

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



# BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Karolína Mráčková

**Klima školní třídy a emoční inteligence  
třídního učitele**

**Classroom Environment and Form  
Teacher's Emotional Intelligence**

Praha, 2020

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

## Poděkování

Ráda bych poděkovala milé paní docentce Iloně Gillernové za odborné vedení mé bakalářské práce. Děkuji za její vždy ochotný a laskavý přístup, obzvláště v krušných časech, ve kterých tato práce vznikla. Dále děkuji panu inženýru Marku Vrankovi za rychlé odpovědi na všechny mé otázky ohledně statistiky. Děkuji také svým blízkým, kteří mne během psaní podporovali.

## Prohlášení

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze dne 4. 5. 2020*

.....

*Karolína Mráčková*

## **Abstrakt**

Tato bakalářská práce se zabývá dvěma hlavními tématy: klimatem školní třídy a emoční inteligencí učitele. Práce nejprve představí fenomén klima školní třídy, popíše jeho různé aspekty a roli třídního učitele v jeho fungování, dále podá přehled několika výzkumů souvislostí klimatu třídy. Dále práce představí pojem emoční inteligence s důrazem na emoční inteligenci učitele, také představí několik metod, jimiž lze emoční inteligenci rozvíjet. Dále propojí tematiku klimatu třídy a emoční inteligence učitele představením několika studií. Na základě této syntézy je navržen výzkum. Základní výzkumnou otázkou je, zda mezi emoční inteligencí třídního učitele a klimatem v jeho třídě existuje souvislost. Je navrženo kvantitativní šetření za využití dotazníků KLIT, CCQ a MSCEIT. Předpokladem je, že učitelé s vyšší emoční inteligencí budou mít ve svých třídách příznivější klima. Jedná se pouze o návrh výzkumu.

## **Klíčová slova**

klima třídy, emoční inteligence, emoční inteligence učitele

## **Abstract**

This thesis is focused on two main topics: classroom climate and teacher's emotional intelligence. Firstly, the phenomenon of classroom climate is introduced. Various aspects of the topic are described, including the role of the form teacher, as well as several studies about classroom climate. The second topic is emotional intelligence, which is introduced and focused on emotional intelligence of teachers. Also, several methods of improving emotional intelligence are described. Next, both topics are connected through some studies, which creates a base for the drafted research. The main question of the research is, if there is a connection between form teacher's emotional intelligence and the climate in their classroom. A quantitative research is proposed, using the KLIT, CCQ and MSCEIT questionnaires. The premise is that teachers with higher emotional intelligence have better climate in their classrooms. It is only a draft of a research.

## **Keywords**

classroom climate, emotional intelligence, teacher's emotional intelligence

## Obsah

Úvod.....	7
Literárně přehledová část .....	9
1. Klima školní třídy .....	9
1.1 Vymezení pojmu klima školní třídy.....	9
1.2 Aktéři a prvky klimatu školní třídy .....	10
1.3 Komunikační klima ve školní třídě .....	13
1.4 Metody a nástroje zjišťování klimatu školní třídy .....	14
1.5 Výzkumy klimatu školní třídy a možnosti jeho podpory .....	17
2. Emoční inteligence.....	25
2.1 Vymezení pojmu emoční inteligence.....	25
2.2 Emoční inteligence učitele.....	29
2.3 Možnosti rozvíjení emoční inteligence .....	31
3. Výzkumy souvislostí učitelových charakteristik a klimatu třídy .....	34
Návrh výzkumného projektu.....	37
4. Výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky .....	37
5. Design výzkumného projektu.....	38
5.1 Typ výzkumu .....	38
5.2 Výzkumný soubor .....	39
5.3 Metody získávání dat.....	40
5.3.1 Dotazník KLIT .....	40
5.3.2 Dotazník CCQ .....	42
5.3.3 Test MSCEIT .....	43
5.4 Metody zpracování a analýzy dat.....	43
5.5 Etika výzkumu .....	44
6. Diskuse .....	46
Závěr .....	49

Seznam použité literatury.....	51
Seznam obrázků.....	56
Seznam tabulek.....	57
Seznam zkratek.....	58

## Úvod

Období školní docházky je významným obdobím v životě každého dítěte. Ačkoliv je primárním prostředím dítěte rodina, škola začíná být již v poměrně brzkém věku dítěte místem, kde tráví mnoho hodin denně. Pro dítě je škola nekonečným zdrojem podnětů a výzev pro jeho vývoj. Se školní docházkou dítě získává novou sociální roli – *roli žáka*, a významně se proměňuje také jeho sociální okolí. Získává novou autoritu ve formě učitele, a je nuceno pobývat v kolektivu vrstevníků. Je v zájmu jak dítěte, tak i pedagogů, a v neposlední řadě i rodičů, aby se žák cítil ve své třídě dobře. Jedním z faktorů, které to mohou ovlivnit, je právě klima školní třídy. Je tedy vhodné zkoumat souvislosti klimatu třídy, a jak lze klima ve třídě zlepšit.

Tato práce si klade otázku, zda klima školní třídy souvisí s emoční inteligencí učitele. Učitel je klíčovou figurou v utváření klimatu třídy, a jeho různé osobnostní charakteristiky k tomu do různé míry přispívají. Emoční inteligence učitele je charakteristika, která je všeobecně spojována s příznivým působením na žáky v různých oblastech, není však dostatečně prozkoumána přímo její provázanost s klimatem třídy. Tato práce si klade za cíl poukázat na možný vztah právě klimatu školní třídy a emoční inteligence učitele a navrhnout výzkum, kterým je možné problematiku zkoumat.

Literárně přehledová část nabídne tři kapitoly. První kapitola je věnována klimatu školní třídy. Tento pojem vymezí, představí různé přístupy k nahlížení na tuto problematiku a význam role třídního učitele ve fungování klimatu. Dále podá přehled několika studií, jež poukazují na význam klimatu, například v oblasti motivace žáků, jejich well-beingu či studijních výsledků.

Druhá kapitola se věnuje emoční inteligenci, kde opět vymezí tento pojem a podá na něj různé pohledy. Dále se soustředí na emoční inteligenci učitele a její důležitost pro učitelskou profesi. Také ukazuje několik možností, jak lze emoční inteligenci v pedagogickém prostředí rozvíjet.

Třetí kapitola představuje syntézu těchto dvou fenoménů a nabízí přehled několika studií, které dávají do souvislosti klima školní třídy a charakteristiky učitele, včetně emoční inteligence. Tyto studie tvoří podklad pro návrh výzkumu.



Druhá část práce představuje návrh výzkumu, jehož cílem je nalézt možnou souvislost mezi klimatem školní třídy a emoční inteligencí třídního učitele. Jsou blíže popsány jednotlivé výzkumné otázky, design výzkumu a jeho etické aspekty. Dále jsou popsána úskalí práce i její možné uplatnění.

Literární prameny zahrnují české i zahraniční zdroje. České zdroje jsou esenciální pro zachycení problematiky klimatu třídy. Jelikož má každá země specifické školství, je zde využití českých pramenů velmi důležité. Značnou část literárních zdrojů pak tvoří zahraniční prameny, zejména odborné články či odborné publikace. V práci je citováno podle normy APA (2010).

# Literárně přehledová část

## 1. Klima školní třídy

### 1.1 Vymezení pojmu klima školní třídy

Klima školní třídy je za poslední dekády čím dál více zmiňovaný pojem. Existuje mnoho pojetí a definic klimatu. Nejčastěji se můžeme setkat s pojmy *klima třídy*, *sociální klima třídy* či *psychosociální klima třídy*, které označují tentýž fenomén.

Čapek (2010, s. 13) definuje klima jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí*“.

V literatuře se v souvislosti s klimatem třídy setkáváme s dalšími pojmy. Přestože jsou tyto pojmy příbuzné, existují mezi nimi rozdíly, které je třeba rozlišit.

V kontextu klimatu školní třídy se někdy setkáváme s pojmem *prostředí*. Mareš (2013) i Lašek (2001a) *prostředí* definují jako obecnější než *klima třídy*, kladou v něm důraz na architektonické prvky školy a třídy, rozvržení učebny, hygienické a hlukové podmínky a další faktory spíše fyzického charakteru.

Mareš (2013, s. 590) vymezuje také termín *atmosféra*. „*Atmosféra školní třídy je jev krátkodobý, proměnlivý, situačně podmíněný. Mění se během vyučovacího dne, ba někdy i během jedné vyučovací hodiny.*“ S podobnou definicí přichází i Lašek (2001a). Jedná se tedy o přechodné situace, jako je nadcházející zkoušení či test.

Je potřeba odlišit pojem *klima školní třídy* od pojmu *klima školy*, což je pojem obecnější zahrnující celou školu napříč všemi třídami, pedagogy a dalšími pracovníky školy, nemalou roli zde hraje také ředitel a jeho vztah s podřízenými. Ačkoliv klima školy se ve svém důsledku týká i žáků, je o něm uvažováno častěji v kontextu učitelů a jejich pracovní spokojenosti (Kolář, Raudenská, Šikulová, & Vališová, 2012; Tomková, 2016).

V zahraniční literatuře se můžeme setkat nejčastěji s pojmem *classroom environment*. Prostý překlad pojmu by mohl naznačovat, že je tím myšleno *prostředí třídy*.

Z textů zahraničních autorů však obvykle vyplývá, že *classroom environment* má stejný význam jako české *klima třídy*.

## 1.2 Aktéři a prvky klimatu školní třídy

Na vytváření klimatu školní třídy se podílí tři hlavní aktéři. Prvním spolutvůrcem klimatu je učitel. Nejvýznamnější roli ze všech učitelů obvykle hraje učitel třídní, avšak nemusí to být pravidlem. Druhým spolutvůrcem klimatu je žák, respektive žáci. Na klimatu se podílí nejen každý jednotlivý žák, ale také jejich vzájemné interakce a školní kolektiv jako sociální skupina. Třetím spolutvůrcem klimatu třídy je rodič, a to jak ve svém působení na dítě-žáka, tak i v působení na učitele (Čapek, 2010). Mareš (2013) poukazuje také na skupinky žáků jako samostatnou kategorii aktérů klimatu.

Na jedinečnou a nenahraditelnou roli třídního učitele se zaměřují také některé výzkumy. To pochopitelně souvisí s modelem vzdělávání v každé zemi, protože například v anglosaském modelu školství na postavu třídního učitele není kladen takový důraz. Podobný model jako v České republice můžeme nalézt v mnoha východoasijských státech. Třídní učitelé tam provází svou třídu po mnoho let a žáci mají stálý zasedací pořádek. Kvalitativní studie, jejímž autorem je japonský psycholog Ito (2011) poukazuje na to, že třídní učitelé si uvědomují svou roli a možný vliv na žáky. Je zde však důležitá obousměrná provázanost tohoto vztahu. Pokud třídní učitel používá vhodné nástroje k vytváření pozitivního klimatu, může očekávat pozitivní výsledky a pozitivní ohlas žáků. Zároveň je pro něj však důležité, aby od žáků vnímal podporu a důvěru ve svou osobu, která mu může dodat sebevědomí, aby praktikoval nové způsoby vyučování a aby byl celkově ve výuce více angažovaný. Pro třídního učitele tedy může být velmi důležitá pozitivní afirmace od žáků, aby byl více motivovaný pro práci se třídou a vytváření pozitivního klimatu. Autor také zdůrazňuje důležitost psychohygieny třídních učitelů a doporučuje spolupráci třídních učitelů se školními psychology, jak pro otázky týkající se studentů, tak pro vlastní well-being (Ito, 2011).

