyčeného cíle určitými prostředky, které mají být stanoveny nebo objeveny, mají společnou obecnou schopnost účelně, adaptivně se chovat. Tato obecná schopnost byla již v minulém století nazvána H. Spencerem inteligencí.³

Slovo inteligence je odvozeno z latinského výrazu „intelligentia“, což znamená rozumnost, chápatost, schopnost orientovat se v nových situacích. Z toho je poté odvozeno „intelligens“, což je překládáno jako rozumějící, znalý, a „intellectualis“ neboli rozumový. V tomto smyslu označuje pojem inteligence schopnost člověka majícího nadřazené postavení vůči všemu ostatnímu tvorstvu.⁴

Otázka po tom, co je to inteligence, existovala vždy, ale od minulého století výrazně stoupal zájem o teorii jejích výsledků. Charakteristika tohoto pojmu má tedy za sebou dlouhé bádání a mnoho teorií.

² SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti*. 3. vyd. Brno : Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal, 2009. s. 302.

³ Tamt.

⁴ DZIEDZINSKÁ, Libuše. *Inteligence a dnešek*. Praha : Melantrich, 1968. s. 9.

L. L. Thurstone z chicagské univerzity navrhl ve 30. letech minulého století definici inteligence, v níž je zdůrazněna schopnost vhodně se přizpůsobit situacím, což podle něj, jak uvádí N. Laniado „*obnáší ovládnutí řady postupů v chování:*

- *nejednat instinktivně;*
- *každý krok si předtím rozmyslet;*
- *analyzovat situaci;*
- *porovnávat situaci s dosavadními zkušenostmi a na jejich základě uzpůsobit svou reakci;*
- *zvolit takové kroky, které nejvíce prospívají společenství, v němž se jedinec nachází.“⁵*

M. Nakonečný uvádí definici inteligence podle W. Sterna, který ji popisuje jako „*[...] obecnou schopnost psychického přizpůsobení se člověka novým životním podmínkám a úkolům“.*⁶ Přitom M. Nakonečný upozorňuje, že pojem inteligence může být vysvětlen různými definicemi, vycházejícími z různých pojetí. Už vůbec každý pokus definovat inteligenci je podle něj určitým způsobem sporný, protože i jeho východiska jsou sporná. Je ovšem vhodné poukázat alespoň na ty charakteristiky, které společnost více či méně přijala.⁷

Klasifikací možných výkladů inteligence se zabýval i J. Piaget, jehož teorie bude rozvinuta v jedné z dalších částí práce. Uvedme nyní alespoň jednu z možností definování inteligence, a to takovým směrem, v němž probíhá její vývoj. „*[...] inteligence představuje stav rovnováhy, k němuž směřují všechny postupné adaptace senzomotorické a poznávací a též všechny asimilační a akomodační styky mezi organismem a prostředím.“⁸*

Známý tvůrce inteligenčních testů D. Wechsler, jak popisuje M. Nakonečný, definoval inteligenci jako „*[...] úhrnnou nebo globální schopnost individua účelně jednat, rozumně myslet a vypořádat se účinně se svým okolím.“⁹* H. J. Eysenck vyslovil již konkrétní znaky inteligentního chování. Prvním z nich je dobrá orientace a dobrá paměť. Do této skupiny řadí soudnost a pohotové a přesné vyjadřování. Další znak

⁵ LANIADO, Nessia. *Jak od malička rozvíjet inteligenci dětí*. Praha : Portál, s. r. o., 2004. s. 16.

⁶ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha : Academia, 1995. s. 100.

⁷ Tamt., s. 100.

⁸ PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha : Portál, s. r. o., 1999. s. 23.

⁹ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. s. 101.

představuje ostré vnímání a dobrou paměť, tedy i pohotové a přesné vybavování informací z paměti. Třetím znakem je koncentrované zaměření na daný objekt činnosti s pružným, rychlým a správným myšlením. Intelligence je tak Eysenckem chápána jako komplexní schopnost vyrovnávat se s životními úkoly a problémy.¹⁰

¹⁰ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. s. 101.

3 Inteligenční testy

3.1 Počátky výzkumu inteligence

Studium individuálních rozdílů, zejména rozdílů ve schopnostech, vnesl poprvé do psychologie anglický učenec Francis Galton. Ve svých dílech se dotkl řady témat, která byla později podrobně zpracována. Již v roce 1869 se v díle *Dědičný génius* (*Hereditary Genius*) zaměřil na studium intelektových schopností. Zveřejnil zde výsledky svého bádání, v němž zkoumal inteligenci souboru mužů, kteří byli v různých oblastech něčím výjimeční. Ze svého zkoumání usuzoval, že je inteligence dědičná. Z generace na generaci se podle něj přenáší i určitý typ nadání. Podle psycholožky A. Plhákové ovšem nebral v úvahu možné působení podnětového prostředí, vzdělání nebo lepších příležitostí.¹¹

F. Galton naznačil, že inteligentnější lidé se od méně inteligentních liší dvěma obecnými kvalitami. R. Sternberg popisuje tuto Galtonovu první kvalitu jako energii či pracovní kapacitu. Ta se projevuje u intelektuálně výkonných lidí v různých oblastech jako velké množství duševní energie. Druhou kvalitou je vnímavost. Čím je člověk chytřejší, tím je vnímavější vůči stimulům z okolí. F. Galton byl nejvíce ovlivněn názory svého bratrance Charlese Darwina, jehož myšlenky poznamenaly mnohé vědní disciplíny, mj. i studium lidské inteligence a metody jejího rozvoje.¹²

Psal se rok 1905, když francouzský psycholog Alfred Binet vytvořil první mentální test. Založil pracovní skupinu, jejímž cílem bylo zjistit, kteří studenti se kvůli své nízké inteligenci nemohou standardní metodou výuky ve škole téměř nic naučit, a jimž by bylo dobré poskytnout jakýsi pomocný kurs, v němž by své schopnosti zlepšili. K tomu si nejprve stanovil měřítko podle průměrného počtu úspěšných řešitelů úlohy v určité věkové kategorii. Díky tomu mohl vycházet z průměrné, věku odpovídající inteligence, z tzv. inteligenčního věku. Binetův test ve třiceti prvcích vycházel nejen z všeobecných vlastností, ale měřil také logické myšlení a úsudek. Odstupem času se ukázalo, že tato volba nebyla příliš vhodná, protože Binetův test kladl příliš vysoké nároky na znalosti a nedostatečné nároky na logické uvažování. Nicméně

¹¹ PLHÁKOVÁ, Alena. *Přístupy ke studiu inteligence*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. s. 13-14.

¹² STERNBERG, Robert J. *Úspěšná inteligence*. Praha : Grada Publishing, spol. s r. o., 2001. s. 37-29.

byl tento test učiteli hodně využíván, neboť výsledky celkem přesně odpovídaly výsledkům dětí ve škole.¹³

Dalším velkým průkopníkem zkoumání inteligence byl Angličan Charles Spearman, který vyšel z předpokladu, že je možné z mentálního testu vyloučit část opírající se o znalosti. Písmenem g označil rozumovou schopnost umožňující jednotlivci vypořádat se dobře se všemi druhy problémů. Spearman tvrdil, že pokud nějaká taková rozumová schopnost existuje, tak vše, co je k tomu potřebné, je předložení velkého počtu testů velkému množství lidí a následně provést statistickou analýzu. Tímto krokem se zjistí, zda jedinec, který vyřešil dobře jeden okruh problémů, vyřeší dobře i další. Jeho velkým kritikem a později i spolupracovníkem byl L. L. Thurston, který Spearmanovi v testu vyčítal smíchání celé řady příbuzných intelektuálních schopností. V dalších výzkumech došli oba vědci společně k názoru, že zůstal do dnešní doby nezměněn: úspěšnost člověka v řešení jednoho všeobecného testu se zřejmě projeví i při řešení odlišných problémů.¹⁴

3.2 Měření pomocí IQ

Měření inteligence pomocí inteligenčních testů se v psychologii uplatňuje od začátku dvacátého století. Každý výsledek je udáván tzv. inteligenčním kvocientem, stručně IQ. Inteligenční kvocient 100, jak uvádí H. Havas, platí pro průměr. Samotná hodnota IQ není ovšem objektivní, a proto na něj musí být nahlíženo kriticky. Inteligence není jednotnou veličinou. Zahrnuje obrovské množství různých schopností a myšlenkových výkonů. Dnešní testy inteligence zahrnují např. faktory jako je věk, takže výsledný IQ je vypočítán pomocí tabulky. Podprůměrný IQ, tedy takový, jehož hodnota je menší než 100, nevykazuje u jedince podprůměrnost ve všech jeho výkonech. Taková osoba může prokazovat například mimořádný matematický nebo jazykový talent, který je ovšem jednostranný.¹⁵

Testy jsou konstruovány na základě faktorově analytických modelů inteligence. Většinou mají podobu komplexního testování, v němž se snaží postihnout co nejvíce druhů úloh a problémů, čímž je vyloučeno zkreslení dané nějakým zvláštním talentem

¹³ BUTLER, Eamonn; PIRIE, Madsen. *Testy IQ*. Praha : Svoboda-Libertas, 1993. s. 12.

¹⁴ Tamt., s. 12-13.

¹⁵ HAVAS, Harald. *Trénink inteligence*. Praha : Euromedia Group, k. s. – Ikar, 2005. s. 7.

či nadáním. To je podle M. Nakonečného důvod, proč testy většinou obsahují směs číselných, slovních a obrázkových úloh. Některé testy se ovšem omezují na testování reprezentativního faktoru. Základem jsou standardizované podněty, úkoly vyžadující verbální a výkonové reakce (např. sestavení figury z jejích částí, reprodukce mozaikového vzoru apod.). Podle přísných kritérií jsou mentální výkony hodnoceny skórem, které je podkladem pro výpočet úrovně inteligence.

Výsledek testu ke zjištění inteligenčního kvocientu by měl být vyjádřen poměrem tzv. mentálního (intelligenčního) a chronologického věku, kde mentální věk vyjadřuje skutečnou úroveň dosaženého mentálního vývoje a chronologický věk je skutečný kalendářní věk osoby. Zjištěná hodnota se poté vynásobí stem.¹⁶ Tedy:

$$IQ = \frac{\text{mentální věk}}{\text{chronologický věk}} \times 100$$

Průměrný IQ pohybující se okolo hodnoty 100 udává, že mentální věk odpovídá chronologickému věku. Inteligence není žádná fixní veličina. M. Nakonečný tvrdí, že se mění každý den, dokonce každou minutu. S přibývajícím věkem se podle tohoto autora může měnit však nejvýše o ± 8 stupňů IQ.¹⁷

Měření inteligence u dětí je těžší v tom, že se jejich psychické schopnosti rychle vyvíjejí, a tak musí být přizpůsobována i obtížnost otázek. Český psychiatr P. Zvolský uvádí, aby mohla být zjištěna přesná úroveň rozumových schopností, zvyšují se nároky v testech po jednom nebo třech měsících. U testování dětí je obzvláště důležité rozpoznat, zda při testování podává plný výkon. V dané chvíli záleží na vyšetřující osobě, aby rozpoznala, zda má dítě strach nebo zda se opravdu soustředí. Z tohoto důvodu je dobré provádět s dětmi několik vyšetření v průběhu času.¹⁸

První IQ test, jež tvořil základ všech dalších testů, s určitou mírou i ty dnes používané testy, nese název Stanford-Binetův test inteligence. Jedná se o způsob měření inteligence dětí, který je prováděn s ohledem na věk. Obsahuje tak deset různých

¹⁶ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. s. 103.

¹⁷ Tamt., s. 103-104.

¹⁸ ZVOLSKÝ, Petr. *Obecná psychiatrie*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 1997. s. 116.

věkových kategorií pro děti ve věku 3-14 let.¹⁹ Výsledky tohoto testu inteligence přinesly v severoamerické populaci následující zjištění:

Tabulka č. 1²⁰

IQ	Pojmenování stupně inteligence	% případů
nad 140	vynikající inteligence	1,5
120 - 139	velmi dobrá inteligence	11,0
110 - 119	dobrá inteligence	18,0
90 - 109	průměrná inteligence	48,0
80 - 89	nízká inteligence, "tupost"	14,0
70 - 79	lehká debilita	5,0
pod 69	imbecilita až idiocie	2,5

Z této tabulky je patrné, že necelá polovina hodnot výsledků zkoumaných osob spadá do průměrné inteligence. 32 % případů vykazuje mírný odklon od průměru, z čehož větší část se přiklání k lehce nadprůměrnému IQ s hodnotami 110-119. Zhruba desetina případů vykazuje velmi nadprůměrnou inteligenci. Ve srovnání s tím představuje 5 % procent velmi nízkou inteligenci označenou pojmem lehká debilita. Nejkrainější a také nejméně časté hodnoty IQ ve prospěch inteligence představuje 1,5 % osob s vynikající inteligencí, někdy také označovanou jako genialita. Pod hodnotou IQ 69 se nachází 1/40 případů.

Díky obrovskému množství testů, které byly v praxi již mnohokrát prověřeny, existuje jasná představa o rozložení dosahovaných výsledků, což vyjadřuje tzv. Gaussova křivka. Přibližně polovina populace dosahuje výsledků IQ v rozmezí 90 až 110. Velmi zřídka se vyskytují lidé s extrémně nízkou nebo naopak extrémně vysokou inteligencí. Tyto hranice se udávají v hodnotách 70 a 130, za něž spadají přibližně 2 %

¹⁹ http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence_a_jeji_mereni.html

²⁰ Doslovně převzato z NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. s. 103.

lidí.²¹ Pokud by byly výsledky severoamerické populace převedeny do grafu, bylo by patrné, že i v tomto konkrétním případě je výsledkem Gaussova křivka.

Desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí pojednává o stupních lidské inteligence následovně. Více jak polovina populace má IQ v rozmezí 90 - 110. Pod tímto rozmezím se nacházejí osoby v nižším pásmu průměru, přesněji řečeno hodnoty IQ 69 - 90 vyjadřují podprůměrnost neboli slaboduchost (až 25 % populace). Jedinci s IQ 20 - 69 se nacházejí v pásmu mentální retardace (min. 3 %). Naopak lidé s IQ nad 110 jsou označováni za nadprůměrné. Lidí s IQ vyšším než 130, uvádí P. Zvolský, je okolo 3 %. O tzv. genialitě se mluví od hodnoty IQ nad 140.²²

3.3 Jak přistupovat k samotnému testu

Při samotném absolvování testů inteligence je podle H. Havase mnohem důležitější pochopení jeho zadání než skutečná schopnost vyřešit úlohu. Tréninkem může být docíleno toho, že jedinec rychle a správně pochopí, v čem spočívá zadání úkolu, neboť inteligence spočívá z části také na znalostech a zkušenostech. Inteligence zde tedy představuje schopnost rychle a efektivně řešit různé problémy.²³ Testy jsou většinou vystavěny na pomalém stupňování obtížnosti. Kromě vlastní způsobilosti k řešení jsou zapotřebí ještě další kvality, jimiž jsou pozornost a schopnost učení. Vnějšími faktory je i schopnost zapamatování, kreativita, denní doba či prostředí. Pokud se k otázce postaví člověk klidně a trpělivě, často touto cestou odhalí systém položení otázky velmi snadno. Ze slov H. Havase je patrné jednou z nejdůležitějších zásad nepropadat panice a rozčilení. Právě naopak, je zapotřebí analyzovat zadaný úkol s chladnou hlavou, neuvažovat negativně a snažit se co nejvíce soustředit. Mnoho testů je časově limitováno, a proto je dobré přeskakovat úlohy, které se zdají momentálně neřešitelné. Tímto způsobem je možné dosáhnout většího počtu vyřešených úloh a zároveň si zvýšit důvěru ve své vlastní schopnosti.²⁴

²¹ BUTLER, Eamonn; PIRIE, Madsen. *Testy IQ*. s. 16.

²² ZVOLSKÝ, Petr. *Obecná psychiatrie*. s. 117.

²³ HAVAS, Harald aj. *Lexikon inteligence: rychlá cesta k vyššímu IQ*. Bratislava : Aktuell, 2004. s. 4.

²⁴ HAVAS, Harald. *Trénink inteligence*. s. 11-12.

3.4 Faktory ovlivňující IQ

Výsledky IQ testů dosahované jedním člověkem nejsou v průběhu jeho života konstantní. E. Butler a M. Pirie uvádí, že děti mají horší výsledky než dospělí a starší lidé dosahují o něco málo nižší úspěšnosti než mladí lidé. Inteligenci lze měřit podle těchto autorů běžnými testy od věku osmi let. Tato věková hranice je ovšem v rozporu s použitím Stanford-Binetova testu, který, jak již bylo uvedeno, je možný provádět s dětmi od věku tří let. Názory autorů se v tomto směru velmi liší. Domnívám se říci, že co autor, to jiný názor.

Podle E. Butlera a M. Pirie je nejčastěji uváděn nejvyšší nárůst úspěšnosti při řešení úloh mezi osmým a osmnáctým či dvacátým rokem. Po zbytek života už jenom klesá.²⁵ K dané problematice se vyjadřuje i P. Zvolský, který ve svém díle *Obecná psychiatrie* považuje za vysoký nárůst rozumových schopností věk do 16 - 17 let, přičemž pomalý úbytek je zaznamenáván od věku 24 let, a to asi o 0,4 IQ ročně. Tento pokles je však podle P. Zvolského ještě dlouho nahrazován zkušeností.²⁶

Novější studie (v porovnání těchto tří autorů) v podání H. Havase ovšem stále výrazněji zastávají názor, že inteligence se rozvíjí až do šestadvaceti let a teprve poté zvolna klesá, přičemž tento pokles se nemusí vztahovat na všechny faktory inteligence, výkonnosti nebo schopnosti.²⁷

Podpora nebo brzda vývoje inteligence je podle téhož zdroje závislá na celé řadě faktorů. Jsou jimi např. sociální prostředí rodičů, zdraví, škola a samozřejmě i výchova rodičů. Mezi brzdící vlivy lze obecně zařadit slabé sociální prostředí, prostředí školy a rodiny, ve kterém není láska, v níž je dítě trestáno nebo se nudí. Dále jsou to nemoci, z nichž vyplývá chabá motivace, malá možnost zátěže a nedostatek ctižádosti. Naopak mezi povzbuzující vlivy patří silné sociální prostředí, škola, domov projevující uznání za dobrý výkon a podporující zájmy dítěte. Nedílnou součástí je i individuální přístup k dítěti. Ze zdraví plyne vyšší sebevědomí a silná motivace.²⁸

Jedním z faktorů může být i pohlaví, neboť muži a ženy vykazují odlišné schopnosti. Muži se vyznačují lepší představivostí a při studiích bývají úspěšnější

²⁵ BUTLER, Eamonn; PIRIE, Madsen. *Testy IQ*. s. 20.

²⁶ ZVOLSKÝ, Petr. *Obecná psychiatrie*. s. 116.

²⁷ HAVAS, Harald aj. *Lexikon inteligence: rychlá cesta k vyššímu IQ*. s. 11.

²⁸ Tamt., s. 10-11.

v praktických předmětech. Ženy prý snadněji řeší slovní úlohy, vedou si lépe při studiu jazyků, kde je jejich gramatika přesnější a výslovnost věrohodnější.²⁹

3.4.1 Význam dědičnosti a prostředí

Při řešení inteligence jako obecné schopnosti byla věnována značná pozornost otázce, nakolik je podmíněna strukturou vrozených předpokladů a nakolik je rozvoj intelektových schopností záležitostí osvojování, výchovy, vzdělávání a tréninku inteligence. Na pomyslné škále tak zaujímá krajní pozici na jedné straně genetika, na opačné vliv prostředí. Je otázkou, zda proti sobě stojí v přímém kontrastu. Na prokázání jednoho či druhého předpokladu byla realizována řada výzkumů. O. Mikšík poukazuje na myšlenky R. B. Cattella, který v tomto ohledu rozlišuje u inteligence jako obecné schopnosti dva faktory. Tzv. fluidní inteligenci, která ovlivňuje úspěch v úkolech, jež vyžadují přizpůsobení se novým podmínkám a situacím. Ta je determinována převážně geneticky. Zatímco tzv. krystalická inteligence (někdy též nazývána jako krystalizovaná inteligence), která se uplatňuje v řešení úkolů vyžadujících určité dovednosti a využívající minulou zkušenost, závisí především na vlivech prostředí.³⁰

Ke zjišťování dědičnosti inteligence se používá několik metod. Každá z nich se snaží oddělit vliv dědičnosti a prostředí na výkon v testech inteligence. Nejosvědčenějšími výzkumnými metodami jsou podle E. Butlera a M. Pirie studie dvojčat³¹, výpočty korelací v IQ mezi příbuznými a studie adoptovaných dětí. Tito autoři uvádějí, že inteligence je z 80 % dědičná a z 20 % je výsledkem působení okolního prostředí. Ve skutečnosti by měl být ovšem tento poměr vyjádřen mnohem složitěji. Při snaze odlišit od sebe tyto dva vlivy se staví do cesty velká překážka, kterou je fakt, že rodinní příslušníci jsou samozřejmě v úzkém příbuzenském vztahu a mohou tak zřetelně ovlivňovat své dítě. Zároveň se zde ovšem vyskytují následky působení stejného nebo velmi podobného prostředí.³² Vlivy prostředí rozděluje I. Ruisel podle

²⁹ BUTLER, Eamonn; PIRIE, Madsen. *Testy IQ*. s. 20-22.