V českém prostředí se na roli třídního učitele zaměřuje například Loudová. V rámci své disertační práce provedla rozsáhlý výzkum mapující celou řadu témat, která jsou v pedagogickém prostředí důležitá, a to jak očima žáků, tak očima učitelů. Součástí

výzkumu byly také rozhovory s třídními učiteli, kteří mimo jiné popisovali, jak vnímají svou roli ve třídě.

*„Pečující třídní učitel vyvíjí maximální snahu proniknout do sociální struktury své třídy, aby mohl na základě jejího poznání ovlivňovat a kvalifikovaně a efektivně řídit žákovskou skupinu. (...) S dobrým klimatem ve třídě úzce souvisí i sebepojetí každého jednotlivého žáka. Péči o tuto stránku osobnosti zastává také třídní učitel. Může podpořit žákovu seberealizaci v různých oblastech, nejen v jeho školním, ale i mimoškolním životě. Třídní učitel se nachází v subrolích průvodce, facilitátora a konzultanta. Ukazuje mu správnou cestu, staví ho do situací, kdy je třeba se správně rozhodnout a v mnoha případech je pro svého žáka vzorem. Pokouší se jej nasměrovat na správnou cestu životem, pomáhá žákovi při hledání sama sebe.“ (Loudová, 2012, s. 176).*

Autorka zdůrazňuje, že třídní učitel musí zastávat několik rolí současně. Měl by být pečující, vytvářet bezpečné prostředí a o žáky se starat. Zároveň však musí mít autoritu a být schopný žáky vést. Třídní učitel nehraje roli pouze v kontextu vzdělávání, jeho role přesahuje i do osobního a mimoškolního života studentů. Třídní učitel může být prvním dospělým, kterému se žák svěřil se svými osobními problémy, takže třídní učitel musí být schopen také zastat roli důvěrníka. Zde je však potřeba vyvažovat kamarádský přístup k žákovi a budování důvěry s povinností, které plynou z učitelovy role jako autority. Z výzkumu nelze obecně říci, jaké postoje má celkově populace učitelů. Učitelé zařazení do této studie se však shodují na tom, že si uvědomují jedinečnost, důležitost a odpovědnost své role třídního učitele (Loudová, 2012).

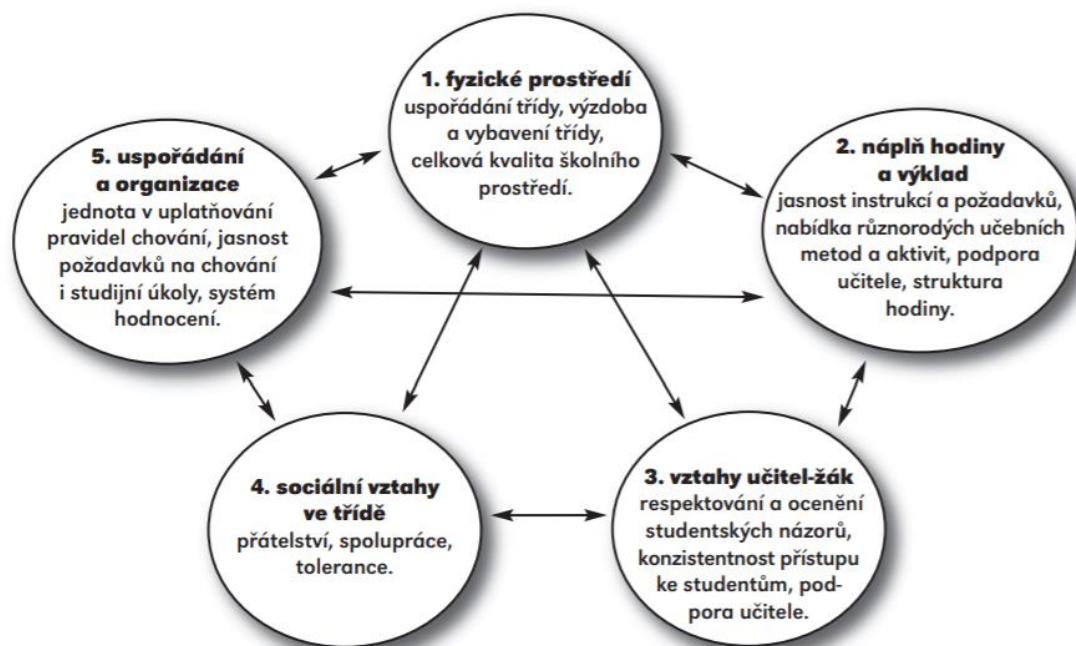
### **Determinanty klimatu třídy**

Nelze jednoznačně určit, co determinuje klima třídy. Klima každé třídy je unikátní a podílí se na něm celá řada faktorů. Lašek (2001a) uvádí pět základních determinant klimatu třídy:

- Zvláštnosti školy, kam patří například typ školy, školní řád, pravidla.
- Zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací, kam řadíme například specifické předměty, práce v dílnách, v laboratořích, specifické praxe.
- Zvláštnosti učitelů, jako je osobnost učitele či styl výuky.
- Zvláštnosti školní třídy, například kolektiv, vztah k učiteli.
- Zvláštnosti žáků, kde žáka chápeme jako individuální osobnost.

Lašek (2007) dále uvádí tři dimenze, které můžeme považovat za determinanty klimatu. První dimenzí je *dimenze vztahová*, která zahrnuje interpersonální vztahy mezi žáky, míru kooperace ve skupině, poskytování vzájemné pomoci, možnost projevu vlastního názoru a bezpečné projevování emocí. Druhou dimenzí je *dimenze osobního růstu*, kde je podstatná míra autonomie a svobody žáka, orientace na cíle a možnosti jejich dosahování, osobní růst žáků, možnost rozhodovat a také tolerance ostatních členů skupiny. Třetí dimenzí je *dimenze udržování a změny systému*, která zahrnuje organizaci a kontrolu třídy jako skupiny, kompetence členů skupiny zastávat určité role a také přebírat role nové, a ochota skupiny ke změně.

Gillen, Wright a Spink (2011, s. 71) přichází s modelem pěti základních dimenzí klimatu, jež se vzájemně ovlivňují. Využiji zde překlad od Coufalové (2012):



Obrázek 1: Determinanty klimatu třídy (Gillen, Wright & Spink, 2011 In: Coufalová, 2012)

Lze říci, že na klimatu třídy se podílí celá řada faktorů, jejichž kombinace dává vzniknout unikátnímu klimatu v každé třídě. Jsou však určité podobnosti, které můžeme mezi jednotlivými třídami pozorovat.

### 1.3 Komunikační klima ve školní třídě

Významným pojmem, který souvisí s klimatem školní třídy, je *komunikační klima*. Tento pojem pochází od Rosenfelda (1983), který navazoval na teorii Gibba (1982). Gibb nepoužívá pojem *klima*, ale rozděluje komunikaci na **defenzivní** a **suportivní**.

Defenzivní komunikace je charakterizována defenzivním chováním, kdy jedinec vnímá či očekává hrozbu. Kromě soustředění na význam sdělení věnuje také podstatnou část energie vlastní obraně – myšlenkám, jak působí na ostatní, nejistotám, snahou vyhnout se trestu a podobně. Tyto elementy působí v komunikaci velmi rušivě.

Gibb popisuje šest základních vlastností každého ze dvou typů komunikace, využiji zde překlad od Čapka (2010, s. 53-54.)

#### **Suportivní komunikace:**

- Věcnost
- Svoboda
- Spontánnost
- Empatie
- Rovnost
- Pestrost

#### **Defenzivní komunikace:**

- Atribuce
- Manipulace
- Strategie
- Nezájem
- Nadřazenost
- Zaměřenost

Podle Gibba (1982, s. 14) má typ komunikace vliv na kvalitu vnímání sděleného obsahu. „*Defenzivní naladění brání posluchači v soustředění na sdělení. (...) Když se defenzivita sníží, příjemce sdělení se lépe soustředí na sukturu, obsah a kognitivní významy sdělení.*“

Gibbovu práci dále rozvádí Rosenfeld (1983), který přichází s pojmem *komunikační klima*, které dále rozděluje na *suportivní klima* a *defenzivní klima*. Rosenfeld je také autorem dotazníku, kterým je možné komunikační klima zkoumat. O tomto dotazníku bude více pojednáno ve druhé části práce v kapitole 5.3.2.

Je zajímavé, že ačkoliv byla tato teorie a tento dotazník vyvinutý v roce 1983, dodnes je velmi častým používaným přístupem ke zkoumání komunikačního klimatu, v české literatuře je mnohdy uváděn dokonce jako jediný (Čapek, 2010; Lašek, 2001a; Lašek, 2001b ; Lin, Durbin & Rancer, 2017; Mareš, 2013).

## 1.4 Metody a nástroje zjišťování klimatu školní třídy

Existuje mnoho způsobů, kterými lze klima ve školní třídě zkoumat. Klima ve školní třídě je velice komplexní, proto je náročné změřit všechny jeho složky. Otázkou také je, zda jsou všechny složky klimatu v současné době vůbec měřitelné. Dalším aspektem je, že klima třídy může každý z jeho aktérů vnímat odlišně. Každý ze žáků může vnímat klima ve třídě jinak na základě svých zkušeností i individuálních charakteristik, podle toho, jestli má ve třídě kamarády, a v neposlední řadě také na základě svých známek a vztahů s učiteli. Na tento fakt poukazuje například Čapek (2010).

### My Class Inventory

Dotazník My Class Inventory (MCI, v češtině někdy označován jako „Naše třída“, avšak toto označení může označovat i jiné dotazníky) byl vyvinutý v 80. letech minulého století. Přesto je i v současné době jednou z nejčastěji používaných metod ke zkoumání klimatu třídy pro danou věkovou skupinu. Tento dotazník je určen pro žáky od 8 do 12 let, osvědčuje se však také jeho použití u starších žáků, kteří mají potíže se složitějšími dotazníky (Fraser, Anderson, & Walberg, 1982). Do českého prostředí tento dotazník, stejně jako mnohé další metody, převedl Lašek (2001aa), který pracuje s verzí publikovanou v Journal of Research in Science Teaching (Fraser & Fisher, 1986).

Tento dotazník zkoumá klima v pěti dimenzích:

- 1) **Spokojenost ve třídě** (Satisfaction).
- 2) **Třenice ve třídě** (Friction).
- 3) **Soutěživost ve třídě** (Competitiveness).
- 4) **Obtížnost učení** (Difficulty).
- 5) **Soudržnost třídy** (Cohesiveness).

Dotazník má dvě formy. *Aktuální*, která zkoumá současné klima ve třídě, a *preferovanou*, která zkoumá, jaké klima by si žáci přáli. Autoři dotazníku doporučují zkoumat nejprve formu preferovanou, a po dvou týdnech se dotázat na formu aktuální.

Každá forma dotazníku obsahuje 25 položek, 5 položek na každou dimenzi. U každé položky se odpovídá Ano – Ne. Položky v obou formách dotazníku se týkají stejných situací, jsou pouze odlišně formulované:

<b>Aktuální forma</b>	V naší třídě je legrace	Ano - Ne
<b>Preferovaná forma</b>	V naší třídě by měla být větší legrace	Ano - Ne

Tabulka 1: Ukázka jedné z položek testu MCI v aktuální a preferované formě (Lašek, 2001a, str. 69-71)

Hlavní výhodou této metody je její praktičnost a snadnost použití. Dotazník je volně dostupný, jeho vyplnění trvá okolo 20 minut, a žáci ho mohou po vyplnění sami vyhodnocovat, pokud k tomu dostanou instrukce (Lašek, 2001a).

### **Classroom Environment Scale**

Další metodou je dotazník Classroom Environment Scale (CES, do češtiny se název obvykle nepřekládá), jež vhodně navazuje na dotazník MCI. Je určen pro žáky od 7. třídy základní školy po 4. ročník střední školy. Dotazník byl vytvořen ve Spojených státech v 70. letech minulého století, autory původního konceptu byli Trickett a Moss. Dotazník však prošel mnoha revizemi a podílelo se na něm vícero autorů. Až do současné doby je používána verze z roku 1986 od autorů Fräsera a Fishera, kterou do českého prostředí převedl Lašek. Ten také vytvořil normy pro českou populaci (Lašek, 2001a).

Dotazník CES zkoumá šest dimenzí klimatu třídy:

- 1) Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací.
- 2) Vztahy mezi žáky ve třídě.
- 3) Učitelova pomoc a podpora.
- 4) Orientace žáků na úkoly.
- 5) Pořádek a organizovanost.
- 6) Jasnost pravidel. (Lašek, 2001a).

Každá škála je zkoumaná čtyřmi položkami, dohromady má tedy dotazník 24 položek. Stejně jako dotazník MCI, i dotazník CES má binární škálu odpovědí Ano – Ne. Díky této formě se žákům snadno vyplňuje a učitel by ho měl být bez potíží schopen vyhodnotit. Dotazník má opět dvě formy – aktuální a preferovanou. Jako první má být zadána forma preferovaná, o týden později forma aktuální.



## **Dotazník Klíma třídy – KLIT**

Další metodou, kterou lze klíma třídy zkoumat, je dotazník KLIT. Tento dotazník je unikátní tím, že vznikl v českém prostředí, jeho. Za jeho výhodu lze tedy považovat to, že je sestaven na míru českému vzdělávání, a není pouze překladem zahraničních metod.

Tento dotazník má 27 položek a tři dimenze, které ovšem nejsou zastoupeny rovnoměrným počtem položek:

- 1) Suportivní klíma – 12 položek.
- 2) Motivace k negativnímu školnímu výkonu – 9 položek.
- 3) Sebeprosazení – 6 položek.

Jeden z rozdílů oproti metodám MCI a CES spočívá v tom, že odpovědi nejsou pouze dichotomické Ano – Ne. U dotazníku KLIT se odpovídá na čtyřbodové škále Likertovského typu. To umožňuje postihnout fenomény ve třídě detailněji, zároveň je stále zachována jednoduchost administrace i vyhodnocení (Lašek, 2001b).

Dotazník KLIT bude použit v návrhu výzkumu ve druhém oddílu této práce. Více o něm bude pojednáno v kapitole 5.3.1.

## **Sociometrie**

Další metodou, kterou lze ke zkoumání klimatu třídy použít, je sociometrie, konkrétně ve formě dotazníku SO-RA-D. Jedná se o nástroj, jímž se získává přehled o vztazích mezi jednotlivými žáky. Je zde zkoumán vliv každého z žáků na ostatní členy skupiny, sympatie jednotlivých žáků a motivace k těmto sympatiím. Žáci mají za úkol každého spolužáka ohodnotit z hlediska vlivu a sympatií číslem, a následně tyto volby písemně okomentovat. Tato metoda je mnohem komplexnější a pokročilejší, lze z ní získat bohatší data. Zároveň je však náročnější jak na administraci, tak potom zejména na výsledné zpracování (Hrabal, 2002).

## **Kvalitativní metody**

Pro zkoumání klimatu třídy je možné využít také kvalitativní metody. Jejich použití pomáhá ke hloubkovému poznání klimatu, ale neumožňuje výsledky zobecňovat, proto se používá spíše v praxi než ve výzkumech. Čapek (2010) doporučuje použití rozhovoru jako doplňkové metody k dotazníkům, a také při práci s mladšími žáky, pro které by byly

dotazníky příliš náročné. S neotřelým přístupem přichází Coufalová (2012), která popsala metodu zvanou Koláč pohody, kde žáci rozdělí kruh na výseče reprezentující zdroje pohody v jejich třídě. Tato metoda slouží opět spíše doplňkově, pro žáky však může být zábavná, a může napomoci ke zvědomení si zdrojů osobní pohody.

## **1.5 Výzkumy klimatu školní třídy a možnosti jeho podpory**

Klima školní třídy je fenomén, kterému je v posledních letech věnována čím dál větší pozornost. Intuitivně lze předpokládat, že mít ve třídě příznivé klima je lepší, než mít ve třídě klima nepříznivé. S tím souhlasí i výsledky studií, které dávají klima třídy do souvislosti s různými dalšími fenomény. S významem klimatu třídy souvisí také otázka, zda je možné klima ve třídě cíleně zlepšovat.

### **Klima třídy a studijní výsledky**

Studie amerických autorů se zabývala vztahem klimatu školní třídy a angažovanosti ve studiu, a klimatu školní třídy a akademické úspěšnosti žáků. Studie byla provedena na poměrně velkém vzorku – výběrový soubor tvořilo 2000 žáků pátých a šestých ročníků. Výzkum byl poměrně komplexní – kromě sebeposuzovacích dotazníků pro zjištění klimatu třídy a angažovanosti ke studiu byly také pořízeny videonahrávky z vyučovacích hodin. Ty byly následně standardizovaným způsobem analyzovány. Pro posouzení akademické úspěšnosti žáků byly zjištěny jejich známky na konci daného školního roku. Výsledky studie potvrdily předpoklad, že příznivěji vnímané klima souvisí s lepšími známkami i s vyšší angažovaností ve studiu. Autoři poukazují na důležitost vytvoření příznivého klimatu ve třídě, jakožto bezpečného prostředí, kde žák cítí podporu a porozumění, díky čemuž může být více angažován. To potom může přispět k jeho lepším studijním výsledkům. Autoři vyzdvihují roli učitele, který je podle nich přímo zodpovědný za vytvoření příznivého klimatu třídy (Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012).

### **Klima třídy a pocit sociálního vyloučení**

Beld et al. provedli studii v Nizozemsku, kde se soustředili na možné souvislosti klimatu třídy a pocitu sociálního vyloučení ve skupině. Také zkoumali výchovné problémy žáků projevující se nevhodným chováním. Zaměřili se na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří navštěvují střední školy určené pro tyto žáky. Výzkumný soubor tvořilo 401 žáků od 12 do 22 let. Žáci vyplňovali dotazník zaměřený na klima ve třídě pro žáky se

speciálními vzdělávacími potřebami, kteří si autoři studie sami sestavili. Dále žáci vyplňovali sebeposuzovací škály týkající se výchovných problémů, agresivních projevů chování, schopnosti porozumět sociálním situacím a pocitů sociálního vyloučení.

Výsledky studie umožnily podpořit dvě základní hypotézy: že pozitivní klima třídy souvisí s nižším vnímáním sociálního vyloučení, a že pozitivní klima třídy souvisí s menšími problémy v chování žáků. Autoři studie tvrdí, že lze usuzovat, že pozitivní klima ve třídě může chránit před vnímaným sociálním vyloučením žáků (Beld et al., 2019).

### **Klima třídy a motivace žáků**

Kolektiv autorů z univerzity v Bankoku zkoumal souvislosti klimatu třídy a motivací žáků ke studiu. Motivaci žáků sledovali ve třech směrech. Prvním bylo stanovení akademických cílů, druhým motivace k dosahování těchto cílů, a třetím směrem byla celková angažovanost žáků a jejich chuť ve studiu pokračovat. Studie byla provedena na vzorku 1778 žáků, jejichž průměrný věk se pohyboval okolo 18 let. Žáci vyplňovali sebeposuzovací dotazníky v otázkách motivace, a ke zkoumání klimatu třídy autoři vyvinuli svou vlastní metodu. Výsledky studie ukázaly pozitivní korelaci mezi klimatem třídy a motivací k dosahování cílů. Také se ukázala pozitivní korelace mezi klimatem třídy a angažovaností žáků a jejich chutí ve studiu pokračovat. Dále byl nalezen vztah mezi způsobem stanovování studijních cílů a angažovaností studentů. Ukázalo se, že když jsou cíle zaměřeny na výkon, je angažovanost studentů nižší. Naopak při cílech zaměřených na osobní rozvoj je angažovanost studentů vyšší. Autoři vyzdvihují jako klíčový faktor motivace to, zda má student pocit propojení a souladu s učiteli a vrstevníky (Lerdpornkulrat, Koul, & Poondej, 2016).

### **Klima třídy, interakce s učitelem a vyrušování**

Švédské autorky Ingemarson, Rosendahl, Bodin a Birgegård (2020) zkoumaly souvislosti klimatu třídy s jasností učitelových pravidel a požadavků, a s učitelovým používáním pochval. Také zkoumaly možné souvislosti klimatu třídy a vyrušováním studentům ve třídě, respektive počtem vyrušujících studentů. Pro tyto účely byla zkoumána již dříve nasbíraná data, využívaná původně pro jinou studii. Soubor tvořilo 2266 žáků ze 20 škol, z toho 109 tříd od pátého do sedmého ročníku. Byly použity tři nástroje. První dotazník zkoumal výchovné problémy žáků. Druhý dotazník zjišťoval klima školní třídy, použitý byl Classroom Climate Scale, což je modifikovaná verze známějšího dotazníku

Classroom Environment Scale. Pro zkoumání jasnosti pravidel byly použity některé vybrané subškály různých dotazníků.

Závěry studie neumožnily potvrdit všechny hypotézy. Mezi jasností pravidel a pozitivním klimatem nebyla nalezena významná souvislost. Do určité míry lze však nalézt souvislost mezi pozitivním klimatem třídy a učitelovým používáním pochval. Také se ukázalo, že třídy, ve kterých bylo méně vyrušujících žáků, mají pozitivnější klima než třídy, ve kterých je více vyrušujících žáků (Ingemarson et al., 2020).

### **České výzkumy**

V České republice se klima školní třídy hojně zkoumalo na přelomu tisíciletí. Poměrně obsáhlou přehledovou studii problematiky zpracoval Mareš. Tato studie je však přes dvacet let stará a nedá se tedy považovat za aktuální (Mareš, 1998). Nejvýznamnější osobností je v tomto poli pravděpodobně Lašek. Lašek je nejen autorem dotazníku KLIT, ale také pro české prostředí zpřístupnil zahraniční nástroje. Pracoval například s dotazníky MCI, CES a CCQ, a také s dotazníky na měření klimatu školy. Zmíněné metody nejenže ve spolupráci s původními autory přeložil do češtiny, ale také provedl mnoho studií na stovkách žáků základních i středních škol, díky kterým zmapoval problematiku klimatu třídy (školy) v České republice. Z nasbíraných dat také vytvořil normy (Lašek, 2001a; Lašek 2001b). Laškova práce je základem českých zdrojů. Je však již téměř dvě desítky let stará, proto může být jen těžko považována za aktuální zdroj. Novější studie takového rozsahu však v Česku chybí. Zdá se, že klima školní třídy je v České republice v posledních letech méně často zkoumaným tématem. I přesto lze najít několik zajímavých studií týkajících se klimatu či komunikačního klimatu školní třídy.