³⁰ MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha : Karolinum, 2007. s. 148-149.

³¹ Ve třicátých letech vedlo zkoumání dvojčat monozygotních (vychovávaných společně) a dizygotních (vychovávaných odděleně) k názoru, že obecný intelekt je ze 70 % shodný při působení společného prostředí a z 56 % je-li prostředí různé. Viz Tamt., s. 148.

³² BUTLER, Eamonn; PIRIE, Madsen. *Testy IQ*. s. 23-24.

sociálního nebo biologického charakteru. Do první skupiny řadí rodinné prostředí a školní výchovu. K biologickým vlivům poté výživu, toxické látky a různá poškození před i během porodu.³³

Není bez problémů prokázat empiricky váhu obou těchto faktorů – dědičnosti a prostředí. Obecně je přijímán názor, že s přibývajícím věkem ubývá vlivu dědičnosti a stále více se uplatňuje zkušenost formovaná určitým prostředím.³⁴ Dědičnost tak hraje v oblasti inteligence významnou, nikoliv ovšem absolutní roli.

N. Laniado se ve své knize *Jak od malička rozvíjet inteligenci dětí* přiklání k názoru, že je inteligence ovlivnitelná působením okolí, jemuž přisuzuje větší váhu než daným genetickým dispozicím. Pojednává o inteligenci jako o daru, kterému se člověk učí, neboť inteligence jedince není dána jeho počtím a dá se tedy měnit a posilovat.³⁵ Svě stanovisko dokresluje a přibližuje provedeným zkoumáním Reuvena Feuersteina. Ten se oproti tehdejšími teoriím domníval, že „[...] *inteligence není neměnné genetické dědictví, nezvratný údaj, s nímž se člověk rodí; že není vrozená jako třeba barva očí.*“³⁶ N. Laniado dále uvádí, že se Feuerstein zabýval studiem různých rysů inteligence a způsoby, kterými se dá posílit. Jeho ojedinělou životní zkušeností a největším impulzem pro výzkum byly výsledky IQ testů pěti sta sirotků, kteří přežili po druhé světové válce holocaust a kteří měli kvůli těžkým traumatickým zážitkům potíže s učením. Jejich průměrný inteligenční kvocient nepřesáhl hranici sedmdesáti bodů. Kdyby se Feuerstein řídil pouze výsledky testů, musel by všechny děti označit jako mentálně zaostalé. K tomuto způsobu uvažování se ovšem postavil kriticky a považoval inteligenci za dynamickou schopnost, která se v průběhu života mění a rozvíjí a za pomoci vhodných zásahů může i růst.³⁷ Z tohoto případu je patrné, že aktuální hodnota naměřeného IQ může být ovlivněna předchozím dlouhodobým působením prostředí, které mělo na jedince negativní vliv.

³³ RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. Praha : Portál, s.r.o., 2002. s. 83.

³⁴ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. s. 102.

³⁵ LANIADO, Nessia. *Jak od malička rozvíjet inteligenci dětí*. s. 16,19.

³⁶ Tamt., s. 17.

³⁷ Tamt.

4 Druhy lidské inteligence

4.1 Možná dělení inteligence v podání jednotlivých autorů

Existuje široká řada modelů inteligence, v nichž se autoři snaží zachytit a vysvětlit podstatu inteligence na základě svého zkoumání a životních zkušeností. Dalo by se říci, že všechny tyto pokusy představují určité zjednodušení. Potížemi, které mohou nastat při používání zjednodušeného dělení inteligence do určitých kategorií, se zabýval např. R. J. Sternberg. Ve svém díle uvádí několik námitek proti neobjektivnímu užívání určitého dělení inteligence, ve kterých nejsou zahrnuty individuální rozdíly mezi lidmi, což vede k výsledkům, jež mezi sebou nemohou být poměřovány.

Kritikou jednotlivých dělení inteligence se tato práce zabývat nebude, neboť každé dělení může být kritizováno z mnoha úhlů pohledu a může se soustředit na různé aspekty. Ucelený vhled do této problematiky by si zasloužil větší pozornost, což ovšem není cílem této práce. Pro orientační přehled je vybráno několik dělení inteligence, které patří mezi základní koncepce, k nimž je zaměřen i obsah této práce.

Na začátku 20. století upozornil E. L. Thorndike na to, že kromě abstraktní inteligence, jejíž zkoumání vedlo koncem 19. století ke konstrukci inteligenčních testů, je žádoucí věnovat pozornost i tzv. sociální a mechanické inteligenci. Mechanická inteligence se začala později nazývat praktickou inteligencí. E. L. Thorndike (1918) rozlišil tři druhy inteligence: teoretickou (či abstraktní), tj. schopnost rozumět a umět zacházet se slovními či jinými symboly, praktickou³⁸ (konkrétní), tj. schopnost rozumět a zacházet s věcmi, jako např. v oborech vyžadujících zručnost a ve vědě při práci s přístroji, sociální, tj. schopnost rozumět lidem a umět s nimi jednat. V odborné literatuře je toto rozlišení nazýváno Klasická teorie tří druhů inteligence.³⁹

Často se můžeme setkat i s rozdělením inteligence pouze na abstraktní a praktickou. Abstraktní inteligence v tomto případě odpovídá popisu E. L. Thorndika, to znamená, že se jedná o tu část inteligence, která může být měřena testy IQ. Na základě míry jejího uplatnění může být vyslovena úspěšnost v akademickém životě,

³⁸ I. Ruisel uvádí, že praktická inteligence nesla před tímto označením název mechanická inteligence. Viz RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. s. 41.

³⁹ SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti*. s. 311-312.

neboť pomáhá řešit problémy s jednoznačnou odpovědí. Naopak praktická inteligence se uplatňuje v případě několika alternativních způsobů řešení.⁴⁰ (Následně o ní bude pojednáno více.)

Další možné dělení inteligence představil R. B. Cattell. Jedná se o oddělení tzv. fluidní inteligence od krystalické, o nichž bylo pojednáno již v kapitole 3.4.1 *Význam dědičnosti a prostředí*.

Podobné rozdělení inteligence, jak popisuje M. Nakonečný, vyslovil i D. O. Hebb, který rozlišuje dva druhy inteligence, a to vrozenou a environmentální, tedy danou prostředím (tj. kulturou, resp. vzděláním v rámci určité kultury). Na základě tohoto rozdělení poukazuje na nemožnost srovnávat inteligenci příslušníků různých etnických skupin na jednom místě. Interpretace M. Nakonečným uvádí jako příklad srovnání inteligence bělochů a černochoů v USA, kde výsledné zjištění ukazovalo na nižší úroveň inteligence černochoů. D. O. Hebb to vysvětluje tím, že černoši zde mají méně možností přístupu k materiáliím, z nichž jsou testy inteligence vytvářeny. Zdůrazňuje, že v různých kulturách a subkulturách existují různé podmínky adaptace.⁴¹ Tento konkrétní případ srovnávání inteligence dvou odlišných etnik popisuje i D. R. Shaffer v díle *Developmental psychology : childhood and adolescence*, kde upozorňuje na jiné používání dialektu i jiný způsob užití jazyka Afroameričanů a Latinoameričanů oproti bělochům.⁴² Takže když IQ testy zjišťují dovednosti svázané s bělošskou kulturou, jak tvrdí kritici, děti pocházející z menšin se jednoduše musí jevit jako méně schopné.⁴³ (Graf znázorňující výsledky inteligenčního testu je umístěn v Příloze č. 1.)

Podrobné rozčlenění inteligence vytvořil dále H. Gardner, které ve svém díle popisuje N. Laniado. H. Gardner prokázal existenci sedmi kategorií inteligence, později k nim přidal osmou. Ke svému dělení však dodal, že se nemusí jednat o konečný výčet.

⁴⁰ http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence_a_jeji_mereni.html

⁴¹ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. s. 102.

⁴² Například běloši kladou dětem mnoho otázek podporujících rozvíjení znalostí („*Jak dělá pejsek?*“, „*Kde žijí Eskymáci?*“), které vyžadují stručné odpovědi a jsou podobné otázkám pokládaným v IQ testech. Naopak afroameričtí rodiče spíše inklinují ke skutečným otázkám (např. „*proč jsi nešel ze školy rovnou domů?*“), na které sami nemusejí znát odpověď a které vyžadují propracovanější odpovědi, často líčení, které se podstatně liší od otázek kladených ve škole nebo v IQ testu. Viz SHAFFER, David Reed. *Developmental psychology : childhood and adolescence*. 5. vyd. Pacific Grove : Brooks/Cole Publishing Company, 1999. s. 337.

⁴³ Tamt., s. 336-337.

Jedná se o inteligenci jazykovou, logicko-matematickou, prostorovou, pohybovou, hudební, interpersonální (schopnost komunikace s lidmi, vedení podřízených, poskytování rad), introspektivní (schopnost poznání sebe samotného a lidských duší ostatních) a přírodovědnou.⁴⁴

R. J. Sternberg pojednává o tzv. úspěšné inteligence, jejímž uplatněním reaguje na způsob hodnocení žáků ve škole. Tato teorie je zaměřena čistě prakticky. Cílem je rozvíjení inteligence a následné vyhledání potenciálně vysoce výkonných lidí. Podle Sternbergových slov je školní systém odměňování postaven na učení látky z paměti. A to nejen na vysokých školách, ale i na nižších vzdělávacích stupních. Na základě tohoto nastavení měření inteligence poté nejsou odměňováni mnozí talentovaní studenti různých oborů. Tento autor poukazuje na to, že by se měly rozvíjet a odměňovat tři různé aspekty inteligence, díky nimž bude člověk po studiu schopen uskutečňovat profesionální kariéru.⁴⁵

Úspěšně inteligentního jedince charakterizují tři různé způsoby myšlení, jež spolu vzájemně souvisejí a uplatňují se souběžně. Prvním z nich je analytické myšlení používané především k řešení problémů ve školních testech. R. J. Sternberg ovšem zdůrazňuje, že tento typ inteligence nemusí být natolik prospěšný, jako jsou další dvě složky úspěšné inteligence. Tou je praktická a tvůrčí inteligence. Praktická inteligence je důležitá pro efektivní využívání myšlenek a rozvoj dovedností a schopností jedince. Tvůrčí inteligence slouží k dobrému zformulování myšlenky, ke kreativnímu zpracování.

Podle R. J. Sternberga není nejvyšší úspěšná inteligence nutně spojena s tou nejvyšší dosaženou úrovní inteligence ve zmíněných formách. Jedinci ovšem o svých schopnostech přemýšlejí a tak je účinně rozvíjí. Maximálním využitím svých schopností pak dokáží kompenzovat i své slabé stránky.⁴⁶

I. Ruisel ve svém díle *Základy psychologie inteligence* rozlišuje inteligenci na čtyři typy: sociální, praktickou, morální a emoční. Podle autora je doposud nejvíce informací o prvních dvou uvedených inteligencích.⁴⁷ Následující kapitoly jsou věnovány

⁴⁴ LANIADO, Nessia. *Jak od malička rozvíjet inteligenci dětí*. s. 18-19.

⁴⁵ STERNBERG, Robert J. *Úspěšná inteligence*. s. 89-92.

⁴⁶ Tamt., s. 91-106.

⁴⁷ RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. s. 41.

každému z těchto čtyř typů zvláště, přičemž největší pozornost je soustředěna na emoční inteligenci.

4.2 Sociální inteligence

Od obecného pojetí inteligence se liší tzv. sociální inteligence, což je schopnost moudrého jednání v mezilidských vztazích, schopnost chápat a řídit lidi. V této oblasti se uplatňují zcela specifické verbální a behaviorální, ale také percepční schopnosti. Jde především o přiměřené posuzování druhých osob a na základě tohoto posouzení schopnosti psychologicky přiměřeného jednání s druhými.⁴⁸

Sociální inteligenci popsal poprvé roku 1920 E. L. Thorndike jako výkonový konstrukt. Spolu s abstraktní, verbální, praktickou a/nebo mechanickou inteligencí byla vnímána jako jedna ze vzájemně propojených, ale oddělených intelektových schopností. Sociální inteligence se vztahuje ke schopnosti porozumět lidem, jednat s nimi a reagovat na ně.⁴⁹

V polovině 20. století definoval J. Wedeck sociální inteligenci jako „[...] schopnost adekvátního hodnocení pocitů, nálad a motivace jednotlivce“.⁵⁰ Koncept sociální inteligence se stal především klíčovým problémem interpersonálních vztahů. Pro sociálně obratného člověka je typické dobré navazování kontaktů, vedení rozhovoru, udržování průběhu interakce, schopnost přesvědčování a změny emocionálního stavu druhých. Svých záměrů tedy dosahuje na základě psychologicky správné analýzy situace zahrnující i obraz druhého člověka použitím psychologicky adekvátní techniky. Jedinec dokáže rychle a správně vyhodnotit zpětné vazby z reakcí partnera v interakci a tím dokáže vytvořit správnou hypotézu o tom, co se děje. Pokud dojde k situaci, ve které jsou zpětné vazby nesprávně identifikovány nebo neobjevy, dojde k nepřesnému a neefektivnímu jednání.⁵¹

M. Nakonečný ve svém díle *Psychologie osobnosti* uvádí jako speciální rysy sociálních obratností „[...] ustavení tělesného vztahu s druhou osobou, udržování druhé osoby ve hře, redukce úzkosti a defenzivnosti v druhé osobě, vyvolání nežádoucího

⁴⁸ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. s. 104-105.

⁴⁹ SCHULZE, Ralf; ROBERTS, Richard D. aj. *Emoční inteligence*. Praha : Portál, s. r. o., 2007. s. 129.

⁵⁰ RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. s. 48.

⁵¹ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. s. 104-105.

dojmu“.⁵² Podle autora není v současné době ještě zodpovězena otázka na to, zda existuje obecný faktor sociální inteligence (obratnosti). Repertoár sociálních technik je různě bohatý.

J. H. Flavell se zaměřil na analýzu sociálně-poznávacího vývoje dětí při plnění různých sociálních rolí a na jejich vzájemnou komunikaci. Na základě svých poznatků upozorňoval na to, že cílem vykonávání činností je v první řadě interpersonální porozumění. Následně určil podmínky, jejichž splnění je nutné k tomu, aby k vzájemné komunikaci došlo.

4.3 Praktická inteligence

Přestože existuje značná různorodost v současných koncepcích inteligence, praktičtí uživatelé se shodují na důležitosti hledání poznávacích kompetencí využitelných v různých situacích každodenního života (často i v protikladu s požadavky školního prostředí). Praktická inteligence je pojímána jako schopnost jedince řešit takové problémy, které nemají jednoznačné řešení a na které nejdou aplikovat s jistým určením použitelné algoritmy.⁵³

Při vymezování této inteligence se setkáme s několika typy definic. Nejznámější z nich je tzv. vylučovací definice založená na rozdílech mezi akademickými problémy, vyskytujícími se ve školním prostředí a řešenými v rámci IQ testů a mezi praktickými problémy každodenního života.⁵⁴

Akademické problémy se vyznačují tím, že jsou „dobře“ definované. Existuje na ně vždy jedna správná odpověď, přičemž výkony jsou nezávislé na každodenních zkušenostech. Oproti tomu praktické problémy jsou často „špatně“ vymezené a nedostatečně zformulované. Správně může být více odpovědí a zároveň tak existují různé metody na získávání odpovědí vyplývající z každodenních zkušeností. Jako příklad může sloužit matematický výpočet, k jehož jedinému správnému výsledku se student dopravuje pouze na základě znalosti přesně vymezeného postupu, při kterém mu všeobecné poznatky každodenního života nijak nepomohou.

⁵² NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. s. 105.

⁵³ ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. Praha : Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, 2005. s. 46.

⁵⁴ RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. s. 41.

Každý problém musí být před praktickým řešením zformulován. Zatímco jedna formulace vede k jednoznačnému řešení, jiným alternativním způsobem je možné dospět k tomu, že řešení neexistuje. Často je zapotřebí získat ještě dodatečné informace, které formulaci a řešení umožní. Praktické problémy nabízejí většinou několik možných řešení, ze kterých má každé svá pozitiva i negativa.⁵⁵

„Schopnost řešit „špatně“ definované problémy každodenního života, pro které nejsou jednoznačná řešení.“⁵⁶ Takto definuje praktickou inteligence I. Ruisel. Praktický přístup je tedy souhrnně označeno zaměřen na schopnost jedince jednat v souladu s vnějším světem sociálních struktur a úspěšně řešit problémy podle aktuálních požadavků. Pozornost se soustřeďuje na zvládání překážek, navazování a udržování interpersonálních vztahů a vazeb a v neposlední řadě na přesné interpretování závěrů jiných.

Měření praktické inteligence je velmi různorodé. Některá se provádějí tzv. metodou tužka-papír, jiná obsahují strukturované interview nebo simulace každodenních situací. Na jednom konci možností se tak nachází testy typu papír-tužka, podobné IQ testům, ale s praktičtější obsahem. Takové testy mohou obsahovat úlohy typu porozumění textu a popsání hlavního tématu, pochopení písemných návodů pro použití různých výrobků nebo interpretace map a schémat. Na druhé straně dává existující literatura zjišťující úroveň praktické inteligence přednost zkouškám, jejichž obsah a forma jsou téměř realistické.⁵⁷

4.4 Morální inteligence

Na pojem morální inteligence upozornil podle I. Ruisela americký psycholog A. Hass (1999). Podle něj je nevyhnutelné uvažovat vedle inteligence zaměřené na poznávací nebo emoční schopnosti o třetí inteligenci, která má závažné důsledky na osobní blaho.

Podle tohoto autora v sobě morální inteligence zahrnuje schopnost morálně se chovat a morálně uvažovat. Výzkumy z různých kultur ukázaly, že některá kritéria morálně vyspělého jedince jsou obecně platná. Je jimi spravedlnost, smysl

⁵⁵ RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. s. 41-42.

⁵⁶ Tamt., s. 42.

⁵⁷ Tamt., s. 45-46.

pro povinnost nebo zodpovědnost vůči ostatním, důstojnost a sebeovládání. Tato kritéria nejsou spojena ani s určitou kulturou, ani s náboženským vyznáním. Důvodem morálního jednání mohou být dva cíle – uspokojování potřeby sebeúcty a zároveň dávání najevo, že nám na ostatních záleží. Sám A. Hass považuje za jádro morální inteligence moudrost, spravedlnost, smysl pro povinnost a odpovědnost, respektování důstojnosti své i druhých, soucit a lásku k bližnímu projevující se připraveností pomáhat.⁵⁸

I. Ruisel uvádí, že morální konání vyžaduje analýzu, porozumění a empatii. Vhodným konáním může jedinec zabránit neuváženému emočnímu projevu nebo malicherné pomště, přinášející pouze chvilkové uspokojení. Morálně inteligentní jedinec pocítuje odpovědnost za druhé jako osobní povinnost. Ve všech kulturách platí, že se takový jedinec vyznačuje sebeovládáním.⁵⁹

4.5 Emoční inteligence

V současné době se stále více vyostřují diskuse o tom, které schopnosti jsou důležité pro úspěch v životě, ať už profesním nebo osobním. Studie ukazují, že tím, co odděluje úspěšné od méně úspěšných, je právě emoční inteligence. Pokud je pozornost zaměřena na sféru, je patrné, že je třeba splňovat vysoké intelektuální předpoklady. Na tomto poli tedy pracují podle I. Ruisela lidé přinejmenším intelektově nadprůměrní a rozdíly mezi jednotlivci tudíž nemají tak velkou váhu. Z toho vyplývá nutnost existence jiného rozhodujícího faktoru, emoční inteligence.⁶⁰

Pozastavme se nyní ještě nad otázkou, proč je emoční inteligence konceptualizovaná jako inteligence, proč se v této souvislosti nehovoří např. jen o emočních dovednostech. Vědecký časopis *Administrative Science Quarterly* podává odůvodnění na základě kritérií inteligence navržených autory J. Mayerem, D. Carusem a P. Saloveyem (2000). Jedná se o kritérium konceptuální, korelační a vývojové.⁶¹

Konceptuální kritérium říká, že inteligence musí odrážet spíše schopnosti než sklony jednat určitým způsobem. Aby inteligence vyhověla korelačnímu kritériu, musí

⁵⁸ SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti*. s. 318.

⁵⁹ RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. s. 51-52.

⁶⁰ HAVAS, Harald. *Trénink inteligence*. Praha : Euromedia Group, k. s. – Ikar. s. 15.