### **Klima třídy během školního roku**

Na klima školní třídy se zaměřuje například Innemanová (2009). Provedla roční kvalitativní šetření ve třídě na prvním stupni základní školy. Cílem jejího výzkumu bylo blíže prozkoumat klima v dané třídě, a během celoroční práce se třídou a použití vhodných intervencí se pokusit klima ve třídě zlepšit. Se třídou absolvovala během školního roku celkově šest setkání, kdy každé z nich bylo zaměřené na jinou oblast rozvoje, například sebepojetí, soudržnost skupiny, či empatii. Tato setkání probíhala podle předem stanoveného programu přizpůsobeného věku žáků, jednalo se tedy především o zážitkové aktivity, hry, a rozhovory. Žáci také vyplňovali dotazníky pro zjištění klimatu třídy, byly

využity metody MCI a SO-RA-D, jejichž výsledky byly porovnány na začátku a konci školního roku. Autorka se zaměřovala také na individuální odpovědi jednotlivých žáků. V této oblasti zjistila, že žáci s výborným prospěchem by preferovali vyšší obtížnost učiva, pro většinu třídy však byla obtížnost dostačující či příliš vysoká. Celkově žáci uváděli, že by si ve třídě přáli větší soudržnost, než jaká aktuálně panuje. Sociometrický dotazník umožňoval sledovat vývoj školního kolektivu. Během roku se třída jako celek stmelila, avšak dva zcela vyloučení žáci („outsideri“) se do skupiny během této doby nezačlenili. Autorka dodává, že z pozorování je zřejmé zlepšení v komunikaci žáků ohledně jejich přání a potřeb (Innemanová, 2009).

### **Klima třídy v klasické a alternativní škole**

Na problematiku klimatu školní třídy pohlíží zajímavým způsobem Dvořáková (2009). Cílem její studie bylo porovnat jednotlivé aspekty klimatu třídy mezi různými typy českých škol. Ke zkoumání si zvolila kromě klasické tradiční školy také waldorfskou, církevní, a školu vyučující podle programu Začít spolu. Jelikož výzkumný soubor tvořili žáci prvního stupně, autorka použila dotazník My Class Inventory, který má pět dimenzí: spokojenost ve třídě, obtížnost učení, soudržnost třídy, soutěživost ve třídě, a třenice ve třídě.

Autorka přichází se zajímavými výsledky. Všechny zkoumané třídy měly příznivé klima v dimenzi spokojenosti ve třídě a obtížnosti učení, nebyly zde nalezeny rozdíly mezi jednotlivými školami. Rozdíly však byly nalezeny v dimenzích soudržnosti, soutěživosti a třenic ve třídě.

Klima třídy v klasické škole se dle autorky vyznačuje nízkou soudržností, vysokou soutěživostí a vysokou mírou třenic mezi žáky. Klasická škola v této studii dopadla ze všech zkoumaných škol nejhůře. Klima třídy ve waldorfské škole vykazuje vysokou míru soudržnosti, nízkou soutěživost, avšak vysoké třenice. Podle autorky mohou být třenice způsobeny tím, že žáci mají ve výuce málo skupinových aktivit zaměřených na kooperaci, kde by se učili zvládat konflikty a předcházet jim. Nízkou soutěživost připisuje slovnímu hodnocení, na které je kladen důraz. Ve škole Začít spolu byla nalezena překvapivě nízká soudržnost a vysoká soutěživost žáků. Autorka usuzuje, že to může být způsobeno velkým množstvím skupinových aktivit, kde se žáci mohou vzájemně porovnávat. Zároveň však třídy v této škole vykazovaly nízkou míru třenic, což může souviset s lepší schopností

kooperace. Poslední zkoumanou školou byla škola církevní, která vykazovala nízké hodnoty ve všech třech dimenzích – tedy nízkou soudržnost, nízkou soutěživost i nízké třenice. Autorka tyto výsledky dává do souvislosti s křesťanskými hodnotami. Z výzkumu je patrné, že klima ve školních třídách může souviset s typem školy (Dvořáková, 2009). Tato problematika má velký potenciál pro další zkoumání.

### **Klima školní třídy a škola v přírodě**

Zajímavé téma zpracovává Vávrová (2014). Autorka se zaměřuje na školu v přírodě a její možný vliv na klima ve školní třídě. Také zkoumá, zda se ve třídě mění postavení žáků, kteří se školy v přírodě nezúčastnili. Autorka provedla šetření v pěti třídách za využití dotazníku SO-RA-D a doplňujících otevřených otázek. Klima třídy měřila před odjezdem do školy v přírodě, a po návratu, v rozmezí tří týdnů. Výsledky ukázaly, že škola v přírodě upevňuje klima, které ve třídě panuje. Třídy, ve kterých panovalo před odjezdem do ŠvP příznivé klima, ho měly po návratu ještě příznivější. Naopak ve třídách, ve kterých panovalo nepříznivé klima, se během ŠvP klima ještě zhoršilo, a zhoršily se také konkrétní problémy, které toto klima způsobovaly. Absence na škole v přírodě se neukázala být významným faktorem ani na vnímání klimatu, ani na postavení ve třídě. Děti, které v ŠvP nebyly, vnímaly klima podobně jako jejich spolužáci, kteří v ŠvP byli. Také jejich postavení ve třídě bylo podobné jako před pobytem. Autorka však dodává, že většina z dětí, které se ŠvP nezúčastnily, stála na okraji kolektivu, a možná právě proto se jejich postavení nijak nezměnilo. Otázkou tedy zůstává, zda by se změnila pozice oblíbenějších žáků, či zda by neoblíbený žák mohl svým pobytem v ŠvP svou pozici ve třídě vylepšit. Důležitým poznatkem však zůstává, že ŠvP může upevnit klima, které ve třídě aktuálně panuje, ať už v pozitivním, či negativním slova smyslu (Vávrová, 2014).

### **Aspekty komunikačního klimatu v české škole**

Na problematiku komunikačního klimatu ve třídě se zaměřila Šedřová (2019). Provedla hloubkové šetření, ve kterém zkoumala komunikaci žáků během vyučovací hodiny, a to jak z pohledu učitelů, tak samotných žáků. Většině dotázaných žáků v mluvení během hodiny brání především obavy z chybné odpovědi, kde je však více než možná reakce učitele trápí možná reakce vrstevníků. Naopak v diskuzích, kde jsou podpořeni v tom, aby řekli vlastní názor, tyto obavy ustupují a žáci se do konverzace více zapojují.

Žáci také zmínili, že někdy v hodinách s učitelem mluví zejména proto, že je jim líto, když na učitele nikdo nereaguje. Je jim líto, když se učitel snaží třídu zapojit, a nikdo mu neodpovídá. Žáci si uvědomují, že učitel je potřebuje jako komunikační partnery. Tito žáci svým učitelům komunikací dávají najevo spíše ocenění učitelovy snahy, respekt a zájem o učitelovu osobu, než o samotné učivo (Šedřová, 2019). Ačkoliv tyto výsledky zatím nelze zobecnit, lze se zamýšlet nad rolí, kterou pro žáky učitel představuje. Z těchto výsledků je patrné, že žákům záleží na učitelových emocích a uvědomují si, že styl jejich komunikace může mít přímý vliv na to, jak se jejich učitel během vyučování cítí. Tomu se žáci snaží svou komunikaci přizpůsobovat, ačkoliv jim to nemusí být vždy zcela komfortní.

### **Možnosti podpory klimatu školní třídy**

Jak ukazují uvedené výzkumy, je žádoucí, aby ve třídách panovalo příznivé klima. Nabízí se tedy otázka, jak toho docílit. Existují různé způsoby, jak lze klima ve třídě podporovat. Obvykle jsou tyto intervence zaměřené na podporu sociálních dovedností, ať už pouze učitele, či také žáků.

Gillernová et. al (2012) hovoří o výcviku sociálních dovedností ve škole. Tyto výcviky mohou mít různou formu. Je potřeba, aby měl výcvik konkrétní cíle, a na míru těmto cílům byly stanovené příslušné vzdělávací aktivity. Autorky zdůrazňují, že kromě teoretické výuky se velmi osvědčuje také učení prožitkem, tedy různé zážitkové aktivity. Velký důraz je také kladen na konstruktivní zpětnou vazbu a vytvoření bezpečného prostoru pro účastníky. Existuje mnoho směrů, na které se výcvik může zaměřit, vždy by však měly být konkrétní a reálně dosažitelné. Příkladem cílů výcviku, kterého se zúčastní celá třída může být:

- Zvýšení, rozvoj a tréninkem kultivovaná dovednost reflexe sebe samého i druhých.
- Upozornění jedince na jeho silné stránky i rezervy v jednání s lidmi.
- Pomoc při zmapování osobního komunikačního či percepčního stylu.
- Kultivované vyjádření i přijímání emocí.
- Rozvíjení citlivosti k neverbální komunikaci.
- Příspěvek k porozumění a dorozumění mezi různými skupinami či sociálními vrstvami (Gillernová et al., 2012, s. 46-48).

Autorky dále uvádějí specifické oblasti, ve kterých se ve vztahu ke klimatu třídy může rozvíjet samotný učitel, který se může zúčastnit speciálního výcvikového programu. Příkladem rozvíjených oblastí může být:

- Akceptování osobnosti žáků, rodičů, kolegů.
- Autenticita projevů učitele.
- Empatie.
- Naslouchání.
- Odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních.
- Podporování sebekontroly a seberegulace, rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování.
- Porozumění neverbálním projevům jedince.
- Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí.
- Umění pochválit.
- Vedení ke spolupráci.
- Zvládání konfliktních situací (Gillernová et al., s. 58-61).

Další metodou, která může být vhodná ke zlepšení klimatu ve školní třídě, je videotrénink interakcí ve škole (VTI). Tato metoda spočívá v tom, že je učitel dobrovolně nahráván během vyučovací hodiny či jiné pedagogické situace, a následně s odborníkem společně probírají videozáznam. Důležité je si v záznamu všimnout konkrétních situací, konkrétních momentů interakcí se žáky. Je zde kladen velký důraz na kvalitní a konstruktivní zpětnou vazbu, která rozebere jak silné, tak rozvojové stránky, spolu s konkrétními doporučeními, jak je rozvíjet (Šírová, 2012 In: Gillernová et al., 2012).

Dalším přístupem, který lze pro podporu klimatu třídy využít, je mindfulness. Autorka Bradley a její kolektiv přicházejí s ročním programem pro školní třídy, který je zaměřený na zlepšování kvality školního kolektivu, seberozvoj a podporu klimatu ve třídě. Jedná se o roční kurz, který může být snadno zařazen do vzdělávacího programu dané školy, a mohou ho využívat třídy už od prvního stupně základní školy. Výuka probíhá skrze online pokyny, někdy funguje učitel jako lektor, někdy žáci pracují samostatně. Kurz pokrývá čtyři základní oblasti:

- Mindfulness.
- Společenství.