⁶¹ <http://www.jstor.org/stable/20109857>

podle těchto autorů s ostatními formami inteligence korelovat (být souvztažná) a zároveň se od nich odlišovat. Korelace byla různými metodami vyčíslena na 0.05 až 0.45⁶². Tato zjištění říkají, že až 20 % emoční inteligence se překrývá s ostatními druhy inteligence a že 80 % je odlišných, čili ukazují, že emoční inteligence splňuje korelační kritérium. Vývojové kritérium inteligence spočívá v možnosti zlepšování konstruktů v průběhu času. Příkladem může být, jak je uvedeno v článku, vliv rodinného prostředí na rozvoj schopností dítěte nebo schopnost naučit se rozpoznávat emoce ve výrazu tváře na fotografii.⁶³

V roce 1990 poprvé použili pojem „emoční inteligence“ právě psychologové P. Salovey z Harvardovy univerzity a J. Mayer z New Hampshireské univerzity. Byl použit pro popis emočních vlastností⁶⁴, které jsou důležité k úspěchu.⁶⁵ Autoři formulovali tento pojem následovně: „*Emoční inteligence je sada schopností, jejichž úroveň určuje přesnost, s jakou člověk popisuje emoční prožitky a které ukazují, jak lepší úroveň porozumění emocím vede k lepší schopnosti řešit emočně založené problémy v životě člověka. Formálněji řečeno, definujeme emoční inteligenci jako schopnost vnímat a vyjadřovat emoce, myšlenkově si emoce osvojit, porozumět emocím a posuzovat je, a usměrňovat emoce v sobě samém a v jiných.*“⁶⁶

Koncepci emoční inteligence zpopularizoval roku 1995 D. Goleman, mezinárodně známý americký psycholog s mnohaletou zkušeností vědního novináře.⁶⁷ Toho roku vyšel jeho bestseller *Emoční inteligence*, kde uvádí výsledky výzkumů amerických psychologů zabývajících se emocemi. D. Goleman zde vyjadřuje myšlenku, že náš přístup k inteligenci je omezený, protože se neberou v úvahu schopnosti, které jsou rozhodující pro štěstí a úspěch jednotlivce a harmonii společnosti. Emoční inteligence se týká podle D. Golemana kompetencí, kterou jsou nezávislé na IQ, ale

⁶² Korelace byla provedena mezi emoční inteligencí a verbální a kognitivní inteligencí.

⁶³ CÔTÉ, Stéphane; MINERS Christopher T. H. *Emotional Intelligence, Cognitive Intelligence, and Job Performance* (in Administrative Science Quarterly). Vol. 51, No. 1 (Mar., 2006). [online]. [cit. 9. 4. 2013] Dostupné z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/20109857>>.

⁶⁴ Těmito emočními vlastnosti jsou: vcítění, vyjadřování a chápání pocitů, ovládání nálady, nezávislost, přizpůsobivost, oblíbenost, schopnost řešení mezilidských problémů, vytrvalost, přátelskost, laskavost, úcta.

⁶⁵ SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha : Portál, 1998. s. 14.

⁶⁶ STERNBERG, Robert J. *Handbook of intelligence*. New York : Cambridge University Press, 2000. s. 396. ISBN 05-215-9648-3. [online]. [7. 4. 2013] Dostupné z WWW: <http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2000ModelsSternberg.pdf>.

⁶⁷ <http://danielgoleman.info/biography/>

podstatně ovlivňují úspěch na pracovišti, v sociálních a intimních vztazích. V emoční inteligenci jde o měření a posuzování schopností a vlastností z emočního hlediska, tedy podle citu. Síť sociálních a mezilidských vztahů jakož i růst nových požadavků vyžaduje mimořádné schopnosti právě i v citové rovině. I. Ruisel uvádí jednotlivé kvality a schopnosti, které tvoří složky emoční inteligence v Golemanově pojetí. Jsou jimi:

- empatie
- sebemotivace
- vytrvalost
- kontrola impulzů
- regulace nálad
- uvědomění si sebe
- naděje nebo optimismus⁶⁸

Největší důraz klade D. Goleman na empatii. Tato schopnost podle něj dává člověku možnost porozumět druhému pouze z jeho mimoslovních projevů citů tak, že se do těchto pocitů a nálad sám vžije.⁶⁹ Samotný výraz tváře nebo j tón hlasu prozradí o osobě často mnohem více než jeho verbální komunikace. Pokud je vnímavost člověka k druhým

a ke společenskému klimatu malá, dochází tak podle D. Golemana „[...] k nejistotě ve styku s lidmi: buď z důvodů mylných představ o jejich úmyslech, či z důvodu přehlíživosti, lhostejnosti k jejich pocitům, která ústí až v indolenci a funguje jako brzda komunikace.“⁷⁰ V opačném případě člověk díky orientaci v pocitech jiných dokáže vycítit jejich nevyslovená přání a obavy a dokonce vystopovat skryté pohnutky a zájmy stojící v pozadí.⁷¹ Empatie byla dříve považována za vrozenou schopnost, ovšem v dnešní době, jak uvádí Ch. Wilding, se dá schopnost empatie a empatické komunikace naučit.⁷²

⁶⁸ RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. s. 50.

⁶⁹ J. Arrivé definuje empatii jako „schopnost představit si sám sebe na místě druhého člověka a intuitivně cítit to, co cítí on“. Viz ARRIVÉ, Jean-Yves. *Umění prožívat emoce*. Praha : Portál, s. r. o., 2004. s. 74.

⁷⁰ GOLEMAN, Daniel. *Práce s emoční inteligencí*. Praha : Columbus, spol. s r. o., 2000. s. 136.

⁷¹ Tamt.

⁷² WILDING, Christine. *Emoční inteligence : Vliv emocí na osobní a profesní růst*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2010. s. 29.

Emoční inteligenci je v posledních letech věnována čím dál tím větší pozornost, přičemž se ustupuje od striktního hodnocení inteligence podle inteligenčního kvocientu. Běžný inteligenční kvocient nejčastěji předpovídá akademický výkon vyjádřený školními známkami. I. Ruisel vyjadřuje myšlenku, že pokud se ovšem bude pokládat za kritérium životních úspěchů jiný ukazatel než školní známka, potom se schopnosti tvořící emoční inteligenci s IQ většinou rozcházejí.⁷³ Školní inteligence má jen velmi málo společného s citovým životem. I lidé s velmi vysokým IQ mohou ztroskotat kvůli bezuzdným vášním a neovladatelným pohnutkám. Podle školního prospěchu nebo IQ nelze spolehlivě předpovědět úspěch v životě.

4.5.1 Sebeuvědomění a zkoumání nevědomí

Podle D. Golemana je emoční inteligence sebeuvědomění, které charakterizuje jako „[...] *nestrannou, neposuzující pozornost zaměřenou na stav našeho nitra.*“⁷⁴ F. Koukolík, autor písicí mimo jiné hodně i v oblasti medicíny, představuje pojem sebeuvědomění (neboli jáství) jako „[...] *schopnost uvažovat o sobě samém na základě volního rozhodnutí, složitě a abstraktně, zejména uvážíme-li její propojení s jazykem.*“⁷⁵ Tato schopnost je podle F. Koukolíka základem pro kontrolování vlastních emocí a činů. Umožňuje člověku pracovat nejen se svými myšlenkami, ale částečně i se svými emocemi a pocity. Autor se nesnaží předložit žádnou přesně danou definici, která by pojem nejlépe charakterizovala, neboť si je vědom toho, že by byla její platnost potvrzena pouze z určitého pohledu. Chápání sebeuvědomění⁷⁶ shrnuje na základě poznatků z různých oborů do popisu, který říká, že jde o „[...] *schopnost pozorovat a vyhledávat, popisovat a sledovat sama sebe jako někoho druhého, něco jiného, obecně jako objekt.*“⁷⁷ Proces počátečního sebeuvědomování probíhá podle F. Koukolíka mezi 2. - 4. rokem života, přičemž jáství čili sebeuvědomění je u dětí vyvinuto okolo věku

⁷³ RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. s. 50.

⁷⁴ GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Praha : Columbus, s. r. o., 1997. s. 55.

⁷⁵ KOUKOLÍK, František. *Před úsvitem, po ránu : Eseje o dětech a rodičích*. Praha : Karolinum, 2008. s. 175.

⁷⁶ Pocit sebeuvědomění se týká i vlastního těla. Obraz vlastní tváře člověk poznává na základě činnosti pravé hemisféry mozku. Stejně tak její aktivitou poznává vlastní hlas. Viz. KOUKOLÍK, František. *Lidství : neuronální koreláty*. Praha : Galén, 2010. s. 35-36.

⁷⁷ Tamt., s. 176.

čtyř let. Jeho vývoj dále pokračuje minimálně do konce dospívání a poté různou intenzitou celý další život.⁷⁸

Charakteristickými projevy sebeuvědomění je podle I. Stuchlíkové nárůst hněvu, opozice a protichůdné chování. Zvýšený pocit sebeuvědomění se u dětí dostavuje okolo druhého roku. Toto období je nazýváno dětský negativismus. Člověk si začíná uvědomovat nejen svoji náladu, ale i své myšlenky, které se k ní vážou. Hněv jako negativně pociťovaná emoce může přispívat k sociálněkognitivnímu vývoji jednak tím, že umožňuje dítěti pochopit sebe samo i okolní svět, jednak chápáním sociálních pravidel.⁷⁹ Za výsledek porozumění těmto pravidlům považuje M. Vágnerová odhalení hranic vlastních možností a limitů. Dítě si na základě toho může být jisto určitou mírou svobody ve vlastním jednání, ale zároveň ví, kde začínají pravidla jedincům nadřazená.⁸⁰

K popsání toho, jak se projevuje absence sebeuvědomění v dospělosti, neschopnost uvědomit si a zvláště pak vyjádřit slovy vlastní pocity, uvádím příklad z díla D. Golemana. Jedná se o muže, jehož vnitřní stav byl pro mnohé zpočátku nevysvětlitelný.

Gary byl úspěšný mladý muž, který žádným způsobem neprojevoval své city, a to ani ke své snoubence. Jeho emoční prázdnota byla typickým příkladem poruchy označované psychiatry slovem alexithymie (z řeckého -a- znamenající „nepřítomnost“, lexis - „slovo“ a thymos - „emoce“). U tohoto člověk se zdálo, že city nemá, ale jeho „necitelnost“ byla způsobena spíše neschopností své city (sny, fantazii) vyjadřovat, než absencí vlastních emocí. Jak uvádí D. Goleman, lidé jako byl Gary, jen velice zřídka pláčou. Pokud je něco rozruší nebo v nich vzbudí určitý cit, přijde jim to tak matoucí, nepochopitelné a nezvládnutelné, že se příště pokusí podobnému zážitku vyhnout za každou cenu. Pokud k nim vůbec nějaké emoce přicházejí, jsou vnímány jako hloupý a nepochopitelný sled vjemů vyvolávajících úzkost.⁸¹

D. Goleman poukazuje na to, že toto zmatené vnímání emocí vede často pacienty ke stížnostem na nejasné zdravotní problémy. Tento fenomén, kdy jde

⁷⁸ KOUKOLÍK, František. *Já : O vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování*. Praha : Karolinum, 2005. s. 241.

⁷⁹ LANIADO, Nessia. *Jak od malička rozvíjet inteligenci dětí*. s. 98.

⁸⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, s. r. o., 2000. s. 87.

⁸¹ GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. s. 57-59.

ve skutečnosti o prožívání emočního stresu, je v psychiatrii známý jako somatizace. Jedná se o záměnu citového utrpení za fyzickou bolest.⁸² Co je příčinou alexithymie nejsme ani dnes schopni říci, ale někteří doktoři se domnívají, že jde o poruchu komunikace mezi limbickým systémem a šedou kůrou mozkovou, a to zejména jejími verbálními oblastmi. Naopak u pacientů s prudkými záchvaty citů, jimž bylo toto spojení chirurgicky přerušeno, se po operaci objevila podobná emoční bezvýraznost jako u lidí s alexithymií. Nervová centra emočního mozku těchto lidí sice reagují tvorbou emocí, avšak neokortex není schopen tyto pocity rozlišovat a přiřadit k nim odpovídající verbální vyjádření.⁸³

Garyho případ tak představuje základní problém alexithymiků: nemít slova pro vlastní city, což znamená nepřijímat svoje city jako vlastní. Sebeuvědomění je schopnost, kterou se většina psychoterapeutických postupů pokouší rozvinout. Porozumění vlastním emocím je prvotním předpokladem pro usměřování vlastních pocitů. Jednání člověka ovlivňují i takové emoce, které vědomě nevnímá. V takovém případě je možnost jejich ovlivnění značně snížena.⁸⁴ Touto oblastí intrapsychické inteligence, uvádí D. Goleman, se zabýval i Sigmund Freud, jež svůj život zasvětil výzkumu skryté dynamiky lidské duše. D. Goleman využívá poznatky S. Freuda, podle kterého city zdaleka ne vždy přestoupí práh vědomí, a tak se citový život odehrává převážně v nevědomí.⁸⁵

Emoce vznikají na neurální úrovni zpravidla daleko dříve, než dojde k jejich uvědomění. D. Goleman uvádí jako příklad pozorování lidí majících velký strach z hadů. Fotografie hadů jsou ukazovány osobám, které mají zároveň přiložené senzory na pokožce. Tyto senzory registrují náhlé zvýšení produkce potu, což je příznakem úzkosti (ačkoliv zkoumaní lidé tvrdí, že nepociťují žádný strach). Pot se objeví dokonce i v případech, kdy je obrázek promítnut na tak krátký okamžik, že lidé ani nezaregistrují, co viděli, natož aby v nich obrázek vzbudil úzkost. Pokud dojde k zesilování těchto podvědomých vjemů, dojde k jejich vstoupení do vědomí.

⁸² Somatizace se liší od psychosomatického onemocnění, kdy emoční problémy vyvolávají skutečné zdravotní poruchy.

⁸³ GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. s. 59.

⁸⁴ KANITZ, Anja von. *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. s. 33.

⁸⁵ GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. s. 61.

Rozeznávají se tak dvě úrovně emočního prožívání - vědomá a nevědomá.⁸⁶ V tomto případě šlo o nevědomé prožívání, při kterém měly emocionální pochody vliv na tělo.

Emoce ukryté pod prahem vědomí mohou mít velmi silný vliv i na to, jakým způsobem člověk vnímá a reaguje. A to i v případě, že nemá jedinec ani tušení, že na něj působí. Příkladem může být všem známé ranní rozladění, kvůli kterému dokáže být člověk nevrlý ještě několik hodin poté. V každém jednání okolo sebe vidí zlé úmysly a své podrážděnosti nevěnuje dostatečnou pozornost. Člověk dokáže změnit svoje rozpoložení až poté, až si svoji reakci uvědomí a celou situaci přehodnotí.⁸⁷ D. Golemana uvádí, že „[...] emoční sebeuvědomění je základním kamenem emoční inteligence: dává nám schopnost zbavit se špatné nálady.“⁸⁸

4.5.2 Co to jsou emoce a k čemu slouží

O přesný význam pojmu emoce se přou filozofové a psychologové více než sto let. Jednotícím znakem, s nímž by podle mého názoru souhlasili odborníci z různých odvětví, je definování emocí jako neintelektuálních obsahů zkušenosti, jak uvádí Bryan C. Collinsová ve svém díle *Emocionální nezpůsobilost*. Emoce zde dále označuje jako „[...] subjektivní, individuální, reaktivní a okamžité, a proto také tak těžko definovatelné [...]“. ⁸⁹ I. Stuchlíková, autorka zabývající se funkcemi emocí, vyzdvihuje jako charakteristický rys emocí jejich značnou citlivost a proměnlivost.⁹⁰

D. Goleman pojímá tento výraz pro označení pocitů a s nimi spojených myšlenek, psychických a fyzických stavů a také řady pohnutek k určitému jednání. Poté, co se vezmou v úvahu všechny možnosti variací, mutací a kombinací jednotlivých emocí, vzniká celá řada stovek emocí. Intuitivně však člověk dokáže rozlišit ještě mnohem více jemných citových odstínů, než kolik jich je schopen vyjádřit slovy. Tím, že se jednotlivá emoce projevuje v celé řadě forem, je složitost emocí značně zesílena.

Vědci se stále neshodili v tom, které emoce by měly být považovány za primární, z nichž pak vznikají všechny ostatní. Dokonce není ani jisté, zda nějaké takové primární emoce vůbec existují. K této otázce byl proveden výzkum, jehož

⁸⁶ GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. s. 61-62.

⁸⁷ Tamt., s. 62.

⁸⁸ Tamt.

⁸⁹ COLLINSOVÁ, Bryn C. *Emocionální nezpůsobilost*. Praha : Triton, 2003. s. 39.

⁹⁰ STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha : Portál, s. r. o., 2007. s. 11.

výsledkem bylo zjištění, že specifický obličejový projev čtyř emocí (strachu, zloby, smutku a potěšení) rozlišují lidé ve všech světových kulturách stejně. Při hledání základních principů tak vznikla tzv. Ekmanova teorie klasifikace emocí (podle Paula Ekmana z Kalifornské univerzity v San Franciscu). Jejím zastáncem je i D. Goleman, který k těmto čtyřem hlavním emočním kategoriím přidává ještě lásku a zahanbení. Tak podle něj vzniká základ nekonečně pestrých odstínů našeho citového života.⁹¹ F. Koukolík považuje za základní druhy emocí hněv, strach, štěstí / souhlas, smutek / žal, překvapení a hnus. Dodává, že mimické výrazy těchto emocí projevují děti již v průběhu prvního roku života. Tyto mechanismy považuje za součást vrozeného chování.⁹²

A. von Kanitz považuje za nejtypičtější rys emocí jejich schopnost dávat impulzy k jednání a zvládat obtížné situace. Emoce odhadují prostředí okolo sebe a tím doplňují práci rozumu. Na základě minulých emocí si člověk dokáže představit nadcházející budoucnost a zkušenostmi zvolí tu nejvýhodnější variantu.⁹³

Nejhlubší city, vášně a touhy jsou nepostradatelnou součástí života každého člověka. Mají neobyčejně silný vliv na rozhodování v kritických okamžicích. Podle názoru sociobiologů dokonce upřednostňujeme v těchto situacích city před rozumem, a to z toho důvodu, že jsou pro nás tyto situace „[...] příliš důležité na to, aby bylo jejich řešení ponecháno pouze na intelektu [...]. Každá emoce se projevuje pohnutkou k určitému jednání, každá zaměřuje naši pozornost směrem, který se v minulosti při zvládnutí problémů provázecích lidskou existenci osvědčil.“⁹⁴ V průběhu evoluce tak rostl význam naší citové výbavy pro přežití. V podobě vrozených, automatických sklonů lidské povahy došlo k jejímu genetickému zakódování do nervového systému.

Evoluce člověku vstúpila okamžité pokyny pro zvládnutí životních situací. „*Sám kořen slova emoce pochází z latinského slovesa motere, jež znamená pohybovat se, s předponou „e-“, jež označuje pohyb směrem pryč.*“⁹⁵ Je tedy patrné, že v každé emoci je obsažena tendence jednat. D. Goleman konstatuje, že „[...] díky nejmodernějším

⁹¹ GOLEMAN, Daniel. Emoční inteligence. s. 273-274.

⁹² KOUKOLÍK, František. *Já : O vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování*. s. 182.

⁹³ KANITZ, Anja von. *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. s. 15-16.

⁹⁴ GOLEMAN, Daniel. Emoční inteligence. s. 16.

⁹⁵ Tamt. s 18.

*metodám zobrazování funkcí mozku a těla nacházejí vědci stále nové detaily způsobů, jakými každá z emocí připravuje tělo na odlišný typ reakce.*⁹⁶

L. Shapiro konstatuje, že se během posledního půl století uskutečnily tisíce studií zabývajících se vývojem emočních dovedností u dětí. Dle názorů autorky je však důležité, že „[...] jen několik závěrů z těchto studií si našlo cestu k praktickému využití, zejména z důvodu rozkolu mezi akademickým světem přesně naplánovaných statistických vzorků a světem dennodenně utrápených učitelů a odborníků na duševní zdraví v první linii.“⁹⁷

4.5.3 IQ a emoční inteligence

Odborníci stále debatují o tom, co přesně vytváří IQ člověka, ale většina z nich se shoduje, že ho lze měřit standardními inteligenčními testy. Tím je například tzv. Wechslerův test, který měří verbální i neverbální schopnosti včetně paměti, slovní zásoby, chápání, řešení problémů, abstraktního myšlení, vnímání, zpracování informací a vizuálně motorických dovedností. Všeobecný inteligenční faktor (IQ) vyvozený z tohoto testu je považován autorem L. E. Shapiro za velmi stabilní po dosažení šestého roku věku dítěte.

Oproti tomu význam emoční inteligence je zahalenější. Měření emočních dovedností je buď velmi složité, nebo přímo nereálné. Jak lze měřit většinu osobnostních rysů, jako je laskavost, sebevědomí nebo úcta k druhým? Mohou být jen pozorovány a oceňovány na základě své důležitosti. „Popularita a mediální pozornost věnovaná Golemanově knize potvrzuje fakt, že lidé intuitivně chápou význam a důležitost emoční inteligence a přijali pro ni zkratku EQ, stejně jako přijali zkratku IQ pro rozumovou inteligenci.“⁹⁸ Těmito slovy vysvětluje použití pojmů L. E. Shapiro, který zároveň dodává, že emoční dovednosti nejsou protikladem inteligenčních nebo rozumových schopností. Dochází naopak k jejich vzájemnému dynamickému doplňování jak na pojmové úrovni, tak ve skutečném světě. Nejvýznamnější rozdíl mezi

⁹⁶ GOLEMAN, Daniel. Emoční inteligence. s. 18.