- Sebepoznání.
- Spokojenost a rovnováha.

Autoři zkoumali efekt jejich výukového programu. Výsledky studie naznačují, že program přispěl k rozvoji v celé řadě oblastí, a to jak mezi žáky, tak i učiteli. Po účasti v programu se zvýšil well-being, sebepoznání i klima ve třídách. Jak žáci, tak učitelé uváděli také vyšší míru sebepřijetí. U učitelů se ukazovalo také vyšší self-efficacy. Ačkoliv je na všeobecné závěry zatím příliš brzy, tento program v sobě skrývá potenciál pro práci se školními třídami a podporu příznivého školního klimatu (Bradley et al., 2018).

## **2. Emoční inteligence**

### **2.1 Vymezení pojmu emoční inteligence**

Emoční inteligence je schopnost vyznat se v prožívání emocí a být schopen emoce adekvátně regulovat. Je prospěšné se vyznat jak v emocích vlastních, tak i v emocích ostatních lidí. Regulace emocí by měla být ve společensky žádoucím kontextu (Mayer, Salovey, 1997).

#### **Emoční inteligence a sociální inteligence**

Emoční inteligence a sociální inteligence jsou příbuzné pojmy. Literatura se však neshoduje v tom, jaký vztah mezi nimi přesně panuje. Někteří autoři je vymezují jako dva odlišné fenomény (např. Albrecht, 2006), jiní autoři vymezují emoční inteligenci jako poddruh sociální inteligence (např. Mayer, Salovey, 1997). Bar-On (2006) přichází s pojmem emočně-sociální inteligence, ve kterém oba tyto koncepty spojuje a nerozlišuje mezi nimi.

#### **John Mayer, Peter Salovey, David Caruso**

Autoři Mayer, Salovey, k nimž se později přidává také Caruso, jsou jedni z předních osobností v této problematice. Emoční inteligenci začali zkoumat počátkem 90. let minulého století. Jejich díla jsou hojně citovaná a dá se říci, že na nich staví většina dalších autorů.

Emoční inteligenci rozdělují na čtyři složky:

- Schopnost vnímat, chápat a uvědomovat si emoce.
- Schopnost využívat emoce pro podporu myšlení.
- Schopnost porozumět emocím.
- Schopnost regulovat emoce (Mayer, Salovey, Caruso, 2004, s. 199).

Vnímání emocí (Složka 1)	Schopnost vnímat emoce u sebe i jiných lidí, ale také v objektech, umění, příbězích, hudbě a u dalších podnětů.
Využití emocí (Složka 2)	Schopnost vzbuzovat, využívat a pociťovat emoce dle potřeby při sdělování pocitů nebo je využívat u dalších kognitivních procesů.
Porozumění emocím (Složka 3)	Schopnost porozumět emoční informaci, jak se emoce spojují a vyvíjejí během vztahových změn, a dokázat tuto informaci zhodnotit.
Řízení emocí (Složka 4)	Schopnost být otevřen pocitům a modulovat je u sebe i druhých tak, aby sloužily k podpoře osobního porozumění a růstu.

**Obrázek 2: Čtyřsložkový model emoční inteligence (Mayer, Salovey, Caruso, Humpolíček, & Slezáčková, 2012)**

Mayer, Salovey a Caruso jsou autory testu MSCEIT, což je jedna z nejpoužívanějších metod měření emoční inteligence. Je to nástroj, který je pro svou praktičnost používán v celé řadě dalších výzkumů a studií zaměřených na emoční inteligenci.

Tento test měří celkový skóre emoční inteligence (EQ). Je rozdělen na dvě základní dimenze, které se ještě dělí na celkově osm fazet.

Celková (souhrnná) škála	Dvě oblasti MSCEIT	Čtyři složky MSCEIT	Subtesty	
Emoční inteligence (EQ)	Emoční inteligence založená na zkušenosti	Vnímání emocí	Obličeje	Část A
			Obrázky	Část E
		Využití emocí	Podpora	Část B
			Smyslové dojmy	Část F
	Strategická emoční inteligence	Porozumění emocím	Změny	Část C
			Komplexní emoce	Část G
		Řízení emocí	Řízení emocí	Část D
			Řízení emocí ve vztazích	Část H

**Obrázek 3: Dimenze testu MSCEIT (Mayer et al., 2012)**

Mayer a Salovey kladli značný důraz na vnímání emoční inteligence jako typu inteligence, tedy jako dispozice, a nikoliv jako vlastnosti. Z toho důvodu na emoční inteligenci pohlížejí výkonově a také jimi navržený test MSCEIT má výkonový charakter,

čímž se liší od jiných metod, které jsou převážně sebesuzovací (Mayer & Salovey, 1997).

Lepší kvalitu testu MSCEIT oproti sebesuzovacím metodám podporují také Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, a Salovey (2006). Provedli studii, ve které porovnávali sebesuzovací a výkonový přístup ke zkoumání emoční inteligence. Účastníci byli vyzváni k vyplnění sebesuzovacího dotazníku zaměřeného na emoční inteligenci, který svými dimenzemi odpovídá testu MSCEIT. Následně účastníci vyplňovali výkonový test MSCEIT. Data byla statisticky porovnána. Výsledky naznačují, že mezi sebesuzovaným a výkonově zjišťovaným EQ je značný rozdíl. Autoři přicházejí s několika možnými vysvětleními. Jako první zmiňují sociální dezirabilitu, jež může výsledky zkreslovat. Také podotýkají, že schopnost posoudit svou vlastní emoční inteligenci již vyžaduje určitou úroveň emoční inteligence, a podobně jako v hodnocení IQ, jedinci s vyšším EQ mají tendenci se podceňovat, zatímco jedinci s nižším EQ se spíše nadhodnocují. Autoři této studie naznačují, že sebesuzovací testy emoční inteligence měří spíše self-efficacy, než skutečnou emoční inteligenci (Brackett et al., 2006).

## **Daniel Goleman**

Tématu emoční inteligence se věnuje také Goleman. Zabývá se emoční inteligencí zejména v profesním životě a kontextu pracovní úspěšnosti. Vyzdvihuje důležitost emoční inteligence v porovnání s inteligencí rozumovou, tedy klasickému inteligenčnímu kvocientu. „*Mnozí, kdo disponují čistě kognitivními schopnostmi s vysokým IQ, zatímco jejich úroveň emoční inteligence je nižší, končí tak, že pracují pro jedince s IQ třeba jen průměrným, ale s vysokou úrovní emoční inteligence.*“ (Goleman, 2000, s. 305).

Golemanovo pojetí emoční inteligence má pět základních složek:

- Sebeuvědomění.
- Sebeovládání.
- Motivace.
- Empatie.
- Společenská obratnost.

Golemanovo dílo se stalo bestsellerem a pojem emoční inteligence se rozšířil i mezi laickou veřejnost. Lákavě podaná myšlenka, že emoční inteligence je pro životní úspěšnost mnohem důležitější než inteligence rozumová, nadchla mnoho lidí. V odborných kruzích je však Golemanova teorie vystavována kritice, zejména pro nedostatek empirických podkladů pro takto definitivní výroky, které si může neodborná veřejnost nesprávně vykládat. Newsome, Day a Catano provedli empirické šetření, kde se pokoušeli ověřit Golemanovy teze. Nepodařilo se jim však prokázat žádné signifikantní výsledky (Newsome et al., 2000).

### **Reuven Bar-On**

Další významnou osobností na poli teorií emoční inteligence je izraelský klinický psycholog Bar-On. Přichází s teorií sociálně-emoční inteligence, kde spojuje interpersonální a intrapersonální prvky mezilidských interakcí a pojímá je prakticky. Definuje ji jako „*soubor emocionálních a sociálních kompetencí a dovedností, které ovlivňují inteligentní chování*“ (Bar-On, 2010, s. 57). Bar-Onův model sociálně-emoční inteligence postihuje pět základních oblastí:

- Porozumění sobě samému.
- Vyjadřování sám sebe.
- Porozumění ostatním.
- Vztahy s ostatními.
- Zvládání každodenních záležitostí (Bar-On, 2006).

Ačkoliv Bar-On vychází z teorie emoční inteligence od Mayera a Saloveye, je zřejmé, že se nesoustředí pouze na samotné emoce. Naopak je vnímá komplexně a provázaně v kontextu interpersonálních situací. V tomto ohledu je jeho přístup obohacující. Nelze však jednoznačně určit, zda je tento přístup lepší či horší. Lze usuzovat, že teorie každého z autorů je užitečná v jiné oblasti a za jiných podmínek.

Bar-On se zaměřuje na pozitivní psychologii, a emoční inteligenci považuje za jeden z klíčových pilířů pozitivní psychologie. Přichází se studií, ve které se mu podařilo nalézt významnou korelaci mezi emoční inteligencí a výkonem, štěstím, well-beingem a pocitem

smyslu života (Bar-On, 2010). Je zajímavé podotknout, že s emoční inteligencí měřenou testem MSCEIT se významná korelace s těmito fenomény nenašla (Brackett et al., 2006).

## **2.2 Emoční inteligence učitele**

Emoční inteligence v pedagogickém prostředí je téma, na které se v posledních letech moderní pedagogická psychologie začíná zaměřovat. Výzkumy se snaží nalézt odpovědi na otázky, s jakými dalšími fenomény může být emoční inteligence učitele provázána a v čem přesně může být učitelům přínosná.

Jedním ze zajímavých témat je možná souvislost emoční inteligence učitele a jeho self-efficacy. Právě na toto téma se zaměřily ve své studii Di Fabio a Palazzeschi (2008). Výběrový soubor tvořili učitelé středních škol. Výsledky studie ukázaly, že emoční inteligence respondentů silně korelovala s jejich vnímanou self-efficacy, a to zejména v oblasti schopnosti řízení třídy, dále motivování žáků, schopnost zapojení žáků do výuky a používání vhodných výukových strategií. Autorky také zjistily, že starší respondenti měli všeobecně nižší emoční inteligenci než mladší respondenti (Di Fabio & Palazzeschi, 2008).

Tématu self-efficacy a emoční inteligence učitelů se věnovali také Penrose, Perry a Ball (2007). Ve svém výzkumu, jehož soubor tvořilo více než 200 učitelů, zkoumali, zda mezi emoční inteligencí a self-efficacy existuje přímá souvislost. Autorům se podařilo mezi těmito dvěma proměnnými nalézt silný vztah. Na rozdíl od studie, kterou provedly Di Fabio a Palazzeschi, se nenašly významné rozdíly v emoční inteligenci mezi učiteli závislé na věku. V této studii však byly nalezeny rozdíly ve vnímané self-efficacy v souvislosti s délkou praxe. Nelze tedy usuzovat, že emoční inteligence je jediný faktor, který self-efficacy učitele ovlivňuje.