⁹⁷ SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. s. 15.

⁹⁸ Tamt., s. 17.

IQ a EQ je spatřován v tom, že EQ je mnohem méně geneticky zatíženo, čímž tak poskytuje rodičům a vychovatelům příležitost zvětšit šance dítěte na úspěch.⁹⁹

Každý člověk v sobě směšuje intelekt s emocemi. Vyskytuje se jen relativně málo lidí s vysokým IQ a zároveň s nízkou emoční inteligencí (nebo nízkým IQ a vysokou emoční inteligencí). Mezi těmito dvěma složkami je možné prokázat určitou korelaci, ta je ale ovšem tak slabá, že z toho vyplývá, že jde o dvě téměř naprosto nezávislé entity.¹⁰⁰

⁹⁹ SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. s. 17.

¹⁰⁰ GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. s. 51-52.

II. Praktická část

Tato druhá část práce představuje nejdříve pohled na vývoj inteligence jako souhrnné schopnosti člověka a poté se zaměřuje konkrétně na rozvoj emoční inteligence. Jsou zde popsány příležitosti, jakými může být naplněn potenciál dítěte za podpory vhodného působení rodiče. Vývoj je u každého dítěte jedinečný, ale může být do určité míry podpořen a urychlen. Co ovšem nemůže být změněno, je posloupnost vývojových etap, o kterých je pojednáno v šesté kapitole.

Obecně lze říci, že člověk rozvíjí každý druh své inteligence po celý život. Některé časové úseky v životě lidí ovšem představují vhodnou dobu pro rozvoj těch kterých schopností. Pokud by se emoční inteligence měřila, uvádí autoři T. Bradberry a J. Greaves, bylo by pro tyto výsledky charakteristické, že by s přibývajícím věkem hodnota emoční inteligence stoupala. Je to dáno zvyšujícím se sebeuvědoměním a schopností zvládat své emoce a chování. Přestože se jedná o přirozený růst, je zapotřebí dát emoční inteligenci příležitost pro co největší rozvoj. Jedná se o flexibilní dovednost, která vyžaduje velkou pozornost v raném věku.¹⁰¹

V následující části práce je pojednáno převážně o období od narození dítěte do předškolního věku. Během tohoto růstu totiž rodiče ve značné míře ovlivňují zkušenosti dítěte, které mají podstatný vliv na jeho další vývoj.¹⁰²

¹⁰¹ BRADBERRY, Travis; GREAVES, Jean. *Emoční inteligence v praxi : vše co potřebujete vědět o úspěšném životě, vztazích a kariéře*. Praha : Columbus, spol. s. r. o., 2007. s. 79-85.

¹⁰² STOPPARDOVÁ, Miriam. *Učte své dítě*. Praha : Ikar v Praze, 2005. s. 74-75.

5 Vývoj inteligence v raném dětství

Jak již bylo řečeno ve druhé kapitole, inteligenci nelze pokládat za statickou, neměnnou schopnost, a proto se značná pozornost věnuje jejímu vývoji. Výzkumníci se do současné doby nejvíce zaměřili na období dětského a adolescentního věku. Dítě nejdříve registruje vztahy s prostředím, poté si postupně uvědomuje pojmy a události a rozvíjí jednoduchá senzomotorická schémata. Ve dvou letech se myšlení začíná zvnitřňovat, což znamená, že vnitřní svět závisí již v menší míře na vnějších podnětech. Zároveň se rozvíjí jazyk umožňující rychlý rozvoj v získávání poznatků.

Úroveň inteligence novorozenců dosud nelze spolehlivě určit žádným vymezením poznávacích schopností. Podle R. S. Sieglera charakterizuje „inteligentní“ dítě schopnost percepčního znovupoznání, motorické schopnosti a bdělost. Na měření poznávací kapacity těchto dětí vzniklo několik škál, mezi kterými jsou nejznámější Bayleyové škály dětského vývoje používající se na vývojově psychologické vyšetření dítěte od jednoho měsíce do 3,5 let. Zabývají se mentální úrovní, motorikou a záznamem chování dítěte. Některé položky věnují pozornost i náznakům jazykových aktivit.¹⁰³

Přestože je vývoj dítěte nepřetržitý, může se v některých údobích zpomalovat, přičemž se ale nikdy nezastaví. V jiných obdobích postupuje rychleji, což může být na úkor jiných vývojových etap. Pokud má dítě dosáhnout svých potencionálních možností, musí mu být poskytnuta pomoc ve správný čas. Výzkumy vědců zabývajících se mentálními schopnostmi během života jedince ukázaly, že nejrychleji se vyvíjí představivost, později se vyvíjí logické myšlení a matematické uvažování. Jazykové schopnosti se zpočátku vyvíjejí pomalu, později však mnohem rychleji než jiné schopnosti.¹⁰⁴

Děti se učí v prvních letech svého života více než kdykoli v dalším průběhu. M. Stoppardová uvádí, že mají rodiče ohromnou zodpovědnost za péči a trpělivost, s nimiž na děti působí jako jejich předškolní učitelé. (A to ovšem nejen v tomto období, dá se snad říci, že s určitou intenzitou v průběhu celého života.) Během prvního roku života je váha dětského mozku zdvojnásobována. Tento vzrůst váhy je odrazem

¹⁰³ RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. s. 67.

¹⁰⁴ BUTLER, Eamonn; PIRIE, Madsen. *Testy IQ*. s. 22.

zvyšování počtu mozkových buněk a nárůstem nervových spojů mezi buňkami a nejrůznějšími částmi mozku. Až na základě těchto spojů je možné myšlení a následně tak může začít proces učení. Tato spojení se začnou formovat do nervové soustavy tehdy, když jedinec vyvíjí určité duševní úsilí na základě stimulování jeho smyslů. Tento proces vyvolává zaujetí dítěte. Inteligence je závislá na smyslových vjemech a pohybových schopnostech dítěte, které mu umožňují poznávat, co se kolem něj děje.

Vývoji a růstu mozku dítěte se může pomoci vytvářením podnětů, což je podle M. Stopparodové zvláště důležité v prvním roce života dítěte a znovu ve třetím roce. To jsou období, kdy mozek dítěte prochází největšími vývojovými změnami.¹⁰⁵

5.1 Vývoj podle Jeana Piageta

Vývojovými aspekty inteligence se prvně zabýval švýcarský biolog a psycholog Jean Piaget, který rozvinul nevlivnější teorii kognitivního vývoje dvacátého století. Stal se zakladatelem nového vědního odvětví – genetické epistemologie, jejímž úkolem je studium lidského poznávání od narození dítěte po adolescenci. J. Piaget analyzoval chybné odpovědi dětí na otázky z intelligenčních testů. Zjistil, že chyby, které děti dělaly, byly typické i pro jejich vrstevníky.

K popisu myšlení a chování slouží v Piagetově teorii pojem operace. Myšlenkové operace jsou podle něj zvnitřněné činnosti tvořící systém¹⁰⁶, který je podřízený určitým pravidlům. Tyto systémy, stanovující vzájemné vztahy prvků v nich obsažených, se nazývají schémata. Pomocí nich přijímá člověk podněty z prostředí a zároveň na ně sám působí.

Piagetovu teorii je zde představována skrze novější podání I. Ruisela a G. K. Westa. Podle současného autora I. Ruisela, působícího na Masarykově univerzitě v Brně, směřovala inteligence v Piagetově teorii k rovnováze se svým okolím. K dosažení této rovnováhy v poznávacích schématech jsou zapotřebí dva základní procesy – asimilace a akomodace. Asimilace je zařazování a integrování nových předmětů a prvků do schémat činnosti, přičemž jsou asimilovány pouze takové

¹⁰⁵ STOPPARDOVÁ, Miriam. *Učte své dítě*. s. 20-22.

¹⁰⁶ J. Piaget nechápe operaci jako jednotku, která by mohla existovat sama o sobě. Její elementární charakteristikou je vytváření soustav. - Viz PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. s. 43.

předměty, které uspokojují potřebu zahrnutou ve schématu.¹⁰⁷ V díle *Psychologie intelligence* uvádí J. Piaget jako konkrétní příklad uchopovací činnosti nemluvně uloženého v kolébce. Ze stříšky této kolébky visí řada chrastítek a volně se pohybující stužka, za kterou když dítě zatahá, rozhoupe celou soustavu chrastítek. V tu chvíli nechápe ani časové ani příčinné vztahy. Poté dítě celou proceduru opakuje, neboť bylo z výsledku překvapeno. J. Piaget poznamenává, že tato aktivní reprodukce výsledku byla J. M. Baldwinem nazvána „kruhovou reakcí“ a že je příkladem tzv. reprodukční asimilace.¹⁰⁸ Vznik jejího schématu popisuje J. Piaget následovně: „*První pohyb, po němž následuje výsledek, tak vytváří celostní činnost, z níž vzniká nová potřeba, jakmile se předměty, jichž se týká, vrátí do počátečního stavu. Ty jsou takto asimilovány do předcházející činnosti (z níž se právě stává schéma), a tím je vyvolána její reprodukce atd.*“¹⁰⁹

Druhým procesem je akomodace spočívající na rozvíjení a přetváření struktury schématu tak, aby bylo možné zařadit nový předmět. Jde tak o změnu asimilačního schématu.¹¹⁰ J. Piaget vysvětluje zahájení procesu akomodace na základě náhlého momentu, jehož novost je pro dítě zajímavá sama o sobě. Tento nový fakt dokáže zaujmout na základě podobnosti s nějakým jiným, který je již obsažen ve schématu, ale zároveň musí být „[...] dostatečně odlišný, aby nezevšedněl.“¹¹¹

Stav rovnováhy ve schématech je dosahován ve chvíli, kdy něco nového naruší aktuální stav schématu. Narušení rovnováhy schématu je tak podle I. Ruisela „[...] hlavním činitelem vývoje.“¹¹² Proces akomodace v Piagetově teorii přichází ve chvíli, kdy se schémata stávají prostředkem nebo cílem něčeho vyššího. Dítě v nových situacích nepoužívá pouze známé prostředky, ale na základě difference schémat objeví nové prostředky.¹¹³ Příkladem jedné z forem takového chování je tahání dítěte za podložku, na níž leží předmět, kterého se chce zmocnit. Dítě samo na předmět nedosáhne, a tak k dosažení cíle využívá starších schémat, jako je např. „[...] vztah

¹⁰⁷ RUISEL, Imrich. *Základy psychologie intelligence*. s. 38.

¹⁰⁸ PIAGET, Jean. *Psychologie intelligence*. s. 98.

¹⁰⁹ Tamt.

¹¹⁰ RUISEL, Imrich. *Základy psychologie intelligence*. s. 38.

¹¹¹ PIAGET, Jean. *Psychologie intelligence*. s. 100.

¹¹² RUISEL, Imrich. *Základy psychologie intelligence*. s. 38.

¹¹³ PIAGET, Jean. *Psychologie intelligence*. s. 101.

*prostředku k cíli, poznatek, že předmět může uvést do pohybu jiný předmět apod.*¹¹⁴, jak uvádí J. Piaget.

Na této úrovni je již patrné, že dítě chápe důsledky pohybů předmětů, díky nimž je schopno vynalézat nové postupy, a že se jeho chování vyznačuje určitými znaky inteligence.¹¹⁵

Nyní byly popsány procesy utváření schémat, se kterými J. Piaget dále pracoval. Jejich rozvoj rozdělil do čtyř hlavních period, která současně tvoří i hlavní stádia vývoje myšlení člověka a jeho inteligence. Jeho teorii kriticky hodnotil G. K. West, z jehož díla je použita většina konkrétních příkladů. Na základě tohoto přepracování a samotného díla J. Piageta jsou následně představena jednotlivá stádia.

První stádium nazval J. Piaget *senzomotorické*. V tomto období od narození do osmnácti měsíců nemá dítě zatím vázané myšlení ani citový život na představy.¹¹⁶ Fyzickou manipulací s předměty poznává dítě vlastnosti věcí a tak vznikající první senzomotorická schémata operací s předměty. Ta umožňují dítěti začínat chápat především zásadu stálosti předmětů. Dobře pozorovatelným projevem dětského experimentování je zkoumání zákona přitažlivosti, kdy je dítě schopné nescetněkrát nechat padat předměty na zem. Symbolickou funkci v tomto věku děti ovšem ještě nemají osvojenou. Až v následujícím stádiu si uvědomují stálost i takových předmětů, které momentálně nevidí.¹¹⁷

V *předoperačním* stádiu si dítě zdokonaluje mentální představivost a jazykový projev. Osvojování jazyka mu umožňuje přemýšlet a plánovat dopředu. Děti se tak již neučí pouze hmatem a činností. Další charakteristickým znakem je v tomto období vznik animismu (tendence zacházet s předměty jako živými bytostmi), který je výsledkem neomezené dětské fantazie. Dále jsou všechny vykonávané operace ohraničené na konkrétní činnosti a jsou velmi egocentrické. Podívat se na danou událost nebo jev očima druhého člověka je pro děti v tomto období, tj. od dvou do sedmi let, těžké. Sebestřednost dětí se projevuje i v kontaktech s jinými dětmi. Jejich hra je paralelní (vedle sebe), přičemž si navzájem nevstupují do svého světa. G. K. West

¹¹⁴ PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. s. 101.

¹¹⁵ Tamt.

¹¹⁶ PIAGET, Jean; INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. 2. vyd. Praha : Portál, s. r. o., 1997. s. 11.

¹¹⁷ WEST, George Kenneth. *Dobrodružství psychického vývoje : Kapitoly z vývojové psychologie*. Praha : Portál, s. r. o., 2002. s. 138-139.

se ovšem domnívá, že J. Piaget podcenil schopnost dítěte porozumět stanovisku druhého. Podle G. K. Westa jsou děti v tomto období alespoň občas „[...] schopny opravdového vcítění do pocitů druhého.“¹¹⁸ Nicméně souhlasí s tím, že sebestřednost je v těchto letech přirozeně nejsilnější.

Typickým rysem mezi dvěma a čtyřmi roky je předpojmové myšlení. G. K. West uvádí jako příklad postavu Mikuláše, kterou když dítě vidí jedno odpoledne několikrát, nechápe, že se jedná o různé lidi (o různé postavy, které představují pořád stejného Mikuláše)¹¹⁹ Tento příklad byl podle mého názoru vybrán velmi vhodně, neboť poukazuje zároveň i na fakt, že dítě v těchto letech spoléhá více na své vnímání než na logiku. J. Piaget vysvětluje toto klamné vnímání na základě neschopnosti zacházet s obecnými třídami. Dítě ještě neumí rozlišit mezi pojmy „všichni“ a „někteří“. Hovoří tak konkrétně o období věku dvou až tří let. Přestože má dítě v těchto letech vytvořen „[...] obrysový pojem trvalého individuálního předmětu v poli blízké činnosti,“¹²⁰ v delším časovém intervalu a ve vzdáleném prostoru to již neplatí. Výsledným míněním dítěte je tak měnící se tvar hory při jejím sledování na procházce. Jiným příkladem J. Piageta je setkání se slimákem, kterého dítě objevuje na různých místech v přírodě. Nedokáže rozhodnout, zda se jedná o jediné individuum, nebo jde o třídu odlišných jedinců.¹²¹

Následně se dítě ocitá v *konkrétně operačním* stádiu, a to až do jedenácti až dvanácti let. Horní hranice tohoto období není v literatuře jednotná. U I. Ruisela se setkáme např. s hranicí dvanácti let. Sám J. Piaget ovšem završení tohoto období úzce nespécifikoval. V tomto období se začínají vyvíjet zásady důležité pro logické myšlení, jako jsou pojmy koordinace, zachování hmoty, váhy či objemu. Logické uvažování je možné pouze o věcech, na které dítě vidí nebo na které si může sáhnout. Abstraktních věcí se týká až v dalším stádiu.

Poslední, čtvrtou periodou, je *formálně operační* stádium, které začíná zhruba ve dvanácti letech a pokračuje v průběhu celého dalšího života. Myšlenkové schopnosti jsou rozvíjeny ve všech logických kombinacích, jsou používány abstraktní pojmy a jedinec již v této době umí řešit hypotetické situace. Pro počátek tohoto období je

¹¹⁸ WEST, George Kenneth. *Dobrodružství psychického vývoje : Kapitoly z vývojové psychologie*. s. 141.

¹¹⁹ Tamt.

¹²⁰ PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. s. 121.

¹²¹ Tamt.

charakteristická nadměrná kritika svého okolí i své osoby. Důvodem je schopnost představit si svět v dokonalosti a následně provést srovnání s aktuálním stavem. Kritické myšlení na druhou stranu umožňuje měnit svět k lepšímu. A v neposlední řadě, jak uvádí G. K. West „*Schopnost porozumět lidem s různými hodnotovými systémy dává lidem ve formálně operačním stadiu prostor k respektování individuálních rozdílů mezi lidmi a národy po celém světě.*“¹²²

¹²² WEST, G. K. *Dobrodružství psychického vývoje : Kapitoly z vývojové psychologie.* s. 144.

6 Vybrané ukazatele intelektového vývoje dítěte

6.1 Koordinace ruky a zraku

Mezi významné ukazatele intelektového vývoje dítěte patří podle I. Ruisela na jedny z prvních míst koordinace ruky a zraku. Autor uvádí, že nejdříve dochází k náhodnému uchopování, které probíhá izolovaně, bez spojení se zrakem. Nemluvně přitahují zpočátku pouze předměty, které se nacházejí v jeho zorném poli. Propojení pohybů hlavy a pohybů očí je v této fázi velmi volné. Zhruba okolo šestého týdne se rozvíjí úmyslná pozornost. Dosud byla pozornost dítěte k předmětům vnějšího prostředí značně nestálá. Nyní dítě přitahují cíle s výraznými znaky figury a pozadí.

Postupně se dítě odpoutává od jednoho objektu k jinému, umístěnému ve vzdálenějších částech zrakového pole. Podle J. S. Brunnera, jak uvádí I. Ruisel, má pozornost dítěte od 15. do 16. týdne dvojfázový charakter. Registruje předměty a zároveň je schopné odpoutat se od jednoho detailu podnětového pole k jinému.¹²³

Ve 3. a 4. měsíci nastává velký obrat k registraci zrakového pole a také k obrácení očí, hlavy a těla k předmětům postihovaných zrakem. V tomto období, jak popisuje M. Vágnerová, se projevuje tzv. klíšťkový úchop, který se charakteristickým uchopováním malých předmětů mezi palec a ukazovák.¹²⁴ Pevným cílovým bodem pro zrakovou i manuálně-kinestetickou aktivitu jsou ústa. Dítě se učí zrakově předpokládat přibližování předmětů k ústům, přičemž mu pomáhá i to, že do úst vkládá vlastní ruce. Jak již bylo řečeno, jde o první vývojové stádium, které J. Piaget označil jako senzomotorické. Dítě se učí uchopovat a manipulovat s předměty, dále je může přemísťovat v prostoru a vyvolávat různé události. V tomto období, resp. v 18. až 24. měsíci, se u dítěte velmi zlehka začíná rozvíjet představivost.

Na základě koordinace ruky a zraku se ve vědomí nemluvněte prvně formulují pojmy týkající se předmětů, které jsou v souladu s jeho zkušenostmi. Zpočátku mohou mít tyto pojmy význam pouze ve vztahu s jeho vlastními činnostmi. Postupem času se podle toho, v jaké míře dítě manipuluje s předměty ve svém prostředí, oddělují

¹²³ RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. s. 68-69

¹²⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. s. 49.

smyslové složky od činnosti a začínají existovat samostatně. Tento krok je podle Ruiselových slov u dítěte rozhodující pro získávání poznatků.¹²⁵

6.2 Jazyk a řeč

Unikátním projevem lidského myšlení je používání jazyka. Na jedné straně nakládá dítě svými vrozenými dispozicemi k osvojení řeči, ale zároveň musí být jeho řečové dovednosti rozvíjeny pomocí zkušeností čili učením.¹²⁶ Přestože jsou jazykové systémy natolik složité, že ještě nebyla popsána pravidla, podle kterých by se tyto systémy tvořily, může každé zdravé dítě zvládnout libovolný jazyk. Při dorozumívání pomocí symbolů se jazyk a myšlení tak výrazně prolínají, že je není možné oddělit. Přibližně ve dvou letech začíná dítě používat jazyk, čímž dochází k zásadnímu obratu v jeho vývoji. Od této chvíle se dítě neučí už nejen vlastními zkušenostmi, ale i prostřednictvím jazyka.¹²⁷

Při získávání poznatků má nezastupitelnou roli činnost, díky níž si nemluvně tvoří všeobecné pojmy o předmětech, s nimiž přichází do styku. Například pojem psa je založený na dotyku srsti tohoto zvířete i na zvucích, které vydává.

Jazyk se rozvíjí v rámci senzomotorické inteligence. V počátcích používání jazyka dochází k pojmenování předmětů, které jsou již známé. Jsou tak jimi například členové rodiny, hračky nebo to může být také pojmenování své vlastní činnosti. Používáním symbolických názvů si dítě vytváří základ, na kterém buduje své pojmy. Z pojmové organizace založené na zkušenosti postupně přechází k organizaci verbální. Jazyk se podílí na utváření pojmů a slova tak přebírají roli opěrných bodů pro pojmovou strukturu.¹²⁸

Podle M. Vágnerové má dítě „[...] vrozenou dispozici začít produkovat zvuky podobné fenoménům již od čtvrtého měsíce života“.¹²⁹ Tato fáze je nazývána broukání. Projevuje se dokonce i u dětí vrozeně neslyšících, ale brzy vyhasíná, neboť není posilována zpětnou vazbou. V rozmezí šestého a osmého měsíce začínají děti opakovat

¹²⁵ RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. s. 68-69.

¹²⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. s. 81.

¹²⁷ RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. s. 70.

¹²⁸ Tamt.

¹²⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. s. 54.

jasně artikulované slabiky, čemuž se říká žvatlání. První významová slova se objevují i dětí, jak popisuje autorka, ke konci prvního roku života.¹³⁰

I. Ruisel se při přemýšlení o používání slov pozastavuje nad jejich označovací funkcí. „*Síla slov spočívá v jejich neohraničené pružnosti,*“¹³¹ napsal tento autor pro vyjádření náhodného přidělování názvů. Dále konstatuje, že každé jazykové společenství je při vybírání určitého názvu svobodné v tom, jak své smyslové zkušenosti vyjádří. Souhrn konkrétních předmětů může být zachován tak, že vytvoří nadřazený pojem.

Jako názornou ukázkou je použit příklad I. Ruisela z díla *Základy psychologie inteligence*, cituji: „*Dítě z Filipín si musí vybudovat pojmový systém, který mu umožní diferenciovat 92 typů rýže, eskymácké dítě zase musí zvládnout názvy desítek druhů sněhu. Systémy symbolů, které používají, jsou vymezené jazykovým společenstvím, včetně percepčních i symbolických struktur, které sehrávají v životě těchto společenství nejdůležitější roli.*“¹³²

Je však vhodné dodat, že zvládnutí jazyka neovlivňuje bezprostředně percepční schopnosti. Bez toho, jaký používá člověk jazyk, může rozlišit různé druhy rýže, a to i tehdy, když je neumí přiměřeně pojmenovat. Tyto rozdíly dokáže popsat i pomocí jazykových symbolů. Bude tak popisovat nějakou rýži jako oválnější, jinou jako tmavší nebo drobnější, přestože bude muset použít více slov.¹³³

Z dosažené úrovně řečového projevu je možné posuzovat i kvalitu výchovného působení rodiny. Podnětné rodinné prostředí je totiž jedním ze základních pilířů pro dobré verbální schopnosti dítěte.¹³⁴

Na závěr ještě dodejme, že hlavní motivací pro rozvoj řeči je potřeba sociálního kontaktu. Dítě reaguje na reakce svého okolí, které mu dává zpětnou vazbu na jeho projevy, a tím je neustále přesvědčováno, že zvolilo dobrý prostředek komunikace.¹³⁵

¹³⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. s. 54-55.

¹³¹ RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. s. 70.

¹³² Tamt.

¹³³ Tamt.

¹³⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. s. 81.

¹³⁵ Tamt.

7 Rozvoj emoční inteligence dítěte

Tato kapitola zkoumá emoční dovednosti, které se může dítě naučit nebo které může zlepšovat. Nejdříve je zodpovězeno na otázku, k čemu je dobré disponovat emočními kompetencemi, to znamená, v čem jsou schopné člověku pomoci. Nedílnou součástí je i kapitola vztahující se k přiblížení role rodiče při vedení dítěte jeho raným obdobím. Celá tato část je proložena návody a radami, které je možné zařadit do jakési výchovy založené na principech rozvoje emoční inteligence. Při takové výchově získává dítě emocionální zkušenosti a učí se své emoce ovládat. Dítě se tak dokáže vyrovnávat s měnícími se požadavky společnosti a usiluje o úspěšnější a spokojenější život.

7.1 Proč je zapotřebí učit se emočním dovednostem?

Lawrence E. Shapiro uvádí, že děti s dovednostmi emoční inteligence jsou šťastnější, sebevědomější a úspěšnější ve škole. Tyto dovednosti se podle ní stávají stavebními kameny k tomu, aby z dětí vyrostli odpovědní, citliví a tvořiví lidé.

Někdo by se mohl zeptat: „*Neobjevují se emoce u dětí přirozeně samy od sebe?*“¹³⁶ V dnešní době na tuto otázku odpovídají vědci již záporně. Část z nich se domnívá, že se lidské emoce vyvinuly primárně jako mechanismy nutné k přežití. Strach nás tak chrání, abychom si neublížili a vyhýbali se nebezpečí. Při kontaktu s lidmi nacházíme radost a štěstí, kdežto smutek nad ztrátou blízké osoby „[...] vyvolává k této osobě signály, aby se vrátila, nebo nám naše opuštěnost může pomoci přilákat novou osobu, která může nahradit tu, která nás opustila.“¹³⁷

Všeobecně uznávaný dětský psycholog L. E. Shapiro¹³⁸, který je zvláště známý jako odborník v oblasti užití her v psychoterapii dětí¹³⁹, použil ve své knize *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj* slova psychiatra ze Seattlu Michaela Nordena, která poukazují na to, jak si moderní doba vybírá na našich emocích krutou daň a do jisté míry maří jejich evoluční význam. Píše, cituji: „*Většinou už nežijeme ve vesnicích, které*

¹³⁶ SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. s. 8.

¹³⁷ Tamt.

¹³⁸ Lawrence E. Shapiro je zakladatelem Childswork/Childsplay katalogu a nakladatelství. Stal se předním dodavatelem psychicky orientovaných hraček a her. Založil Centrum pro aplikovanou psychologii. Viz <https://www.researchpress.com/authors/320/dr-lawrence-e-shapiro>

¹³⁹ Tamt.

by měly několik stovek nebo ještě méně obyvatel jako v době ledové, ale spíše v přeplněných městech, která dohromady tvoří globální vesnici s téměř šesti miliardami obyvatel. Stále narůstající stresy moderního života spustily lavinu depresí, úzkosti a nespavosti. Méně zřetelné jsou nejrůznější další problémy jako obezita a rakovina. Většina [z nás] se léčí sama [aby udržela své emoce pod kontrolou] za použití různých látek od kofeinu až po kokain; nevyhne se tomu prakticky nikdo.”¹⁴⁰

Učení dětí emočním a sociálním dovednostem jim podle L. Shapiro také umožní lépe se vyrovnat s emočním stresem moderní doby. Současný hektický a uspěchaný život může u dětí způsobovat náchylnost k rozčilování a hněvu. Tyto negativní pocity je však možné rozpoznávat a ovládat. Díky tomu, že se dítě naučí určité emoční dovednosti, dokáže se lépe vyrovnávat např. s rozvodem v rodině, s druhým manželstvím, nebude bázlivé v nových situacích nebo nedbalé ve škole. To vše jsou dnes běžné problémy, které se ovšem určitou snahou dají překonat.¹⁴¹

V neposlední řadě se emoční výchova dětí projevuje pozitivně i na jejich dobrých vztazích s kamarády, na menších výkyvech nálad a na nižší náchylnosti k násilnému chování. K těmto dopadům uvádí Ch. Wilding dále ještě lepší výsledky ve škole ve srovnání s dětmi těch rodičů, kteří jim neposkytují správné vedení v této oblasti.¹⁴²

7.2 Rodič jako učitel

Rodič hraje v životě svého dítěte velkou roli. Mohlo by se říci, že se jedná o celou řadu rolí. Z nich je možná nejdůležitější vytvářet pro dítě láskyplné a podnětné prostředí a dbát o jeho zdravý vývoj. Vystupování a působení rodiče by mělo být pro dítě dobrým příkladem. Dítě začíná vstřebávat informace od chvíle, kdy se narodí, a v prvních letech získává nejvíce informací právě od rodičů. Rodiče v roli učitelů zaujímají nezastupitelnou funkci, neboť zodpovídají za nabývání znalostí v nejranějším věku dítěte.¹⁴³

¹⁴⁰ SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. s. 8.

¹⁴¹ Tamt., s. 9.

¹⁴² WILDING, Christine. *Emoční inteligence : Vliv emocí na osobní a profesní růst*. s. 214.

¹⁴³ STOPPARDOVÁ, Miriam. *Učte své dítě*. s. 8.

Třileté dítě má oproti dospělému člověku dvakrát silnější mozkovou činnost.¹⁴⁴ Nervových spojení v mozku je tedy mnohem více, než kolik jich dokáže být využito. V tomto období může být zásadním způsobem ovlivněno, jaká spojení budou v mozku dítěte posílena a jaká budou na jejich úkor potlačena (potlačována jsou vždy ta nejméně používaná spojení). Rozvoj inteligence je tedy charakteristický procesem selekce. Vytvořená síť nervových spojení se na základě opakovaného používání v každodenním životě stává trvalou součástí mozkových drah, v opačném případě spojení mezi buňkami zaniká. Nedílnou součástí pro rozvoj mozku jsou tedy zkušenosti vytvářející komplexní okruh mozkových buněk, které podmiňují myšlení, cítění a chování. Pro zpracování těchto zkušeností a pro schopnost reagovat na ně je zapotřebí vytvořit si vlastní postupy.^{145 146}

7.2.1 Co je dobré mít na paměti

P. Schiller ve své knize *Hry pro rozvoj dětského mozku* zdůrazňuje, že by rodiče měli akceptovat inteligenci svého dítěte, nepřepínat ji až za hranice, ale také by ji neměli podceňovat. Inteligenci by měli rodiče brát jako vlastnost, kterou lze rozvíjet pečlivým učením s důrazem na stimulaci a mírným rozšiřováním procesů myšlení. Základem pro budoucí učení dítěte jsou podle tohoto autora vřelí, milující a citliví rodiče, podnětné a bezpečné prostředí, které mohou děti zkoumat, zdravá strava, kvalitní zdravotní péče a v neposlední řadě děti, se kterými by si mohly hrát.¹⁴⁷

V publikaci *Učte své dítě* poukazuje M. Stoppardová na nevhodnost srovnávat výsledky testování IQ svého dítěte s nějakým jiným dítětem. Toto porovnání se podle ní naprosto nepřipouští, neboť děti mající stejný počet bodů v testech IQ se mohou velmi lišit výkonem v jednotlivých testech. Autorka zdůrazňuje, že při takovýchto testech není brán zřetel na tvůrčí schopnosti nebo na umělecký talent. Dítě musí být

¹⁴⁴ Tato informace byla zjištěna pomocí encefalogramu, jehož využití popisuje R. J. Sternberg ve své knize *Úspěšná inteligence*. Jedná se o metodu založenou na elektrické aktivitě mozku, při níž je kontakt mezi mozkiem a zdrojem zprostředkován pomocí elektrod. Ty připojeny k temeni hlavy dokáží okamžitě měřit elektrickou aktivitu. Viz STERNBERG, Robert J. *Úspěšná inteligence*. s. 77

¹⁴⁵ LANIADO, Nessia. *Jak od malička rozvíjet inteligenci dětí*. s. 21,34.

¹⁴⁶ Jako příklad uvádí N. Laniado hluché dítě, jehož mozek nemá zkušenosti umožňující mu vytvořit si spojení potřebná k interpretaci zvuků. K tomu, aby bylo schopno nějakým způsobem získat informace od mluvčího, začne rozvíjet jinou oblast mozku, a to schopnost interpretovat pohyb rtů. Viz Tamt., s. 21.

¹⁴⁷ SCHILLER, Pam. *Hry pro rozvoj dětského mozku*. Praha : Portál, s. r. o., 2004. s. 12.

bráno takové, jaké je, přičemž by si rodiče měli uvědomit, že správným vedením a podporou může být rozvoj jeho inteligence optimalizován.¹⁴⁸

Testy inteligence pro děti:

Je zapotřebí znovu zdůraznit, že testy IQ měří určitý druh dovedností. Ty jsou podle M. Stoppardové nejvíce potřebné ve škole, ale nedotýkají se celé řady dalších dovedností stejně důležitých pro úspěch v životě. Většina z nich se zakládá na tom, že se inteligence projevuje především ve verbálních nebo logicko-matematických schopnostech. Tyto testy se často používají k předpovězení toho, jak bude dítě úspěšné v pozdějším životě. Jelikož se ale inteligence rozvíjí v průběhu času zkušenostmi a stimulací, je tato aplikace podle autorky naprosto nesprávná.¹⁴⁹

Jednoduché testy inteligence může každý rodič provádět s dítětem od jeho raného věku. Již v prvních týdnech by se mělo dítě natahovat po kroužku, který vidí nad postýlkou. Ve třicátém šestém týdnu by mělo dítě umět po vybídnutí dát kostky do košíku, a to buď samo, nebo po předvedení úkonu rodičem. V patnácti měsících jsou děti už natolik zručné, že dovedou postavit komín ze tří kostek tak, aby vyrovnaly jednu kostku na druhou.¹⁵⁰

Pro děti starší tří let existuje tzv. Wechslerova stupnice inteligence, o které již byla zmínka, obsahující deset typů testů rozdělených do dvou skupin. Jednu skupinu tvoří testy opírající se o verbální schopnosti, druhou skupinu doplňují testy na výkon, zjišťující postřeh a logiku. Nadané děti dopadnou ve všech těchto testech dobře, zatímco zaostalé děti dopadnou ve všech špatně, přestože se jim mohou o něco lépe podařit testy na výkon.

Verbální testy jsou rozděleny do kategorií a obsahují otázky týkající se všeobecných informací (např. Kolik máš prstů?), všeobecného chápání, počtů, podobnosti (např. V čem se podobá hruška a banán?) a slovníku (dítě má za úkol stručně a jasně charakterizovat určitý pojem). Testy výkonu se dělí do pěti kategorií – doplnění obrázku, srovnání obrázku, sestavení tvaru z kostek, sestavení obrázku

¹⁴⁸ STOPPARDOVÁ, Miriam. *Učte své dítě*. s. 105.

¹⁴⁹ Tamt.

¹⁵⁰ Tamt., s 106.

a rozdělení tvarů.¹⁵¹ Bližší popis těchto testů s názornými příklady je umístěn v Příloze č. 2.

7.2.2 Předpoklady pro dobrý rozvoj dítěte

V této kapitole je na základě syntézy děl M. Stoppardové, P. Schillera a N. Laniado podrobněji pojednáno o využití jednotlivých schopností rodiče k rozvoji dítěte.

M. Stoppardová, britská lékařka a psychologická poradkyně píšící díla v oblasti zdravotní problematiky¹⁵², hledá možné cesty rozvíjení schopností dětí již dlouhé roky. V první řadě se zaměřuje na vhodný přístup rodiče k dítěti. Rodič by si měl podle ní stanovit přiměřené cíle čili takové, které trvale nepřeceňují schopnosti dítěte a nesnaží se dosáhnout jejich dokonalosti. Tato cesta by totiž mohla vést k frustraci jak rodiče, tak dítěte samotného, které by mohlo začít prožívat pocit zklamání a ztráty sebevědomí. Autorka doporučuje, aby se rodič zaměřil na pozitivní činy a pokroky svého dítěte, a vyzdvihoval každý jeho úspěch, přestože bude sebemenší.¹⁵³

Dobrý pocit z vyřešeného problému se stává pro člověka podle P. Schillera motorem k pozitivnímu sebehodnocení. Při samotné činnosti řešení problému dochází k vytváření synapsí a ke zvýšenému přísunu krve do mozku. Autor uvádí zjištění výzkumníků, kteří přišli na to, že se lidský mozek učí jediné tehdy, setkává-li se s problémem. Tato obtížná situace přiměje mozek k tomu, aby přicházel na nové programy a vzorce, kterými získá učení prostor. Výsledné pozitivní pocity mají za následek uvolňování hormonu endorfinu, zlepšujícího fungování mozkových spojů.¹⁵⁴

Naopak vysoká míra úzkosti se u dětí objevuje v případě, pokud nemají prostor k samostatnému uvažování a rozhodování. Přílišná shovívavost, přestože jsou její motivy dobře míněny, vedou dítě k pocitu bezmocnosti a k závislosti na rodiči. „*Nejde mu to, chudáčkovi...*“ Těmito slovy vystihuje N. Laniado nevhodnou reakci okolí nad dítětem, kterému něco nejde. Je tak vynesena rozsudek a připuštění prohry. Ovšem

¹⁵¹ STOPPARDOVÁ, Miriam. *Učte své dítě*. s. 106.

¹⁵² <http://www.miriamstoppard.com/about.html>

¹⁵³ STOPPARDOVÁ, Miriam. *Učte své dítě*. s. 8.

¹⁵⁴ SCHILLER, Pam. *Hry pro rozvoj dětského mozku*. s. 91, 99.

podle názoru N. Laniado jsou před rodiči stále nečekané obzory na vzdělávání jejich potomků. Největší důraz klade na odstranění pochybností o hranicích, za kterými není možné vlohy dětí prohlubovat. Žádné takové hranice nejsou. Dostatečné podněty, s nimiž je spojeno osobní nasazení a pozornost k dítěti, umožňují neustálé zlepšování a lehčí vyrovnávání s některými životními situacemi.¹⁵⁵ Následující část pojednává o několika oblastech, jimž by měli rodiče věnovat dostatečnou pozornost při rozvíjení schopností svého dítěte.

7.2.2.1 Samostatné myšlení a rozhodování

Způsobů, jak povzbudit děti k samostatnému myšlení, je mnoho. N. Laniado klade důraz na rozvoj fantazie, kterou mohou děti cvičit např. vyprávěním příběhů. Velký přínosem je pro dítě také příležitost pokládat otázky, na něž dostává odpovědi. Ty mu rozšiřují poznání a zároveň v něm vzbuzují další touhu po nových informacích.¹⁵⁶ Považuji za vhodné zmínit, že se dítě po odpovědi rodičů může začít doptávat všem známou otázkou „A proč?“. Je jistě správné, aby rodiče věnovali dítěti pozornost a snažili se mu srozumitelně odpovídat i na otázky, které je leckdy mohou zaskočit. Zároveň by měl být ale rodič podle mého názoru pozorný a všímat si, zda dítě odpovědi opravdu vnímá a nečeká pouze na chvíli, kdy bude moci znovu položit svou stručnou otázku. V takovém případě bych se na dítě obrátila s dotazem, co přesně mu není jasné. Ono by v té chvíli muselo částečně zopakovat předešlou odpověď, čímž by se ukázalo, zda ji vůbec postřehlo. Když by si dítě nevědělo rady, mohl by to být příznak toho, že je tato problematika pro dítě příliš těžká.

Děti se často ptají i na složité problémy a jevy a je otázkou, zda s nimi komunikovat i o takových záležitostech. Podle mého názoru by se měl dobrý rodič snažit poradit si s každým nastoleným tématem. Pokud se dítě bude vyptávat na informace, které není schopné ve svém věku adekvátně pochopit, zvolila bych takovou cestu, která by převedla dané složité téma do současného poznání dítěte. Vysvětlování by tak mohlo probíhat jednodušší formou a hlavně by tedy mohlo být aplikováno na příklady z každodenního vnímání dítěte.

¹⁵⁵ LANIADO, Nessia. *Jak od malička rozvíjet inteligenci dětí*. s. 25-32.

¹⁵⁶ Tamt., s. 108-109.

Obecně chtěla ale autorka zdůraznit, aby probíhala s dítětem komunikace, která mu umožní zamýšlet se nad novými i již známými poznatky, čímž bude rozvíjen jeho přístup k chápání věcí a vztahů. Na základě toho začne o věcech sám přemýšlet a předvídat je.¹⁵⁷

Dále navrhuje N. Laniado takovou práci s dítětem, ve které se bude moci samo rozhodovat mezi vícero možnostmi. V každodenním životě to znamená např. vybírání barvy trička při ranním oblékání nebo výběr ovoce k svačině. Na základě takového přístupu bude podle autorky dítě schopné provádět v pozdějším věku i mnohem těžší rozhodnutí bez zbytečného nepříjemného pocitu a zároveň bude ochotněji respektovat názory ostatních.¹⁵⁸

7.2.2.2 Nápodoba

Jedním z nejefektivnějších způsobů učení, a to podle M. Stoppardové až do věku osmi let, je napodobování čili opakování nějakého pozorovaného projevu.¹⁵⁹ V prvních letech života je pozorování a nápodoba dokonce jediným zdrojem informací. Urychlují nejen duševní rozvoj, ale i schopnost soustředění.¹⁶⁰ Dítě má podle M. Vágnerové vrozenou tendenci pozorovat a napodobovat zejména lidi. Aby se dítě mohlo učit nápodobou, musí být schopno podobnost rozeznat. Tento krok je spojen s určitými zkušenostmi, které srovnání umožní.¹⁶¹ Nápodoba se tak u dětí rozvíjí současně až s nástupem symbolického myšlení, které umožňuje učení řeči. Toto období se týká věku dítěte mezi 1,6 až 2 roky.¹⁶² M. Stoppardová doporučuje, aby rodiče místo pouhých příkazů a nařízení používali mnohem efektivnější metodu - vstát a předvést dítěti sami to, o co usilují. I správným vedením hry tak může být podle ní docíleno záměru velmi hravě, humorně, a to díky malé dávce fantazie.