O důležitosti emoční inteligence učitelů hovoří také autoři Hen a Sharabi-Nov (2014). Podle autorů je emoční inteligence učitele klíčová k tomu, aby byl schopen vytvořit bezpečné, příjemné, pečující a produktivní vzdělávací prostředí. Dále emoční inteligenci učitele vidí v souvislosti s lepší schopností rozhodování. Další oblastí je management školní třídy. Emoční inteligence učitele také zkvalitňuje jeho interpersonální vztahy, a to jak se žáky, tak s kolegy na pracovišti. Další oblastí, kterou může emoční inteligence učitele příznivě podpořit, je schopnost team buildingu, což může mít vliv na kvalitu kolektivu ve školní třídě. Autoři také vyzdvihují schopnost empatie učitele. Ta je

podle nich klíčová k tomu, aby učitel dokázal vidět situace z perspektivy svých žáků, a to jak ve složce kognitivní, tak afektivní. Učitel by měl být schopen se do žáků cíleně vcítit pomocí vědomého procesu. K tomu je však nezbytná právě schopnost rozpoznat emoce žáků a schopnost vžít se do jejich situace. Autoři také uvádějí, že lepší schopnost vyjadřování emocí silně koreluje s úzkostí – čím lepší schopnost emoce vyjadřovat, tím nižší úzkost během toho učitelé zažívají. Z toho vyplývá, že emoční inteligence učitele je užitečná nejen pro žáky, ale také pro učitele samotné (Hen & Sharabi-Nov, 2014).

Na emoční inteligenci učitele se zaměřují také Nelson, Low a Nelson (2010). Podle nich musí být schopen emočně inteligentní učitel své schopnosti aplikovat nejen ve vztahu k žákům, ale také ve vlastním pracovním i osobním životě. Emoční inteligence může učitelům pomoci zkvalitnit celou řadu oblastí. V první řadě je to zvládání stresu a náročných situací, což může vést k větší psychické i fyzické pohodě. Autoři hovoří konkrétně o odolnosti vůči stresu a odolnosti vůči úzkosti. Dále může emoční inteligence příznivě podpořit sebevědomí a pozitivní sebeobraz. Dále může vyšší emoční inteligence pomoci učiteli v kvalitnější komunikaci jak se žáky, tak s kolegy, což pomáhá budovat pevnější a vřelejší vztahy. Dále je podle autorů emoční inteligence klíčová pro schopnost empatie, která je esenciální pro pochopení individuálních rozdílů mezi žáky, což může výrazně pomoci v řešení problémů spojených například s menšinami v kolektivu či jinak znevýhodněnými žáky. Avšak i v řešení jiných problémů ve školní třídě je emoční inteligence důležitá, protože napomáhá efektivnímu plánování, vedení a rozhodování v náročných situacích. Jelikož je učitel klíčovou figurou pro děti a dospívající, je bezpochyby také vzorem chování, a emoční inteligence dle autorů zkvalitňuje schopnost motivovat ostatní, schopnost stanovovat smysluplné cíle a napomáhat ostatním v jejich dosahování. Emočně inteligentní učitel má také efektivnější time management. Jelikož ke vzdělávání bezpochyby patří také emoce vzteku, emočně inteligentní učitel dokáže svůj vztek lépe ovládat, což opět přispívá k efektivnějšímu zvládnutí problémů ve školní třídě. V neposlední řadě autoři zmiňují emoční inteligenci jako důležitý faktor v pracovní morálce. Emoční inteligence učitelů také hraje roli v jejich schopnosti managementu školní třídy, a také v retenci nových učitelů, tedy jejich udržení se pracovní pozici učitele (Nelson, Low & Nelson, 2010).

Ve Španělsku byla provedena studie, která si kladla otázku, jaká je průměrná emoční inteligence učitelů středních škol. Ačkoliv výsledky této studie nelze zobecňovat na celou

populaci, protože na to nemá vhodný vzorek, lze se podívat alespoň na její dílčí výsledek. Výsledky studie naznačují, že učitelé středních škol mají skóre emoční inteligence průměrné. V žádné ze složek testu emoční inteligence MSCEIT zkoumaní učitelé nevykazovali signifikantně vysoké výsledky. Lze však říci, že byly nalezeny rozdíly mezi dvěma hlavními dimenzemi tohoto modelu – u emoční inteligence založené na zkušenosti byl průměrný výsledek o deset bodů nižší, než u strategické emoční inteligence. Oba výsledky jsou však v normě. Výsledek této studie ukazuje na nutnost provedení další průřezové studie, která zmapuje emoční inteligenci učitelů. Autoři také zdůrazňují vhodnost programů pro zvýšení emoční inteligence učitelů, aby jejich výsledky byly nadprůměrné (Gutiérrez-Moret, Ibáñez-Martínez, Aguilar-Moya, & Vidal-Infer, 2016).

### **2.3 Možnosti rozvíjení emoční inteligence**

Je zřejmé, že emoční inteligence je velmi užitečná a může pozitivně přispívat v celé řadě oblastí. Otázkou však je, zda je možné emoční inteligenci efektivně rozvíjet.

Mayer a Salovey zmiňují rozvoj emoční inteligence již od dětství. Kromě rodičů, který představují model chování, je významný také učitel ve škole. Ten může do značné míry u dítěte změnit vzorce chování, které si osvojilo v původní rodině. A to jak nepřímo, svým působením jako vzor, tak také přímo, pomocí cíleného vzdělávání zaměřeného na emoční inteligenci. Jako první, velmi důležitou možnost, autoři uvádějí literaturu. Při čtení příběhů by měl učitel pracovat mimo jiné také s pocity daných postav, žáky by měl vybízet k úvahám, jak se daná postava cítí a proč. Také je vhodné při vyučovacích hodinách žáky vybízet, aby hovořili o svých emocích a prožívání, aby se přemýšlení o emocích stalo jejich přirozenou součástí.

Autoři zmiňují Program pro kreativní řešení konfliktů, který funguje na školách v New Yorku. Jeho cílem je osvojit si sociální dovednosti, které vedou ke zdravému zvládnutí mezilidských konfliktů. Mnoho z vyučovaných technik odpovídá jejich pojetí emoční inteligence, žáci se učí zejména rozpoznávat své pocity a pocity svého komunikačního partnera. Autoři však dodávají, že osvojení sociálních dovedností ještě nutně nemusí vést ke zvýšení emoční inteligence (Mayer & Salovey, 1997).



Ve Velké Británii byla provedena studie zkoumající, zda je možné emoční inteligenci cíleně zvýšit. Výběrový soubor tvořili studenti univerzity, kteří se dobrovolně zapsali na předmět zvaný Emoční inteligence. Na začátku semestru studenti vyplnili test MSCEIT. V rámci kurzu se studenti kromě přednášek účastnili mnoha aktivit, rozborů videí, rozborů případových studií, exkurze v galerii, skupinové diskuze. Studenti si také vedli deník, kam zapisovali všechny své prožitky a používali ho k následné sebereflexi a jako podklad pro diskuzi. Na konci semestru znovu vyplnili test MSCEIT. Výsledky naznačují, že lze emoční inteligenci zvýšit zejména v oblasti porozumění emocím a řízení emocí, což jsou dvě složky z čtyřsložkového modelu od Mayera, Saloveye a Carusa. Studie také měřila self-efficacy studentů na začátku a na konci semestru. Ukázalo se, že jejich self-efficacy se taktéž zvýšila (Pool & Qualter, 2012).

Kolektiv autorů ve Spojených státech přichází s metodou určenou pro zvyšování emoční inteligence. Vyvinuli metodu RULER, která má za úkol „*upravit kvalitu sociálních interakcí ve třídě, aby se klima stalo více suportivní, posilující a příjemné*“ (Rivers, Brackett, Reyes, Elbertson & Salovey, 2013, s. 77). Metoda RULER je zkratkou pro pět základních oblastí, na které se soustředí: rozpoznávání emocí svých i ostatních (recognizing), chápání příčin a následků emocí (understanding), pojmenovávání emocí vhodnými a pestrými slovy (labeling), a dále vyjadřování a regulace emocí společensky vhodným způsobem (expressing *and* regulating). Autoři vycházejí z teorie emoční inteligence od Mayera a Saloveye. Studie zmíněné v následující kapitole této práce naznačují, že je tato metoda efektivní právě v prostředí školní třídy (Rivers et al., 2013).

Dalším přístupem ke zvyšování emoční inteligence může být mindfulness přístup. Na teorii mindfulness stojí kurz s názvem Mindfulness-Based Emotional Intelligence Training (MBEIT). Tento přístup má čtyři základní dimenze. První z nich je efektivní emocionální orientace, jejímž cílem je ochota prožívat emočně nabitě situace a přijetí nevyhnutelné skutečnosti, že některé z prožívaných emocí budou negativní. Druhou dimenzí je zneškodnění nezdravých pravidel a nároků, které sami sobě ohledně emocí nastavujeme. Dalším krokem je zvědomení a porozumění emocím. Poslední fází je schopnost pracovat s negativními emocemi ohledně náročných témat, jako jsou pochybnosti o sobě, nejistota a strach, a být schopni je využít v kontextu osobního růstu. Tento přístup však nebyl podložen žádným výzkumem, jež by podporoval jeho empiricky měřenou účinnost (Ciarrochi, Blackledge, Bilich, & Bayliss, 2013).

Autoři Nelson, Low a Nelson (2010) přicházejí s modelem ESAP (Emotional Skills Assessment Process), který si klade za cíl rozvíjet konkrétní dovednosti v oblasti emocí.

Nelson et al. vyvinuli metodu ESAP. Tato metoda se zaměřuje na čtyři hlavní kompetence v oblasti emocí, které se dále dělí do celkově třinácti dovedností, které mají být osvojeny.

<b>Metoda ESAP</b>	
<b>Kompetence</b>	<b>Dovednosti</b>
I. Zdravé interpersonální vztahy	1. Schopnost sebeprosazení 2. Zvládání stresu 3. Zvládání úzkosti
II. Osobnostní hledisko vedení lidí	4. Utěšování 5. Empatie 6. Rozhodování 7. Vedení lidí
III. Sebekontrola	8. Motivace k dosahování cílů 9. Time management 10. Morálka 11. Pozitivní změna a růst osobnosti
IV. Intrapersonální	12. Sebehodnocení 13. Zvládání stresu

Tabulka 2 - Model ESAP (Nelson et al., 2010, s. 2)

Samotný rozvoj emočních schopností podle modelu ESAP je rozděleno na pět fází. V první fázi je účastník seznámen s konceptem ESAP. Ve druhé fázi účastník zjišťuje, jak si v jednotlivých dovednostech stojí, díky čemuž ví, v čem jsou jeho rozvojové stránky a na co se zaměřit. Třetí fáze spočívá v teoretické výuce každé z kompetencí tohoto modelu. Čtvrtá fáze je samotný nácvik těchto dovedností pomocí řady technik. Autoři uvádějí například mentoring, koučování a imaginaci. Pátou fází je získané dovednosti prakticky aplikovat. První částí jsou modelové situace, druhou potom praktický život. Je zde kladen důraz na to, aby osvojené dovednosti byly používány cíleně a vědomě (Nelson et al., 2010).

### **3. Výzkumy souvislostí učitelových charakteristik a klimatu třídy**

Autoři nejedné studie se zajímají o souvislosti klimatu třídy a některých charakteristik učitele. Je zřejmé, že učitel hraje významnou roli ve fungování třídy. Zde bude podán přehled několika studií, které zkoumají souvislosti fenoménů nejvíce relevantních pro tuto práci.