¹⁵⁷ LANIADO, Nessia. *Jak od malička rozvíjet inteligenci dětí*. s. 108-111,

¹⁵⁸ Tamt., s. 109-110.

¹⁵⁹ STOPPARDOVÁ, Miriam. *Učte své dítě*. s. 8.

¹⁶⁰ LANIADO, Nessia. *Jak od malička rozvíjet inteligenci dětí*. s. 70.

¹⁶¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. s. 95.

¹⁶² PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. s. 117.

7.2.2.3 Vyjadřování příkazů

Další rada pro rodiče, kterou tato autorka uvádí, pojednává o vyslovování příkazů nebo toho, co by dítě mělo udělat. Všechny tyto požadavky by k dítěti předškolního věku neměly být vyslovovány pomocí záporných vět. Věty začínající záporným slovesem vyjadřují vždy nelibost a následně netečnost dítěte, které nedokáže všechna tato slova zpracovat. Jako příkladem nesprávného vyslovení výtky autorka uvádí: „*Nebouchej dveřma, když vstupuješ do místnosti.*“ Namísto toho považuje za správné jít ke dveřím, když dítě přichází, a potom se slovy „*U nás se zavírají dveře potichu.*“¹⁶³ dveře velmi potichu zavírat. Poté by se měla celá situace opakovat s tím, že kliku drží dítě samo a potichu zavře dveře. M. Stoppardová zdůrazňuje, že by měl rodič doprovázet svůj slovní projev gesty a celý mimický projev až přehánět.¹⁶⁴

Pokud se člověk dívá na problém z hlediska kázně, není možné na dítěti vyžadovat, aby udělalo právě tu věc, která je správná. Intelektuální stránka dítěte není natolik vyvinutá, aby dokázalo rozlišit mezi správnou a chybnou věcí, a navíc má velmi silnou snahu prosadit svou vůli. V období do tří let prochází jeho vůle vývojem od pudu přes impulz a přání až k motivu. Zhruba ve věku dvou a půl let vstupuje do chování dítěte emoční prvek. Do tohoto věku je naprosto zbytečné říkat dítěti, proč se po něm chce, aby něco udělalo, protože u něj ještě není vyvinutý smysl pro motivovanou činnost. Uvědomělé a rozumové chování se dostaví teprve později, u některých dětí dokonce až v dospívání.¹⁶⁵

7.2.2.4 Udržení pozornosti dítěte

N. Laniado představuje zjištění, že pozornost není člověku vrozená, že není tedy součástí genetické výbavy. Schopnost koncentrace je pro děti zpočátku velmi těžká, její proces učení je pomalý a namáhavý. Do jednoho roku života dítě ještě nedokáže zaostřit pozornost na jednu konkrétní věc, neboť mu splývá vnímání sebe samého s celým okolním světem. Po dvanáctém měsíci života již začíná abstrahovat určitou věc ze souvislostí, přičemž je schopno okolo dvou let udržet pozornost na čtvrt hodiny.¹⁶⁶

¹⁶³ STOPPARDOVÁ, Miriam. *Učte své dítě.* s. 10.

¹⁶⁴ Tamt., s. 9-10.

¹⁶⁵ Tamt., s. 11.

¹⁶⁶ LANIADO, Nessia. *Jak od malička rozvíjet inteligenci dětí.* s. 35-36.

Pro rozvoj inteligence nabízí autorka možnost zlepšovat kvalitu pozornosti takovým způsobem, aby nebylo dítě zahlceno nadměrným množstvím podnětů. V situacích by mělo mít dítě možnost vybrat si určité podněty, stejně tak jako některé ignorovat. Novorozenci vyžadují zvláštní formu učení soustředěnosti, neboť dokáží zaostřit zrak pouze na vzdálenost 20-30 cm. Pozornost novorozence se lépe získá při kombinaci tří prvků - malé vzdálenosti od dítěte, zvýšení tónu hlasu a používání výrazné mimiky. Autorka vyjadřuje zásadu, že „[...] čím více bude náš projev expresivnější a čím silněji budeme vyjadřovat své city, tím snadněji si dítě spojí naše reakce se svými zkušenostmi.“¹⁶⁷ Dostatek citové interakce je podmínkou pro citový rozvoj dítěte a dokonce i pro dobrou schopnost učení.¹⁶⁸

Čím je dítě menší, tím silněji na něj musí působit přijímané podněty. To znamená např. obrázek s živými a sytými barvami. Zároveň musí mít jednoduchý a identifikovatelný motiv. Dále je důležitý i dostatek času na vnímání jakéhokoliv předmětu. Rodič může dítěti pomoci s udržením pozornosti také tím, že ho nebude vyrušovat, když je evidentní, že je do něčeho zabráno. M. Stopparodová ve svých radách uvádí, že je v takovém případě vhodné promluvit na dítě až tehdy, když obrátí svou pozornost na něco jiného. Obecně se při zlepšování kvality pozornosti vyplatí známé pravidlo: Méně je někdy více.¹⁶⁹

7.3 Emoční komunikace

Myslicí mozek (resp. mozková kůra) umožňuje mít pocity o svých pocitech, mluvit o těchto pocitech s druhými a sledovat je a učit se z toho, jak na ně reagují. Pokud je u dětí rozvíjena schopnost chápat a sdělovat své emoce, jsou tak ovlivňovány mnohé stránky jejich vývoje. V opačném případě se mohou stát děti nadměrně citlivé na konflikty druhých.

Schopnost dítěte vyjadřovat své emoce slovy je podle L. E. Shapiro životně důležitou součástí uspokojení jeho základních potřeb. Dvouleté dítě, nemající vyvinuté ještě řečové dovednosti, bude vyjadřovat nudu nebo hlad hlasitým vztekáním a trhanými pohyby těla, zatímco pětileté dítě to bude umět vyjádřit slovy. V šestnácti

¹⁶⁷ LANIADO, Nessia. *Jak od malička rozvíjet inteligenci dětí*. s. 38.

¹⁶⁸ Tamt., s. 36-39.

¹⁶⁹ STOPPARDOVÁ, Miriam. *Učte své dítě*. s. 10.

letech, kdy je myslící část mozku již plně rozvinuta, mohou být popisovány pocity již pomocí obrazů a metafor.¹⁷⁰

Přestože je způsobilost mluvit o svých emocích zakódovaná v mozku, o tom, zda budou děti schopny tuto způsobilost využívat, záleží z velké části na situaci, v níž jsou vyvolávány. Způsob vzájemného jednání s dospělými i s vrstevníky je v tomto ohledu velmi důležitý.

Součástí komunikace a ovládnání emocí je učit se rozpoznávat a sdělovat tyto emoce. Neméně důležitou emoční dovedností je i schopnost ocenit emoce druhých, a to zejména při utváření intimních a uspokojujících vztahů. Je prokázáno, že děti z rodin, ve kterých se pocity vyjadřují a mluví se o nich otevřeně, si vytvářejí slovník, díky němuž mohou o svých pocitech uvažovat a sdělovat je. V opačném případě, kdy se členové rodiny emoční komunikaci vyhýbají, je větší pravděpodobnost, že bude dítě emočně němé.¹⁷¹

Emoční výraz novorozeneckého a kojeneckého období je charakteristický velmi silným obličejovým výrazem. I. Stuchlíková uvádí, že touhy a city jsou vyjádřeny více než 95 % právě pomocí výrazu v obličeji. Emoce jako je radost, smutek či hněv zvláště u takto malých dětí utvářejí sociální vazby a posilují sociální interakci. Výraz emoce u dítěte i u matky má v průběhu třetího a čtvrtého měsíce dítěte nenahraditelnou funkci, neboť mezi nimi vytváří dyadickou interakci. Na základě emočního výrazu dítěte monitoruje matka jeho potřeby a stimuluje ho k dalšímu vývoji. V druhé polovině prvního roku života mezi nimi dochází k citovému přilnutí.¹⁷²

V souvislosti s vývojem emočního prožívání okolo jednoho roku života pojednává I. Stuchlíková o tzv. sociálním referenčním chování. Důležitým zdrojem informací ohledně prostředí se pro dítě stává vyjadřování emocí dospělého, na jejichž základě se lépe orientuje ve svém okolí jak z hlediska interpretace nejednoznačné situace, tak z hlediska přijímání nových objektů či osob do své blízkosti.¹⁷³

¹⁷⁰ SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. s. 206-207.

¹⁷¹ Tamt.

¹⁷² STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie inteligence*. s. 97.

¹⁷³ Tamt.

7.3.1 Vyjadřování pocitů a naslouchání

F. Koukolík a L. Motlová uvádějí, že děti začínají vyjadřovat své emoční stavy v rozmezí věku od jednoho a půl roku do dvou let. V tomto věku dokáží pojmy vyjádřit již i své touhy. Ve věku dvou let, kdy se dítěti tvoří slovní zásoba, se objevují i první emoční slova.¹⁷⁴ V tomto věku se také děti učí rozpoznávat emoční výraz druhých osob.¹⁷⁵

Pro emoční kultivovanost dítěte je nejjednodušší a nejužitečnější rozšířit jeho emoční slovník. L. E. Shapiro uvádí jako možnou formu hry vyrobení slovníku. Slovník vznikne tak, že dítě vyjmenuje všechny pocity, na které si vzpomene. Pomoci mohou i noviny, kde z fotografií lidí dítě popíše, co dané osoby pociťují. Poté se pocity sepíše podle abecedy do prázdného sešitu, každý pocit na jednu stranu. Na zbývající straně papíru bude uveden od dítěte příklad, kdy samo tento pocit prožívalo. Pokud to bude pro dítě moc těžké, můžeme mu pomoci příklady ze svého života. Mladší děti si rády nakreslí obrázek každé emoce, starší děti raději vyfotografují někoho jiného jako vizuální připomínku jednotlivých emocí. Taková či podobná hra povzbuzuje k vytvoření jazyka emocí.¹⁷⁶

Jako příklad další hry je jmenování "pocitové poznávací značky". Podstavou hry je všimnout si písmen na poznávací značce projíždějícího auta a z nich vymyslet slovo vyjadřující nějaký pocit. Například poznávací značka s písmeny „Z“ a „L“ může být použita k vytvoření slova „zlost“. Tato hra byla vymyšlena konkrétně pro dvě děti, sourozence, kteří náhle přišli o svého otce. Od té chvíle byly děti zamlklé, nekomunikovaly a stále více prokazovaly příznaky deprese. Jejich matka, aby užívala rodinu, vykonávala dvě zaměstnání a už jí nezbyval čas skoro na nic jiného. Její nesčetné pokusy, aby děti začaly o svých pocitech mluvit, skončily vždy neúspěšně. Až emoční hra vnesla do jejich života uvolněnější náladu a děti se začínaly postupně rozprávět, mluvit o svých pocitech a při několika příležitostech odhalily svůj

¹⁷⁴ MOTLOVÁ, Lucie; KOUKOLÍK, František. *Citový mozek : Neurobiologie, klinický obraz, terapie*. Praha : Galén, 2006. s. 113.

¹⁷⁵ KOUKOLÍK, František. *Já : O vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování*. s. 243.

¹⁷⁶ SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. s. 206-207.

zármutek a hněv, který cítily po smrti otce.¹⁷⁷ Tato hra splnila svůj účel – sdělování pocitů.

Stejně tak jako se děti mohou naučit vyjadřovat své pocity pomocí her, mohou se naučit být také dobrými emočními posluchači. Při běžné konverzaci využívají děti každé příležitosti k tomu, aby vyjádřily svůj souhlas nebo nesouhlas. Je to jejich přirozený zájem. Ovšem při aktivním naslouchání je zapotřebí plná soustředěnost na druhého člověka, aniž by byla konverzace přerušována vykřikováním názorů nebo pocitů. Tuto dovednost aktivního naslouchání, podobající se metodě používané profesionálními poradci, mohou děti naučit rodiče sami. Nutno dodat, že tato hra je určena až pro děti od deseti let.

Hra začíná sepsáním dvou shodných seznamů obsahujících nejméně šest problémů. Jeden seznam je pro rodiče, druhý pro dítě. Na seznamu mohou být napsané věci, které trápí kohokoliv ze zúčastněných. Poté se vezmou čtyři lístky a napíší se na ně následující dovednosti aktivního naslouchání, citují:

- „1. Zopakuj, co řekla druhá osoba („Takže ty mi říkáš...“).
2. Ujasněte si, co druhá osoba řekla („Můžeš mi říci něco víc o...“).
3. Dejte najevo zájem o to, co druhá osoba říká (gestem, tónem hlasu, pohledem atd.).
4. Označte nebo popište, co druhá osoba zřejmě cítí („Zdá se mi, že tě zlobí...“).“¹⁷⁸

Následně oba hráči střídavě vybírají starost nebo problém, o kterém budou mluvit asi tři minuty. Zatímco jeden mluví, druhý demonstruje čtyři dovednosti aktivního naslouchání s použitím čtyř zmíněných karet jako nápovědy. Po dokončení jednoho „kola“ přidělí ten, který mluvil, svému posluchači jeden bod za každou dovednost, kterou využil, a další dva body za to, když ho posluchač vydržel nesoudit. Poté si posluchač a mluvčí vymění role a hrají další kolo. Dohromady jich odehrají šest, pokaždé s jiným tématem. Na konci se sečtou body obou hráčů a pokud je jejich součet vyšší než třicet (z třiceti šesti možných), jsou oba prohlášeni za vítěze a mohou si dopřát vhodnou odměnu.¹⁷⁹

¹⁷⁷ SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. s. 208-209.

¹⁷⁸ Tamt., s. 210.

¹⁷⁹ Tamt., s. 209-210.

Pro shrnutí a doplnění zásad dobrého naslouchání je využito dílo Ch. Wilding, ve kterém se autorka zabývá vlivem emoční inteligence při výchově dětí, v soukromí, ale i v profesní sféře. K nejdůležitějším faktorům, jak se naučit správně naslouchat patří: aktivní přítomnost posluchače věnující hovořící osobě naprostou pozornost, udržování očního kontaktu a respektování názoru druhého. Dále dávat v průběhu najevo své porozumění nebo dokonce pozitivní odezvu.¹⁸⁰

„Člověka, který umí dobře naslouchat, nejen že většinou všude vítají, také se časem dozví spoustu zajímavých a užitečných věcí.

Wilson Mizner, americký spisovatel“¹⁸¹

7.3.2 Komunikace beze slov

Přestože je důležité, naučit mluvit dítě o svých pocitech a pozorně naslouchat vyjádřeným pocitům druhých, slova zprostředkují jen malou část emoční komunikace. Studie ukázaly, že v přímé interakci je 55 procent emočního významu zprávy vyjadřováno neverbálními náznaky, jako je obličejová mimika, gesta, držení těla a dalších 38 procent je přenášeno tónem hlasu. Na skutečné vyjadřování slovy tak zbývá pouhých 7 procent.¹⁸²

Neverbální chování se od verbálního liší podle J. Arrivé tím, že trvá neustále, neboť řeč těla a výraz obličeje probíhá i ve chvílích, kdy si to člověk nemusí uvědomovat. Emoce se mohou projevat v neverbální komunikaci např. pohybem paží, zabarvením hlasu, rytmem řeči a dechu, ale i pocením a barvou kůže. J. Arrivé celkově označuje projevy emocí za „[...] *spontánní a necílené projevy vnitřních citových stavů*“.¹⁸³

Komunikaci beze slov je možné na jedinci zpozorovat od jeho prvních chvil života. I. Stuchlíková uvádí, že již v průběhu prvních hodin života reaguje jedinec na chutě specifickými obličejovými výrazy. Rodiče tak mohou číst emoční výraz dítěte, ale i dítě už dokáže po krátké době odečítat z obličejového výrazu pocity rodiče.

¹⁸⁰ WILDING, Christine. *Emoční inteligence : Vliv emocí na osobní a profesní růst*. s. 172-176.

¹⁸¹ Tamt., s. 172.

¹⁸² SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. s. 212-213.

¹⁸³ ARRIVÉ, Jean-Yves. *Umění prožívat emoce*. s. 70.

Psychologové dokázali, že je obličejový výraz emoce vrozený a že je určitým způsobem modulován. Přestože jsou v každé kultuře vlastní pravidla pro vyjadřování emocí, mají určité emoce téměř stejný obličejový výraz ve všech kulturách.¹⁸⁴

Pochopení síly neverbální komunikace může dítěti pomoci rozvinout vůdcovské dovednosti, být asertivní a umět se vcítit do potřeb a problémů druhých. Následující hry navržené L. E. Shapiro byly inspirovány desítkami činností, navržených pro výuku specifickým dovednostem neverbální komunikace.

Děti okolo pěti let mohou být zapojeny do prozkoumávání vlastních pocitů vyjádřených obličejem a tělem tak, že se vytvoří slovník neverbálního vyjadřování pocitů. Jsou zapotřebí listy papíru, vazač a fotoaparát, který hned vyvolává fotografie. Dítě má za úkol udělat obličej, který vyjadřuje určitý pocit. Jestli s tím má dítě problém, může se mu dopomoci vybavením konkrétní situace. Pokud si dítě bude myslet, že daný pocit již ukazuje, ale nebude to na něm vizuálně znát, je vhodnou pomůckou zrcadlo nebo pokyny typu – sklop víčka, nakrč nos a podobně. Až bude dítě připraveno, rodič ho a fotografii dá do vazače, kam dítě pod danou fotografii napíše situace, při kterých mělo tento pocit. Postup se několikrát opakuje (s určitým rozestupem dnů), přičemž jsou fotografie vyjadřující stejný pocit řazeny do stejného oddílu. Celý vazač by se měl používat pravidelně jako deník, což dětem pomůže vnímat jejich pocity a uvědomovat si, kdy a proč se objevují a co mohou udělat s problematickými pocity.¹⁸⁵

Pro děti od sedmi do dvanácti let je podle autora vhodná hra „Vypnutý zvuk“. Hra probíhá tak, že se dítěti pustí nějaký dětský film bez zvuku, přičemž je dítě požádáno, aby popisovalo pocity postav. Když se mu podaří popsat výraz obličeje, gesto nebo držení těla herce, dostane bod. Po patnácti minutách vy se mělo video vypnout a pustit film znovu, tentokrát již se zapnutým zvukem, a odpovědi společně zkontrolovat. Dítě by mělo dostat podmínku, že za patnáct minut musí získat patnáct bodů.

Velmi jednoduchou hrou nenáročnou na čas a prostředí je pantomimické vyjádření pocitu napsaného slovně na papírku, který je k nahlédnutí pouze simulující osobě. Dítě, které daný pocit uhádne, pokračuje jako další ve znázorňování

¹⁸⁴ STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie inteligence*. s. 56-57.

¹⁸⁵ SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. s. 215-216.

formou pantomimy. Poté, co děti své dovednosti zlepší, přidají se do hry papírky s novými, jemněji odstíněnými pocity.¹⁸⁶

Neverbální projev je nepostradatelnou součástí komunikace, neboť dává druhé osobě signály o svém zájmu, angažovanosti, případně ji informuje svým výrazem v tváři o nezajímavě přednášeném projevu a o svém nesouhlasu.

7.4 Ovládání emocí

Významný psycholog Sigmund Freud (1856 - 1939)¹⁸⁷ tvrdil, že schopnost ovládat emoce je významný mezník ve vývoji osobnosti, který charakterizuje civilizovaného člověka. Podle jeho teorie, jak popisuje L. E. Shapiro, je osobnost vyvíjejícího se dítěte formována dvěma mocnými silami. Jedna hledá potěšení a druhá se snaží vyhnout bolesti a nepohodlí. Tyto primární životní instinkty, zvané id, jsou ovládány mravním centrem označovaným jako superego, které je internalizací rodičovské autority. Pro vyjednávání mezi základními impulzy a hrozbou trestu si dítě podle Freuda vyvíjí tzv. ego jako prostředníka. Ego umožní dítěti získat to, co chce společenským způsobem, který se nedotýká vnějšího světa ani jeho vnitřního světa pravidel a sankcí.

Z těchto předpokladů stále vycházejí i terapeuti a poradci, kteří dětem pomáhají naučit se ovládat své emoce. To obnáší naučit dítě krotit jeho podvědomé vášně a vytvořit si kontrolní mechanismy ega k nimž patří chápání podstaty věci, plánování, odklad odměny a ohled na druhé.¹⁸⁸

N. Reissland, autorka knihy *The development of emotional intelligence : a case study*, poukazuje na současné výzkumy zabývající se vývojem emocí, přičemž zdůrazňuje důležitou úlohu matky. Podle autorky by měla matka regulovat dětské emoce nejen z hlediska jejich aktuálního působení, ale také z hlediska pozdějšího rozvoje schopnosti dítěte regulovat své vlastní emoce. Mechanismus, díky kterému je

¹⁸⁶ SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. s. 216-217.

¹⁸⁷ <http://www.freudmuseum.cz/sigmund-freud/zivotopis.php>

¹⁸⁸ SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. s. 218.