#### **Zvyšování emoční inteligence pomocí metody RULER a vliv na klima školní třídy**

Kolektiv amerických autorů přichází se studií na téma možnosti zvyšování emoční inteligence, což může vést ke zlepšení klimatu ve školní třídě.

Autoři zkoumali účinky metody RULER, jež byla představena v předchozí kapitole, na vzorku téměř 4000 žáků a více než 100 učitelů, náhodně rozdělených do dvou skupin. První skupině byla do výuky zařazena metoda RULER. Učitelé byli proškoleni v technikách a aktivitách, které tato metoda využívá, a pravidelně je zařazovali do své výuky. Také do škol docházeli externí lektoři, kteří se třídami v průběhu roku pracovali. Druhá skupina sloužila jako srovnávací a učila se podle svého běžného plánu bez metody RULER. Pro měření výsledků byl použit dotazník CLASS (Classroom Assessment Scoring System), kteří vyplňovali jak žáci, tak učitelé. Doplňkově bylo použito také pozorování externích lektorů.

Výsledky ukázaly, že ve třídách, které používaly metodu RULER, bylo na konci školního roku příznivější klima než ve třídách ze srovnávací skupiny. Učitelé, kteří ve svých třídách používali metodu RULER, častěji uváděli, že se studenty interagovali s ohledem na jejich emoce, a vytvářeli více příležitostí pro to, aby studenti mohli spolupracovat v kooperativním učení (Rivers et al., 2013).

#### **Vytváření příznivějšího klimatu školní třídy pomocí zvyšování emoční inteligence**

Pozitivní účinky metody RULER popisuje i další studie (Nathanson, Rivers, Flynn & Brackett, 2016). Studie uvádí, že metoda RULER obsahuje mnoho unikátních technik, které slouží ke zlepšení sociálního a emočního učení a jsou zaměřeny na zvýšení emoční inteligence. Tyto metody mohou využívat jak učitelé, tak i žáci, jelikož jsou uchopeny prakticky a mohou být přínosné i pro děti. Tato studie navazuje na studii od Rivers et al.

(2013) a přináší další data, kdy třídy z této studie pokračovaly ve využívání metody RULER a při následném měření měly ještě příznivější výsledky (Nathanson et al., 2016).

### **Emoční inteligence a efektivita vyučování**

Další zajímavé poznatky přináší studie zaměřená na emoční inteligenci učitelů a efektivitu vyučování, která zde byla pojata jako široký zastřešující pojem. Její výsledky naznačují, že emočně inteligentní učitelé žákům věnují více pozornosti, a více se zajímají o well-being a sebevědomí žáků. Emočně inteligentní učitelé své žáky také více podporují v učebním procesu. To vše souvisí s lepším výkonem jejich žáků, jak v rámci studijních výsledků, tak dosahování jejich cílů. Emočně inteligentní učitelé si také více uvědomují svou roli, zodpovědnost a vliv, který mohou mít na žáky. Autor také zkoumal souvislost učitelových pozitivních afirmací a vyjadřování pozitivních emocí směrem k žákům. Ukázalo se, že žáci, jejichž učitelé tyto projevy více využívají, mají méně tendencí chodit za školu, mají pozitivnější přístup k učení, jsou ochotnější, celkově vnímají studium jako kvalitnější, a v neposlední řadě mají lepší studijní výsledky (Sekreter, 2019).

### **Rozvíjení emočních dovedností v souvislosti se zdravým učebním prostředím**

Kolektiv autorů Nelson et al. (2010) přichází se spojením rozvíjení emočních dovedností v souvislosti s vytvářením zdravého vyučovacího prostředí. Autoři považují zdravé vyučovací prostředí za „*nezbytné pro rozvoj konstruktivního myšlení, řešení problémů, stanovování a dosahování cílů, a schopnosti leadershipu*“ (Nelson et al., 2010, s. 3). Zdravé vyučovací prostředí „*je charakterizováno důvěrou, respektem, a podněcováním dialogu ve třídě*“ (Nelson et al., 2010, s. 3). Je otázkou, do jaké míry se pojem vyučovací prostředí překrývá s pojmem klima školní třídy, lze však usuzovat, že se jedná minimálně o pojmy příbuzné.

Autoři přicházejí s konceptem „*Transformativního učení*“. Jedná se o metodu, která má podle nich zlepšit kvalitu vyučovacího prostředí. Je založena na rozvoji emočních dovedností dle metody ESAP, o které je pojednáno v přechozí kapitole této práce. Transformativní učení je založeno na tom, že needukuje pouze učitele. Zodpovědnost za vyučovací prostředí nenese pouze učitel, naopak ten v tomto konceptu nese jen menší část. Většina zodpovědnosti leží na samotných žácích. Metoda transformativního učení se soustředí na žáky, zaměřuje se na jejich vzájemnou komunikaci mezi sebou. Vztah

s učitelem je podle autorů velmi významným faktorem, ovšem k tomuto vztahu přispívají rovnocenně učitel i žák, a na jeho kvalitě musí pracovat oba.

Transformativní učení má šest hlavních cílů. Těmi je šest hlavních kompetencí, které si má osvojit jak učitel, tak žáci. Zaprvé je to schopnost vytvářet pozitivní, zdravé a produktivní vztahy. Druhým bodem je schopnost řešení problémů a rozhodování. Třetím bodem je pozitivní naladění. Čtvrtým bodem je schopnost dosahování cílů. Pátým bodem je schopnost plánovat a uskutečňovat změny. Šestý bod je poněkud abstraktní, a spíše naznačuje směr, kterým se dále ubírat, než konečný stav: chovat se moudře a zodpovědně. Autoři zde odkazují na jimi vyvinutou metodu ESAP, která obsahuje třináct konkrétních dovedností. Za klíčové pro transformativní učení považují šest z nich: sebeprosazení, time management, motivaci k dosahování cílů, morálku, zvládání stresu, a naladění na pozitivní změny (Nelson et al., 2010). Tato metoda je zajímavá tím, že neklade zodpovědnost pouze na učitele, naopak vyzdvihuje interakci mezi žákem a učitelem a žáky mezi sebou.

### **Komunikační klima a učitelova agresivní komunikace**

Lin, Durbin a Rancer (2017) se zaměřili na učitele a jeho způsob komunikace. Zaměřili se zejména na agresivní komunikaci. Zde je ale nutno podotknout, že autoři nepřikládají termínu „agresivní komunikace“ negativní konotaci. Agresivní komunikaci rozdělují na dva typy. Prvním typem je argumentativnost, možná lze říci i asertivita či dohadování (*argumentativeness*), definovaná jako vlastnost, kdy jedinec během konfliktů brání své názory a útočí na *názory* druhého. Ve studii je uvedena jako konstruktivní druh agresivní komunikace. Druhým typem je verbální agrese, kde jedinec v diskusi či konfliktu útočí na *osobnost* druhého. Z toho důvodu je považována za destruktivní typ komunikace. Autoři tyto typy komunikace zkoumají v souvislosti s komunikačním klimatem třídy, kde se odkazují na Rosenfelda (1983).

Autoři předložili hypotézy, že větší míra argumentativnosti povede ke spíše suportivnímu komunikačnímu klimatu třídy, a větší míra verbální agrese učitele povede ke spíše defenzivnímu klimatu třídy.

Výsledky umožnily podpořit první a druhou hypotézu. Autoři tedy podpořili myšlenku, že větší míra argumentativnosti učitele signifikantně souvisí se suportivním klimatem třídy, zatímco verbální agrese učitele signifikantně souvisí s defenzivním klimatem. Autoři také zjistili, že suportivní klima třídy je spojeno s vyšší mírou motivace studentů, zatímco defenzivní klima je spojeno s nižší mírou motivace (Lin et al., 2017).

# Návrh výzkumného projektu

## 4. Výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je nalézt možnou souvislost mezi klimatem třídy a emoční inteligencí třídního učitele. Jak klima školní třídy, tak emoční inteligence jakožto jednotlivé fenomény jsou provázané s mnoha dalšími oblastmi, které jsou hojně zkoumány. O vzájemné souvislosti klimatu školní třídy a emoční inteligence však zdroje hovoří jen málo, jedná se tedy o nedostatečně prozkoumanou oblast.

### Přínos výzkumu

Pokud by se podařilo nalézt signifikantní souvislost mezi klimatem třídy a emoční inteligencí učitele, mohlo by se jednat o významný poznatek a cenný podklad pro další zkoumání. Pokud by se ukázalo, že učitelé s vyšší emoční inteligencí mají ve svých třídách příznivější klima, mohl by hrát roli fakt, že emoční inteligence se dá rozvíjet. Pokud by se ukázalo, že dispozice, která se dá zlepšit, může tvořit příznivější prostředí pro učení žáků, jednalo by se o přínos pro školství. To by samozřejmě vyžadovalo mnoho dalších výzkumů a ověření kauzálního vztahu. Tento výzkum by však mohl být prvním krokem na této cestě, jeho přínosem je poukázat na možnou souvislost těchto dvou fenoménů a být základem pro další zkoumání.

### Výzkumné otázky

Byly zformulovány tři výzkumné otázky:

**1) Existuje souvislost mezi emoční inteligencí třídního učitele a klimatem školní třídy?**

**2) Existuje souvislost mezi emoční inteligencí třídního učitele a komunikačním klimatem ve třídě?**

**3) Existují rozdíly mezi klimaty tříd, jejichž třídní učitel učí český jazyk, a tříd, jejichž třídní učitel učí matematiku?**

Nejdůležitější otázkou z celého výzkumu je otázka číslo 1, protože nejlépe vystihuje podstatu zkoumané problematiky. Výzkumná otázka číslo 2 rozšiřuje kontext problematiky. Předpokladem je, že učitelé s vyšší emoční inteligencí mají ve svých třídách příznivější klima i komunikační klima. Výzkumná otázka 3 byla zformulována doplňkově a souvisí se specifiky zvoleného výzkumného souboru. Pokud by byly nalezeny významné rozdíly mezi třídami podle aprobační jejich učitele, bylo by nutné s tímto faktem počítat při dalším zkoumání. Předpokladem však je, že významné rozdíly mezi těmito dvěma skupinami nejsou, a soubor lze považovat za homogenní.

## **5. Design výzkumného projektu**

### **5.1 Typ výzkumu**

V rámci výzkumu bude učitelům zadán test emoční inteligence MSCEIT. Jejich žákům budou během vyučovací hodiny zadány dotazníky zjišťující klima třídy KLIT a CCQ. Dotazníky budou mít papírovou formu.

Výzkum bude probíhat na středních školách v České republice. Nejprve bude třeba oslovit ředitele škol, seznámit je s účelem a průběhem výzkumu a požádat je o účast. Dále bude nutné komunikovat přímo s třídními učiteli, seznámit je s výzkumem a požádat je o účast. Dále bude třeba do škol zaslat či zanést informované souhlasy, které vyplní rodiče žáků ještě před začátkem šetření. V den realizace výzkumu již musí mít žáci podepsané informované souhlasy s sebou.