člověk schopen regulovat své emoce, je v raném věku závislý na modelování mateřských emocionálních výrazů.¹⁸⁹

Dokázat ovládat citové výkyvy nespočívá v potlačování emocí, ale v jejich vyrovnanosti, jak uvádí D. Goleman. Ten vyjadřuje ovládání emocí následovně, cituji: *„Život bez vášní by byl jen bezbarvou poustí neutralnosti, odloučenou od bohatství opravdového života. Avšak (jak si uvědomil již Aristoteles) cílem je mít city přiměřené, odpovídající okolnostem. Pokud jsou emoce nadměrně umlčovány, vzniká bezbarvost a odstup. Naopak vymknou-li se emoce vědomé kontrole, jsou přehnané a dlouhodobé, stanou se chorobnými [...].“¹⁹⁰*

Udržet stresující emoce pod kontrolou vědomí je podle slov D. Golemana klíčem k uspokojivému citovému životu. Nejde o to, aby člověk pociťoval stále jeden typ emocí, a to jen ty kladné emoce, ale o to, aby neprožíval špatné nálady bez vědomého zamyšlení, neboť jinak ho začnou ovlivňovat z nevědomí, kam k nim už nemá přístup. Pokud někdo v minulosti prožil silné deprese či dlouhotrvající hněv, nemusí být stále nešťastný. Tyto negativní zkušenosti může vyvážit obdobím štěstí či radosti.

Velká část naší aktivity je motivována právě snahou změnit svoji náladu. Umění uklidnit a utěšit sebe samého je pro život velmi důležité. D. Goleman uvádí, že někteří psychoanalytičtí filozofové považují tyto schopnosti za jeden ze základních psychických nástrojů. Jejich teorie říkají, že citově zdravé děti se naučí samy sebe utěšovat tak, že se k sobě chovají s podobnou péčí, s jakou se o ně starali jejich rodiče. Jejich zranitelnost vůči emočním stresům se tak snižuje.¹⁹¹

Díky vrozenému uspořádání mozku nemůže člověk často rozhodnout, kdy bude přemožen silnou emocí, ani jaká emoce to bude. Na druhou stranu však může do jisté míry ovlivnit, jak dlouho bude tato emoce trvat. Nálady všedního života zpravidla po určité době odezní samy od sebe, ovšem v případě velmi silných citů přetrvávajících déle než je zdrávo. V závažnějších případech, jako je chronická úzkost, neovladatelná zuřivost či deprese, je někdy nezbytné sáhnout i k lékům, psychoterapii, nebo k jejich kombinaci.

¹⁸⁹ REISSLAND, Nadja. *The development of emotional intelligence : a case study*. Glasgow : Bell & Bain Ltd., 2012. s. 31.

¹⁹⁰ GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. s. 63.

¹⁹¹ Tamt., s. 63-64.

D. Goleman ve svém díle na základě dotazníkového šetření uvádí, že zhruba pět procent lidí nepokouší svoje rozpoložení ovlivňovat, protože podle jejich názoru jsou všechny emoce přirozené a měly by být prožívány ve všech svých projevech, a to bez ohledu na jejich nepříjemnost. Většina dotazovaných si však stěžovala, že je svým náladám vydána napospas. Celkově shrnutí získaných poznatků znělo, že se lidé zbavují špatných nálad spíše se smíšenými výsledky. K překonávání negativních emocí přitom používají těch nejrůznějších postupů.¹⁹²

Lidé, kteří znají a ovládají svoje vlastní city a dokáží rozlišovat a obratně ovlivňovat emoce lidí kolem sebe, jsou podle tohoto autora ve výhodě v každé oblasti života. Jsou to milostné vztahy i pochopení nevyslovených zákonů úspěchu v politice. Lidé s dobře rozvinutou emoční inteligencí dosahují vyšší spokojenosti a dokáží překonávat svoje zlozvyky, které omezují jejich činorodost. Ti, co nedokáží vnést do svého života pořádek a kázeň, svádějí stále vnitřní konflikt narušující jejich schopnost soustředit se a jasně přemýšlet.¹⁹³

7.4.1 Rozšířená úloha školy

Prevence zaměřená na specifické nedostatky v emočních dovednostech, které jsou příčinou závažných důvodů, může být podle D. Golemana u dětí vysoce účinná. Promyšlené preventivní zásahy doposud prováděli ve velké většině jen psychologové v rámci výzkumu. V současné době se jejich poznatky získané z úzce zaměřených programů zobecňují a na základě nich se zavádějí preventivní opatření, se kterými už mohou pracovat mezi školní mládeží sami učitelé. K tomuto přístupu patří i povinnost informovat děti o nebezpečích typu AIDS, drog apod. ve věku, kdy s nimi přicházejí poprvé do kontaktu. Hlavním zaměřením je však rozvíjet emoční inteligenci, tj. schopnost, která se významně podílí na odstraňování kteréhokoliv z těchto negativních jevů.

Zavádění emoční výchovy do škol vytváří jeden z nových výukových předmětů. Moderní pedagogika se již nedívá (nebo by se neměla dívat) na emoční projevy žáka jako na pouhé nežádoucí narušení hodiny. Poznatky, které si dítě v těchto hodinách osvojuje, jsou malé, ale významné. Získávají se pravidelně v průběhu mnoha let, a to

¹⁹² GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. s. 64-65.

¹⁹³ Tamt., s. 64

samozřejmě i mimo školní prostředí. Pouze tak se může zakotvit v povaze dítěte. Na základě mnohanásobného opakování určitých zážitků dojde podle D. Golemana k posílení nervových spojení a k vytvoření automatických návyků. Ty je pak možné použít ve chvílích frustrace, ohrožení nebo smutku.¹⁹⁴

Nejúčinnějším praktikováním emoční výchovy na školách spočívá i v zapojení rodiny žáka. Rodiče se od školy dovídají, co se tam dítě učí, aby mu mohli doplňovat to, co si ze školy odneslo. Lekce pro rodiče mají ovšem i další úlohu. Mohou pomoci těm rodičům, kteří chtějí lépe zvládat citový život svého potomka. Takové výchovné působení na dítě z několika stran je pro jeho citový růst optimální. Celý proces si ale vyžaduje užší spojení školy, rodiny a společnosti.¹⁹⁵

7.5 Emoční inteligence a počítače

Dnešní doba představuje skutečnou revoluci ve výchově dětí. Společnost se přetřansformovává, mění se její chápání světa, její základní hodnoty, sociální a politická struktura i klíčové instituce. Sociologové si stěžovali na zvyšující se popularitu elektronických her v obavách, že návykový charakter této nové formy zábavy okrade děti od prosté zábavy. Jen několik málo jasnovidců si dokázalo představit využití této technologie k učení a k tomu, že by mohla tato média děti spojovat, nikoliv je od sebe vzájemně izolovat. D. Gruber uvádí ve svém díle: „*Nebráňte dítěti v přístupu k počítači. Je to tak velký zdroj rozvoje osobnosti, o jakém se nám donedávna ani nezdálo.*“¹⁹⁶

Tuto ojedinělou schopnost počítače popisuje i D. Goleman. Jeho výjimečnost vidí hlavně v tom, že na rozdíl od jakéhokoli jiného vzdělávacího nebo psychologického nástroje dokáže zaujmout téměř všechny děti. Se zdánlivě neomezenou kapacitou internetu a s multimediálním softwarem splňují počítače všechny hlavní požadavky na učení emočním dovednostem. Emoční část mozku je stimulována počítačovými programy kombinací animace, hudby, videa, hlasů, barev a množstvím nejrůznějších překvapení. Počítače po dětech vyžadují, aby reagovaly, přemýšlely a řešily

¹⁹⁴ GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. s. 248-250.

¹⁹⁵ Tamt., s. 265-266.

¹⁹⁶ GRUBER, David. *Jak rozvíjet inteligenci svého dítěte*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2005. s. 122.

problémy.¹⁹⁷ J. Steven, autor děl, v nichž se prolínají oblasti vědy a techniky s osobními zkušenostmi¹⁹⁸, přispěl k tomuto tématu publikací *Neue Intelligenz : Warum wir durch Computerspiele und TV klüger werden*. Zde zdůrazňuje, že nejde ani tak o to, nad čím člověk při používání počítače (popř. při hraní počítačových her) přemýšlí, ale je spíše důležité, jak člověk o něčem přemýšlí. Autor se přiklání k používání počítače právě z toho důvodu, že učí dítě rozhodovat se, vybírat z vícero možností a určovat své priority.¹⁹⁹

Nejpřekvapivější na způsobu učení emočním dovednostem prostřednictvím počítače je, jak uvádí D. Goleman, nejspíše to, jak tato technická vymoženost spojuje lidi dohromady. Nepřátelé techniky předpokládali, že budou děti zavřené ve svých pokojích, kde budou nepřetržitě zírat na obrazovky monitorů, a budou se tak vyhýbat jakémukoli lidskému kontaktu. Na základě poznatků D. Golemana jsou děti přirozeně společenské a rády sdílejí své zážitky s druhými lidmi.

Výsledky Golemanova dotazování ohledně používání počítače dítětem přinesly následující zjištění: Sami rodiče konstatují, že počítače prodlužují dobu, kterou tráví se svými dětmi při jejich vzdělávání. Počítače se tak stávají dalším ze způsobů učení, který rodiče preferují. V rodině je podle D. Golemana zvláště významné, že otcové jsou nejčastěji tím z rodičů, který přinese domů počítač a prozkoumává četné způsoby jeho využití společně s dítětem. Je to důležitý posun rodinných rolí, neboť otcové tráví s dětmi pouze zlomek doby, kterou typicky matky věnují prohlubování vzdělání dítěte. Tento trend může být počítači vyrovnáván, přičemž tak může být dětem (zejména chlapcům) poskytována příležitost všimnout si při učení emočním dovednostem modelu mužské role.²⁰⁰

Vzdělávací pomůckou se stávají i počítačové encyklopedie a softwary na výuku cizích jazyků. Dítě nemusí zrovna cestovat, aby slyšelo rodilého mluvčího z opačného místa zeměkoule. Metoda výuky může být podle D. Grubera velice vyspělá a pestrá, čímž se stává pro dítě lákavou možností.²⁰¹

¹⁹⁷ GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. s. 235-238.

¹⁹⁸ <http://stevenberlinjohnson.typepad.com/about.html>

¹⁹⁹ JOHNSON, Steven. *Neue Intelligenz : Warum wir durch Computerspiele und TV klüger werden*. Köln : Kiepenheuer & Witsch, 2006. s. 53-54.

²⁰⁰ JOHNSON, Steven. *Neue Intelligenz : Warum wir durch Computerspiele und TV klüger werden*. s. 239.

²⁰¹ GRUBER, D. *Jak rozvíjet inteligenci svého dítěte*. s. 122.

Na jedné straně je diskutována otázka, zda jsou počítače vhodným nástrojem pro rozvíjení schopností dítěte, přičemž se řada autorů domnívá, že za tímto účelem přináší tato poměrně nová technologie široké možnosti svého využití. Pokud bychom s tímto výrokem souhlasili, nabízí se ovšem další otázka. Od jakého věku je vhodné počítač využívat a jak často (popř. kolik hodin denně/týdně)? Na tuto důležitou otázku se však hledá odpověď těžko. Většina autorů se přiklání ke školnímu věku jako době, kdy je dítě schopné počítač ovládat a kdy je vhodné začít využívat jeho zpětné vazby. Tohoto názoru je např. i M. Stoppardová, která popisuje rozvoj schopností dítěte z různých hledisek. Autorka se domnívá, že jsou počítače pro děti školního věku vhodné zejména pro učení plánování a řešení problémů.²⁰²

7.5.1 Počítačové hry

Pokud je jednou umožněn dítěti přístup k počítači, jistě přijdou vzápětí na téma počítačové hry. Dítě je v kontaktu se svými vrstevníky a dovídá se i o jiných vymoženostech počítače než které například využíval pod určitým dohledem rodičů. Na trhu existuje celá škála nejrůznějších počítačových her, jejichž obsah nebo způsob podání není vždy vhodný.

Velkým problémem počítačových her je jejich agresivní obsah. Hry plné násilí jsou u dětí hodně populární a způsob zobrazování násilí je stále realističtější. Toto negativum se stalo předmětem kritiky i současného psychologa L. E. Shapiro. Jako příklad uvádí ve svém díle hru zvanou *Doom* (Konec světa), ve které jsou oběti zasažené zbraněmi protihráče zobrazovány, jak křičí, jak jsou jim usekávány končetiny a hlava, jak leží v kalužích krve. L. E. Shapiro uznává, že takové hry snižují citlivost dětí k pocitům druhých a ke skutečnému násilí existujícímu ve světě, ale na druhou stranu dodává, že děti pravděpodobně nebudou mít větší sklony k násilí a agresivitě.²⁰³

S druhou částí tohoto výroku si dovoluji jednoznačně nesouhlasit. Podle mého názoru jsou sklony k násilí a agresivitě v uvozovkách jen vystupňováním snížení citlivosti k pocitům druhých, které se v dnešní době bohužel často projevuje. Koneckonců jsme svědky hraní až brutálních počítačových her v realitě, při kterých

²⁰² STOPPARDOVÁ, Miriam. *Učte své dítě*. s. 134.

²⁰³ SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. s. 243-244.

dochází ke krutému zacházení s lidmi, kteří jsou v očích hráčů pouhými postavičkami z počítačových her.

Přestože mohou být počítače významným pomocníkem při učení dětí emočním dovednostem, musíme mít stále na paměti, že mohou děti v nižším věku i významně poškodit. I z toho důvodu je většina počítačových programů označena věkovým rozpětím, pro které jsou určeny. Rodiče by podle mého názoru měli určitě vědět, s jakými hrami přichází jejich dítě do styku, a měli by je směřovat k tomu, aby si nehrály s těmi, které obsahují příliš mnoho násilí.

Naštěstí se stále snižuje počet her s násilím a zvyšuje se množství her, které učí spolupráci a které vštěpují malým dětem mravní hodnoty. Na trh přicházejí knížky převedené do kreslených příběhů, které jsou dětem předškolního věku počítačem předčítány, a vyzývají děti, aby na příběh reagovaly. L. E. Shapiro uvádí, že takové knížky dávají dětem příležitost rozhodovat se mezi jednotlivými hodnotami a zároveň sledovat důsledky svého rozhodnutí. Je vhodné, aby se do těchto her zapojili i rodiče a zdůrazňovali přitom dětem hodnoty, které si mají osvojit.²⁰⁴

Počítače mohou být využity mnoha způsoby k tomu, aby učily děti emočním dovednostem. Skrze tuto komunikaci s technologií si dítě uvědomuje, jaký je správný postoj ke světu. Vztekání a iracionální myšlení člověka většinou k dosažení cíle nedovede. Je zapotřebí chytrost a uvažování, které otevírají cestu k dalším postupům.²⁰⁵ Na závěr snad jen shrňme, že počítač je dobrým sluhou do té doby, kdy se používá vhodným způsobem, ale když se toto vymkne z rukou, stává se zlým pánem.

²⁰⁴ SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. s. 243-244.

²⁰⁵ Tamt.

8 Pohled na možnosti inteligence

O tématu, zda je inteligence zděděnou částí osobnosti nebo zda jde ve větší míře o schopnosti, které se učí člověk v průběhu života, bylo již v práci pojednáno. Ať už převažuje to či ono, existuje přinejmenším ještě jedno velmi důležité hledisko, které je spojeno čistě s osobním pohledem na své schopnosti. Jde o jakousi víru v sebe samého.

Právě o této schopnosti pojednává i současným českým odborníkem v oblasti patologické anatomie a neuropatologie, MUDr. František Koukolík, DrSc. (*1941), který se mimo jiné zabývá i vztahem mozku a chování jedince.²⁰⁶ Svým působením zasahuje do mnohých okruhů společenských otázek. Jeho spisovatelská činnost přinesla velké množství poznatků o duševních funkcích. Na základě svých lékařských znalostí se vyjadřuje také k problematice rozvoje a chápání inteligence, a to převážně z medicínského hlediska.²⁰⁷ Několik jeho poznatků a názorů bylo již zahrnuto v předešlých kapitolách. Podívejme se nyní, jak referuje o experimentu, s jehož výsledky ztotožňuje svůj názor.

V souboru esejů a komentářů, které vyšly před několika lety pod názvem *Věřte své inteligenci - pomáhá to*, najdeme několik článků od F. Koukolíka, kde je jedním z nich i esej pojednávající o tom, jak je důležité věřit v sám sebe a ve své schopnosti. Jako názorný příklad uvádí autor všem studentům známou situaci, kdy člověk přistupuje ke zkoušce, ve které chtějí uspět. O tom, že záleží na intelektuálních schopnostech studenta, na jeho motivaci a předchozí píli, autor samozřejmě nepochybuje. Opírá se však o provedené experimenty, které zjistily, že velkou roli hraje v této stresující situaci i samotná představa studentů o své inteligenci. Pokus byl uveden se dvěma skupinami studentů. V jedné z nich byli studenti domnívající se, že je jejich inteligence daná, čímž si připouštěli možnost neúspěchu. Do druhé skupiny byli zařazeni studenti, jež byli přesvědčeni o možném zvyšování své inteligence. Test probíhal formou odpovědí na otázky s následnou zpětnou vazbou, při níž byla možnost po určité době opravit své rozhodnutí. Při celém experimentu byla studentům elektroencefalograficky zaznamenávána činnost mozku. Výsledkem bylo zjištění, že

²⁰⁶ KOUKOLÍK, František. *Lidství : neuronální koreláty*. s. 257.

²⁰⁷ KOUKOLÍK, František aj. *Věřte své inteligenci - pomáhá to : soubor esejů a komentářů publikovaných v Medical Tribune v letech 2005-2009*. Praha : Medical Tribune CZ, s. r. o., 2009.. s. 15.

na základě nízkého mínění o své inteligenci vykazuje člověk negativní ovlivnění mechanismů pozornosti a paměti.²⁰⁸

Na základě tohoto experimentu se můžeme ještě na chvíli vrátit k emoční inteligenci, o které můžeme ještě stručně připomenout, že se jedná o jakýsi soubor dovedností, které pomáhají člověku zvládat emoce a využívat je k co největšímu úspěchu. Co to znamená úspěch? Pod tímto pojmem si může představit každý něco jiného. Celkově bychom mohli pojmut úspěch např. jako schopnost čelit konkurenceschopné společnosti a zároveň schopnost porozumět složitým mezilidským vztahům. V takovém případě by si přál být každý výkonnější, aby byl při dosažení úspěchu spokojenější. K tomu je zapotřebí naučit se pracovat se svými emocemi, to znamená mimo jiné umět překonat stres, navodit si dobrou náladu a hlavně - povzbuzovat své sebevědomí.

²⁰⁸ KOUKOLÍK, František aj. *Věřte své inteligenci - pomáhá to : soubor esejů a komentářů publikovaných v Medical Tribune v letech 2005-2009.* s. 50.

9 Závěr

Cílem práce bylo podat ucelený obraz druhů lidské inteligence. Na základě zpracování jednotlivých dělení podle různých autorů je patrné, že pojetí inteligence je velmi nejednotné. Někteří autoři dělí inteligenci pouze na do dvou složek, jiní ji dělí naopak podrobně, přičemž uvádějí, že výčet jejích jednotlivých složek může ještě stále narůstat. V jednotlivých koncepcích je možné spatřit i určitou vzájemnou návaznost a doplňování dalšími druhy inteligence v průběhu času. S dělením inteligence se pojí i otázka jejích vrozených či získaných předpokladů, které jsou zároveň jedním z faktorů ovlivňujících inteligenční kvocient jedince. Inteligenčním testům je věnována kapitola hned na začátku, neboť právě tyto testy položily základ zkoumání a měření inteligence jako celkové schopnosti jedince. V dnešní době je ovšem stále více poukazováno na fakt, že hodnota inteligenčního kvocientu není pro výsledné určení inteligence stěžejní. Základem tohoto tvrzení je nemožnost zahrnout do těchto testů všechny druhy inteligence nebo spíše schopnosti jedince, ať se už díváme na výčet druhů inteligence z jakéhokoliv pohledu.

Dříve převládal názor, že je inteligence neměnná, neboť je člověk odkázán pouze na to, co mu bylo dáno při narození. Většina vědců je dnes ovšem přesvědčena o proměnlivosti inteligence, a to ve smyslu jejího tvarování dokonce i zvyšování.²⁰⁹

R. J. Sternberg uvádí, že inteligenční testy „[...] *objasňují zpravidla méně než 10 % rozdílů mezi lidmi úspěšnějšími a méně úspěšnými podle společenských norem.*“²¹⁰ Z této statistiky je patrné, že hodnota inteligenčního kvocientu není vhodným měřítkem pro posouzení úspěšnosti v životě, neboť více jak 90 % z rozdílů mezi lidmi je jeho hodnotou nevysvětlených.

Existují tedy i takové oblasti inteligence, které jsou pro život velmi důležité, a přesto nejsou vyjádřitelné žádnými hodnotami. Jednou z těchto oblastí je i emoční inteligence, jejímž rozvojem se zabývá druhá část práce. Emoční inteligence je stále více diskutovaným tématem jak v oblasti psychologie a výchovy, tak v oblasti řízení lidských zdrojů. Emocím je přikládán velký význam v mezilidských vztazích i v profesionálním životě.

²⁰⁹ STERNBERG, Robert J. *Úspěšná inteligence*. s. 62.

²¹⁰ Tamt., s. 57.

Psychický vývoj jedince je nejrychlejší v dětství, kdy se osobnost značně formuje. Význam tohoto období je v životě každého člověka nezpochybnitelný. Základ emoční inteligence vychází ze schopností, které se může člověk naučit a dále je rozvíjet. Z tohoto poznatku vychází druhý cíl práce, kterým je, jak již bylo řečeno, přiblížit rozvoj emoční inteligence dítěte. Období, kdy je nejvhodnější rozpoznávat a podněcovat tyto schopnosti dětí je v jejich útlém věku. Předkládané rady a praktické způsoby tohoto docílení se vztahují přibližně na děti do předškolního věku. Jsou zde podávány návody, jak mohou rodiče přispět k tomu, aby si dítě dokázalo poradit, aby našlo sílu překonat i těžké situace

Poznatky o emoční inteligenci jsem čerpala mimo jiné i z děl D. Golemana, známého a uznávaného psychologa, který má v této oblasti mnoho zkušeností. Tento autor ve svých pracích zdůrazňuje, že lidé úspěšní v zaměstnání se často nevyznačují nijak mimořádně vysokým IQ, ale hlavně výraznou emoční inteligencí.

Základem úspěchu jsou podle mého názoru v dnešní době dobré komunikační schopnosti a kladné (ale přiměřené) mínění o svých celkových schopnostech a dovednostech. Jak uvádí J. Arriavé, „*Emoce je základním pilířem komunikace. Dává jí energii, výraz a umožňuje také každému komunikaci intuitivně vnímat a porozumět jí.*“²¹¹ Emoce jsou tak důležitou výbavou komunikace, ve které mají zvláštní postavení. Oživují ji, dávají jí dynamiku a přispívají k vzájemnému porozumění. Na druhé straně je může jedinec pociťovat jako rušivý faktor. I jedna z kapitol v této práci zaměřuje pozornost na kontrolování čili na ovládání emocionálních projevů, neboť jak uvádí kniha J. Arriavé, „*Pokud nezvládneme svůj emocionální svět, nemůžeme nikdy žít v harmonii.*“²¹² Potlačování pocitů může vést k nepříjemným pocitům napětí, stresu a úzkosti.

Zdrojem informací pro zpracování tohoto tématu mi byly především publikace zapůjčené Studijní a vědeckou knihovnou Plzeňského kraje. Využila jsem i služeb Univerzitní knihovny Západočeské univerzity v Praze, která mi zprostředkovala meziknihovní výpůjčky z univerzitní knihovny Technické univerzity Chemnitz, a to v rámci projektu „Česko-saská vysokoškolská iniciativa“. Dalšími cizojazyčnými

²¹¹ ARRIVÉ, Jean-Yves. *Umění prožívat emoce*. s. 74.

²¹² Tamt., s. 9.

prameny pro mě byla on-line databáze archivu JSTOR, kam mi bezplatný přístup pro práci s digitalizovanými knihami a časopisy umožnila Západočeská univerzita v Plzni.

Zpracování tohoto tématu, především druhé části práce, bylo pro mě velice přínosné, neboť mi rozšířilo obzory v oblasti rozvoje dítěte. Tyto poznatky mi snad za několika málo let pomohou vést vlastní potomky takovou cestou, díky které budou schopni vnímat emoční procesy nejen sebe, ale i druhých lidí, a budou s nimi umět přiměřeně nakládat.

10 Seznam použité literatury

ARRIVÉ, Jean-Yves. *Umění prožívat emoce*. Praha : Portál, s. r. o., 2004. ISBN 80-7178-828-7.

BRADBERRY, Travis; GREAVES, Jean. *Emoční inteligence v praxi : vše co potřebujete vědět o úspěšném životě, vztazích a kariéře*. Praha : Columbus, spol. s r. o., 2007.

ISBN 978-80-7249-220-6.

BUTLER, Eamonn; PIRIE, Madsen. *Testy IQ*. Praha : Svoboda-Libertas, 1993. ISBN 80-205-0305-6.

COLLINSOVÁ, Bryn C. *Emocionální nezpůsobilost*. Praha : Triton, 2003. ISBN 80-7254-324-5

DZIEDZINSKÁ, Libuše. *Inteligence a dnešek*. Praha : Melantrich, 1968.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Praha : Columbus, s. r. o., 1997. ISBN 80-85928-48-5.

GOLEMAN, Daniel. *Práce s emoční inteligencí*. Praha : Columbus, spol. s r. o., 2000. ISBN 80-7249-017-6

GRUBER, David. *Jak rozvíjet inteligenci svého dítěte*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-0971-6.

HAVAS, Harald aj. *Lexikon inteligence: rychlá cesta k vyššímu IQ*. Bratislava : Aktuell, 2004. ISBN 80-89153-06-2.

HAVAS, Harald. *Trénink inteligence*. Praha : Euromedia Group, k. s. – Ikar, 2005. ISBN 80-249-0481-0.

JOHNSON, Steven. *Neue Intelligenz : Warum wir durch Computerspiele und TV klüger werden*. Köln : Kiepenheuer & Witsch, 2006. ISBN 10: 3-462-03663-7, ISBN 13: 978-3-462-03663-3.

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

KOUKOLÍK, František. *Já : O vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0736-0.

KOUKOLÍK, František. *Lidství : neuronální koreláty*. Praha : Galén, 2010. ISBN 978-80-7262-654-0.

KOUKOLÍK, František. *Před úsvitem, po ránu : Eseje o dětech a rodičích*. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1496-0.

KOUKOLÍK, František aj. *Věřte své inteligenci - pomáhá to : soubor esejů a komentářů publikovaných v Medical Tribune v letech 2005-2009*. Praha : Medical Tribune CZ, s. r. o., 2009. ISBN 978-80-87135-16-7.

LANIADO, Nessia. *Jak od malička rozvíjet inteligenci dětí*. Praha : Portál, s. r. o., 2004. ISBN 80-7178-870-8.

MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1304-8.

MOTLOVÁ, Lucie, KOUKOLÍK, František. *Citový mozek : Neurobiologie, klinický obraz, terapie*. Praha : Galén, 2006. ISBN 978-80-7262-408-9.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha : Academia, 1995. ISBN 80-200-0628-1.

PIAGET, Jean; INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. 2. vyd. Praha : Portál, s. r. o., 1997. ISBN 80-7178-146-0.

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha : Portál, s. r. o., 1999. ISBN 80-7178-309-9.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Přístupy ke studiu inteligence*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISBN 80-244-0020-0.

- REISSLAND, Nadja. *The development of emotional intelligence : a case study*. Glasgow : Bell & Bain Ltd., 2012. ISBN 978-0-415-35952-8.
- RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. Praha : Portál, s.r.o., 2002. ISBN 80-7178-425-7.
- SCHILLER, Pam. *Hry pro rozvoj dětského mozku*. Praha : Portál, s. r. o., 2004. ISBN 80-7178-905-4.
- SCHULZE, Ralf; ROBERTS, Richard D. aj. *Emoční inteligence*. Praha : Portál, s. r. o., 2007. ISBN 978-80-7367-229-4.
- SHAFFER, David Reed. *Developmental psychology : childhood and adolescence*. 5. vyd. Pacific Grove : Brooks/Cole Publishing Company, 1999. ISBN 0-534-35592-7.
- SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-238-6.
- STOPPARDOVÁ, Miriam. *Učte své dítě*. Praha : Ikar v Praze, 2005. ISBN 80-249-0510-8.
- STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha : Portál, s. r. o., 2007. ISBN 978-80-7367-282-9.
- SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti*. 3. vyd. Brno : Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal, 2009. ISBN 978-80-87029-62-6.
- STERNBERG, Robert J. *Úspěšná inteligence*. Praha : Grada Publishing, spol. s. r. o., 2001. ISBN 80-247-0120-0.
- ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. Praha : Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, 2005. ISBN 80-7080-573-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, s. r. o., 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- WEST, George Kenneth. *Dobrodružství psychického vývoje : Kapitoly z vývojové psychologie*. Praha : Portál, s. r. o., 2002. ISBN 80-7178-684-5.

WILDING, Christine. *Emoční inteligence : Vliv emocí na osobní a profesní růst*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2010. ISBN 978-80-247-2754-7.

ZVOLSKÝ, Petr. *Obecná psychiatrie*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-494-2.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE (řazeno chronologicky dle použití)

[online]. [cit. 10. 3. 2013] Dostupné z WWW:
<<http://www.osobnosti.sk/index.php?os=zivotopis&ID=1980>>.

[online]. [cit. 5. 4. 2013] Dostupné z WWW:
<http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence_a_jeji_mereni.html>.

Emotional Intelligence, Cognitive Intelligence, and Job Performance

Stéphane Côté and Christopher T. H. Miners

Administrative Science Quarterly

Vol. 51, No. 1 (Mar., 2006), pp. 1-28

Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of the Johnson Graduate School of Management, Cornell University

[online]. [cit. 9. 4. 2013] Dostupné z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/20109857>>.

[online]. [cit. 6. 4. 2013] Dostupné z WWW: <<http://danielgoleman.info/biography>>.

STERNBERG, Robert J. *Handbook of intelligence*. New York : Cambridge University Press, 2000. s. 396. ISBN 05-215-9648-3.

[online]. [7. 4. 2013] Dostupné z WWW:
<http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2000ModelsSternberg.pdf>.

[online]. [cit. 10. 4. 2013] Dostupné z WWW:
<<https://www.researchpress.com/authors/320/dr-lawrence-e-shapiro>>.

[online]. [cit. 18. 3. 2013] Dostupné z WWW:
<<http://www.miriamstoppard.com/about.html>>.

[online]. [cit. 10. 2. 2013] Dostupné z WWW: <<http://www.freudmuseum.cz/sigmund-freud/zivotopis.php>>.

[online]. [cit. 9.4.2013] Dostupné z WWW:
<<http://stevenberlinjohnson.typepad.com/about.html>>.

ZDROJE OBRÁZKŮ V PŘÍLOHÁCH

Příloha č. 1 - Grafické znázornění výsledků inteligenčního testu

SHAFFER, David Reed. *Developmental psychology : childhood and adolescence*. 5. vyd. Pacific Grove : Brooks/Cole Publishing Company, 1999. ISBN 0-543-35592-7. s. 337.

Příloha č. 2 - Kategorie testu výkonu

Obr. č. 1 - Obr. č. 5: STOPPARDOVÁ, Miriam. *Učte své dítě*. Praha : Ikar v Praze, 2005. ISBN 80-249-0510-8. s. 106.

Příloha č. 3 - Jean Piaget (1896-1980)

WEST, George Kenneth. *Dobrodružství psychického vývoje : Kapitoly z vývojové psychologie*. Praha : Portál, s. r. o., 2002. ISBN 80-7178-684-5. s. 137.

11 Resumé

Tématem této bakalářské práce jsou funkce a typy lidské inteligence. Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část je zaměřena na představení druhů inteligence podle různých autorů. Největší důraz je kladen na rozdělení inteligence podle slovenského psychologa Imricha Ruisela. V jeho rozdělení je popsáno i to, jakým způsobem přispívá každá konkrétní inteligence k celkovým schopnostem člověka. Dále je v teoretické části vysvětlen samotný pojem inteligence, a to na základě několika pojetí. Pozornost je věnována i intelligenčním testům, které se začaly uplatňovat na začátku minulého století.

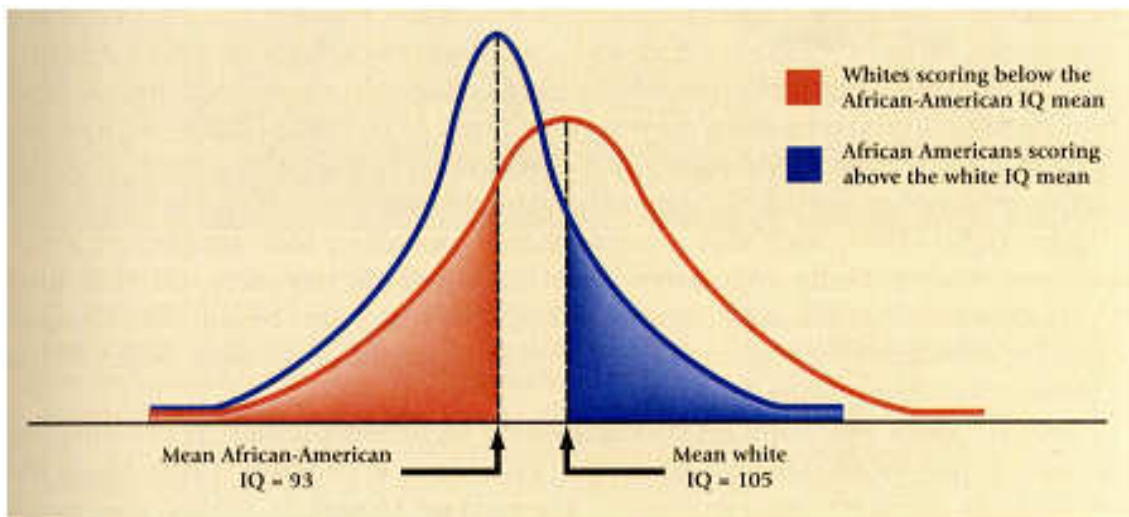
Praktická část se zabývá hlouběji emoční inteligencí a jejím rozvojem u dětí. Tato část tvoří přehled rad a návodů, kterými mohou rodiče u dětí podněcovat a rozvíjet emoční schopnosti. Pozornost je soustředěna na správný rozvoj emoční komunikace a na ovládnutí emocí. Vzhledem k růstu využití moderní technologie je nastíněna také otázka vztahu emoční inteligence a počítačů.

This bachelor thesis addresses types and functions of human intelligence. It is divided into a theoretical part and a practical part. The first, theoretical part summarises categorisation of intelligence according to varied approaches of particular researchers with the major emphasis on intelligence categorisation according to Imrich Ruisel, a Slovak psychologist. His categorisation includes list of contributions of each type of intelligence to the sum of abilities of a person. Further, the term intelligence itself is explained in a number of concepts. Intelligence quotient tests, a phenomenon one century old is included in the theoretical part, too.

The practical part of this thesis studies in detail the emotional intelligence and its development in children. An overview of advice and instructions is given that helps parents to stimulate and develop emotional abilities of their children with emphasis on appropriate development of emotional communication and managing emotions. With regard to the growing use of modern technology an outline of relationship between emotional intelligence and computers is presented as a portion of the practical part.

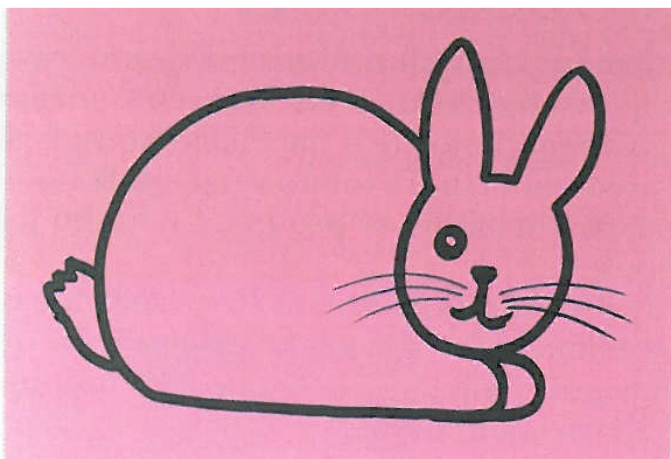
12 Přílohy

Příloha č. 1 - Grafické znázornění výsledků inteligenčního testu



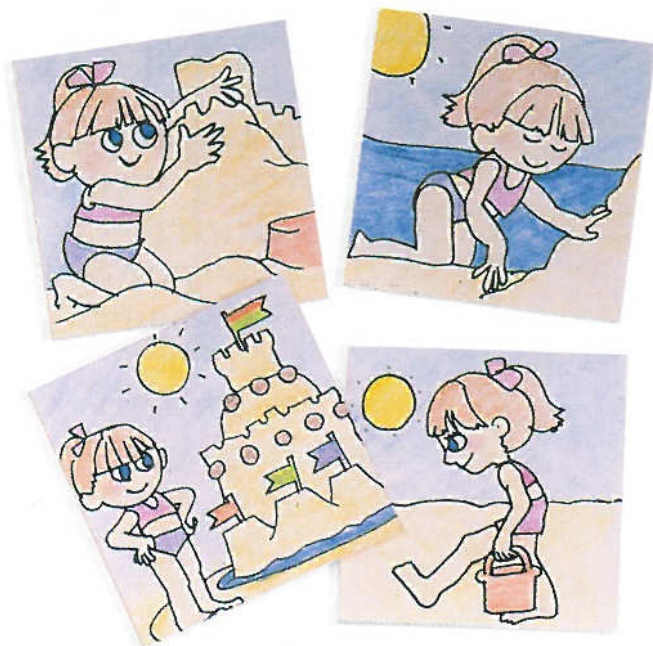
Průměrná hodnota inteligenčního kvocientu Afroameričanů dosahovala hodnoty 93, kdežto průměrná hodnota naměřená u bělochů zaznamenala hodnotu 105.

Příloha č. 2 - Kategorie testu výkonu



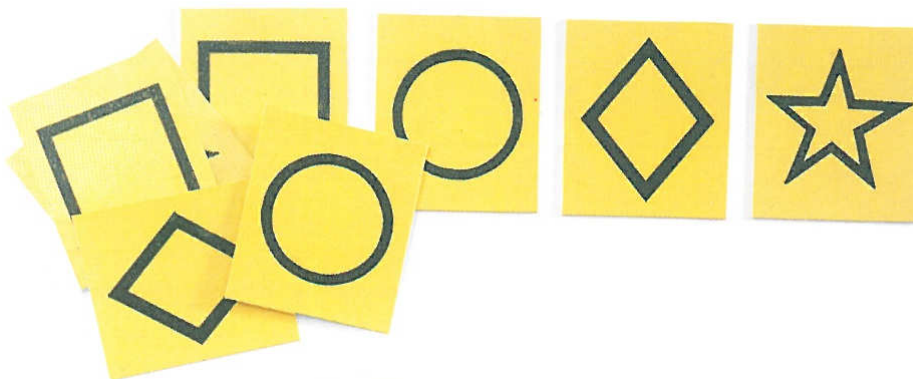
Obrázek č. 1: Doplnění obrázku

Dítěti je ukázán obrázek se známým předmětem, jemuž chybí nějaká část. Úkolem dítěte je tuto část určit. V tomto konkrétním případě jde o chybějící oko králíka.



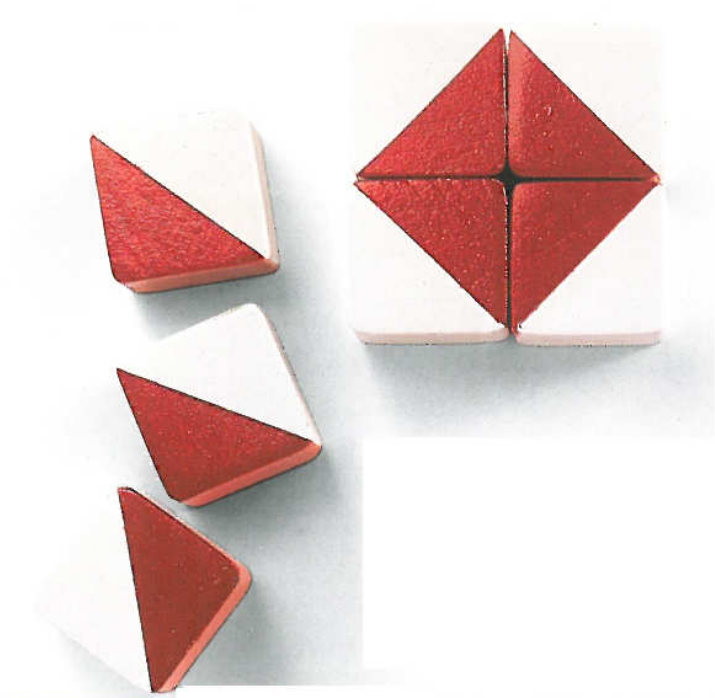
Obrázek č. 2: Seřazení obrázků

K dispozici je několik obrázků, jejichž děj na sebe logicky navazuje. Děti jsou však ukázány v nahodilém pořadí a jeho úkolem je příběh utvořit.



Obrázek č. 3: Roztřídění

Na každém kousku papíru je nakreslen jeden jednoduchý symbol - např. kruh, hvězda, trojúhelník nebo kosočtverec. V zamíchané hromádce jsou vždy dva stejné symboly. Úkolem dítěte je tyto dvojice vytvořit.



Obrázek č. 4: Sestavení tvaru z kostek

K této kategorii testu jsou zapotřebí speciální kostky, jejichž plocha je úhlopříčně rozdělena a každá polovina je pomalována jinou barvou, a to v kontrastním poměru. Dítěti je nejdříve ukázán složený obrazec jako předloha, podle které musí dílo vytvořit samo. Začínat by se mělo jen se čtyřmi kostkami a v pozdějším věku jich používat až devět.



Obrázek č. 5: Sestavení obrázku

Velký obrázek známého předmětu nebo fotografii obličeje osoby je rozstříhán na nepravidelné tvary. Dítě musí tyto části v co nejrychlejší čas sestavit do původní podoby.

Příloha č. 3 - Jean Piaget (1896-1980)