Jako první se výzkumu zúčastní třídní učitel. Čas a místo se domluví individuálně podle možností, aby měl učitel dostatek času a klidu na vyplnění výkonového testu. Řešitel/ka učitele seznámí s účelem výzkumu a stručně představí testy, které budou zadány jemu i jeho žákům. Poučí učitele o dobrovolnosti účasti, možnosti odstoupit, a také o tom, že z etických důvodů mu nebudou sděleny výsledky klimatu v jeho třídě. Může mu však být sdělen jeho individuální výsledek v testu emoční inteligence, pokud o to projeví zájem a uvede svůj kontaktní e-mail. Učitel podepíše informovaný souhlas, a dostane test MSCEIT, instrukce k jeho vyplnění a na místě ho vyplní. Také vyplní krátký dotazník zahrnující demografické údaje – pohlaví, věk, počet let praxe, předmět, který vyučuje svou kmenovou třídu, a ročník jeho kmenové třídy. Administrace testu MSCEIT by měla trvat 30-45 minut. I s časem na úvodní instrukce je vhodné si vyhradit minimálně hodinu času.

V případě, že se bude výzkumu účastnit více učitelů z jedné školy, může být provedeno šetření s více učiteli najednou, dle jejich časových možností.

V předem domluvený den realizace výzkumu přijde řešitel/ka do třídy, seznámí žáky s dotazníky, které mají vyplnit. Poučí je o dobrovolnosti účasti ve výzkumu a možnosti odstoupit. Také žáky poučí o anonymitě dat, a ujistí je o tom, že jejich odpovědi jejich třídy učiteli nebudou sděleny. Řešitel/ka si následně vybere od žáků informované souhlasy a rozdá žákům dotazníky KLIT a CCQ. Poučí žáky o tom, jak testy vyplnit a vyzve je k vyplnění. Celý proces administrace dotazníků žákům by měl odpovídat délce standardní vyučovací hodiny. V případě delšího času úvodních instrukcí je možné administrovat každý z dotazníků v samostatné vyučovací hodině během jednoho dne. Po administraci dotazníků řešitel/ka žákům poděkuje a testy si vybere. Je důležité mít přehled o tom, které dotazníky patří ke kterému učiteli, je tedy nutné si je přehledně, avšak anonymizovaně označit pomocí kódů.

Sběr dat může probíhat v únoru, březnu a dubnu, z důvodu minimalizace vlivu rušivých událostí ve třídě, jako jsou například Vánoce, období maturit či uzavírání klasifikace.

Dotazníky budou následně vyhodnoceny. Vyhodnocení dotazníků KLIT a CCQ je snadné, mohou s ním proto pomoci řešitelovi/ce i studenti psychologie v rámci předmětu Účast na psychologickém výzkumu. Data budou následně zaznamenána do elektronické podoby. Dalším krokem je statistické zpracování dat a interpretace výsledků výzkumu.

Bude se jednat o kvantitativní výzkum. Cílem tohoto výzkumu je nalezení souvislosti a změření síly vztahu mezi dvěma proměnnými, musí tedy být použit kvantitativní design. Výzkum bude realizován formou korelačního výzkumu.

## **5.2 Výzkumný soubor**

Zkoumanou populací budou žáci 2. a 3. ročníků středních odborných škol a gymnázií v České republice, a jejich třídní učitelé vyučující buď český jazyk nebo matematiku. Tato populace byla zvolena z několika důvodů. Žáci 2. a 3. ročníků SŠ již mají více utvořený kolektiv než žáci 1. ročníků, ale zároveň ještě nejsou zahlceni maturitou jako žáci 4.



ročníků. Třídní učitelé byli vybráni pro svou specifickou roli ve třídě. Aprobace český jazyk a matematika byly vybrány proto, že se vyučují na všech školách, mají největší hodinovou dotaci a jedná se o předměty maturitní. Dá se tedy předpokládat, že takový učitel bude se svou třídou trávit nejvíce času a bude se na klimatu podílet více než jiní učitelé.

Výběrový soubor bude tvořit 40-50 tříd 2. a 3. ročníku SŠ, jejichž třídní učitel učí český jazyk, a 40-50 tříd 2. a 3. ročníku SŠ, jejich třídní učitel učí matematiku. V každé třídě bude zkoumán třídní učitel a co nevyšší počet žáků. Lze předpokládat, že někteří žáci nebudou přítomni nebo se nebudou chtít výzkumu zúčastnit. Podmínkou zařazení třídy do výzkumu je, aby se výzkumu zúčastnily alespoň dvě třetiny žáků dané třídy.

Výběr respondentů bude probíhat nenáhodně, jelikož v rámci tohoto výzkumu není dosažitelné provést náhodný výběr. Výběr bude příležitostný, poté je také možno využít metodu sněhové koule, kdy učitelé již zařazení do výzkumu mohou zkontaktovat své známé a o účast ve výzkumu je požádat. Bylo by vhodné pro vyšší reprezentativitu zastoupit třídy jak ve velkých, tak i v malých městech z celé České republiky, a také různé typy středních škol, nelze však stanovit přesné kvóty. V potaz je brána praktická stránka a proveditelnost výzkumu.

### **5.3 Metody získávání dat**

Ve výzkumu budou použity tři nástroje. Dotazníky KLIT pro měření klimatu třídy, dotazník CCQ pro měření komunikačního klimatu ve třídě a test MSCEIT pro měření emoční inteligence učitele.

#### **5.3.1 Dotazník KLIT**

Dotazník KLIT je nástroj na měření klimatu školní třídy, který vznikl v České republice. Jeho autorem je Lašek (2001b). Tento nástroj lze využít pro žáky vyššího stupně základní školy a všechny ročníky střední školy. Dotazník měří tři dimenze klimatu třídy: *supportivní klima* (SUPKT), charakterizované kooperací, podporou a soudržností mezi žáky. Dále *motivace k negativnímu školnímu výkonu* (MOTNŠV), pro kterou je charakteristický nezájem o školu, vyhýbání se neúspěchům a nízká sebedůvěra. Třetí dimenzí je

*sebeprasazení* (SEPROS), které se projevuje vyšší soutěživostí a sníženou mírou kooperace mezi žáky. Z charakteristik těchto dimenzí vyplývá, že příznivé klima pokrývá *suportivní* dimenze, zatímco dvě zbývající dimenze naznačují spíše negativní klima. Z toho důvodu výzkum předpokládá kladnou korelaci u první dimenze, a u druhých dvou dimenzí korelaci zápornou.

Dotazník KLIT má 27 položek, jednotlivé dimenze jsou v něm zastoupeny nerovnoměrně: SUPKT – 12 položek, MOTNŠV – 9 položek, SEPROS – 6 položek.

Položky představují výroky, na které žák odpovídá na čtyřstupňové Likertově škále od silně souhlasím – mírně souhlasím – mírně nesouhlasím – silně nesouhlasím.

1. V naší třídě mám několik důvěrných přátel.....	4	3	2	1
2. Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci. ....	4	3	2	1
3. Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.....	4	3	2	1
4. Když jsem v nesnázích, vím, že mi třída pomůže.....	4	3	2	1
5. Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru.....	4	3	2	1

**Obrázek 4: Ukázka položek testu KLIT (Lašek, 2001b)**

Při vyhodnocování dotazníku se sečte suma všech položek pro danou dimenzi, a v tabulce norem se dohledá stenová norma pro danou hodnotu, tato metoda je standardizovaná (Lašek, 2001b).

Tato metoda byla zvolena z několika důvodů. Oproti populárním zahraničním metodám, na které se odpovídá dichotomicky ano/ne, má tato metoda výhodu širšího spektra odpovědí. Může tedy poskytnout přesnější pohled na problematiku. Další výhodou je přehlednost dotazníku – je srozumitelný, v záhlaví obsahuje instrukce k vyplnění a jsou k němu také přehledné instrukce k vyhodnocení. Další výhodou je časová nenáročnost administrace, autor uvádí 15-20 minut, a také snadné vyhodnocení. Další výhodou je, že se jedná o standardizovanou metodu, která má vytvořené normy ve stenech pro populaci českých žáků. Tato metoda má poměrně vysokou reliabilitu, Cronbachovo alfa dosahuje hodnoty 0,81 (Mareš, 2013). Další praktickou výhodou metody je, že je volně dostupná a lze ji využívat zdarma.

V tomto výzkumu bude za ukazatel „příznivého klimatu“ považována škála SUPKT. Škály MOTNŠV a SEPROS jsou považovány za ukazatele „nepříznivého klimatu“.

### 5.3.2 Dotazník CCQ

Dotazník CCQ (Communication Climate Questionnaire) vychází z teorie komunikačního klimatu od Gibba a Rosenfelda, o níž je pojednáno v prvním oddílu práce. Je zaměřen přímo na komunikační klima mezi učitelem a žáky. Postihuje jak oblast suportivní komunikace, tak oblast defenzivní komunikace. Obsahuje 17 položek, 8 z nich je věnováno suportivní komunikaci, 9 je věnováno defenzivní komunikaci. Odpovídá se na pětistupňové Likertově škále od *silně souhlasím* po *silně nesouhlasím*. Dotazník je vždy směřován na konkrétního učitele, jehož jméno je i uvedeno v záhlaví dotazníku. Všechny položky začínají frází „Tento učitel...“, a následuje příklad učitelova chování.

5. Tento učitel mi dává najevo, že se zajímá o mé problémy

<i>silně souhlasím</i>	5	4	3	2	1	<i>silně nesouhlasím</i>
------------------------	---	---	---	---	---	--------------------------

Obrázek 5: Ukázka položky testu CCQ (Lašek, 2001b)

Při vyhodnocování dotazníku se sečtou sumy pro položky charakterizující každou z dimenzí. Potom se vypočítá poměr suportivní : defenzivní komunikace, čímž vznikne koeficient zvaný koeficient SD. Hodnota pro určení, zda převládá komunikace suportivní či defenzivní, je stanovena na 0,88. Od 0,88 výše tedy hovoříme o suportivním komunikačním klimatu, níže od této hodnoty hovoříme o defenzivním komunikačním klimatu. Výsledky lze posuzovat u jednotlivých žáků, nebo udělat průměr pro celou třídu. Lašek dále uvádí pásma běžných hodnot pro českou populaci u jednotlivých dimenzí, které slouží pro detailnější orientaci učitele. Tyto hodnoty byly nasbírány na vzorku 924 žáků v České republice (Lašek, 2001b).

Tato metoda byla zvolena proto, že se zaměřuje přímo na konkrétního učitele, čímž vhodně doplňuje dotazník KLIT, který se soustředí spíše na vztahy mezi třídou jako celkem. Dále má stejné výhody jako dotazník KLIT – je snadná a srozumitelná na administraci, vyplnění dotazníku není časově náročné. Použití dotazníku CCQ není stěžejním prvkem výzkumu, je však vhodným a zajímavým obohacením, jež může přinést komplexnější pohled na zkoumanou problematiku.

### 5.3.3 Test MSCEIT

Jedná se o metodu založenou na teorii emoční inteligence od Mayera, Saloveye a Carusa, o níž bylo pojednáno v prvním oddílu práce. Test MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) je test měřící emoční inteligenci ve formě emočního kvocientu – EQ. Jedná se o výkonový test, jehož výsledkem je standardizovaný skóre EQ – tedy celková hodnota emoční inteligence. Ta se dále dělí na dva oblastní skóre, každý z nich se dále dělí na dva složkové skóre, které se dělí na subtesty. Těchto osm subtestů reprezentuje jednotlivé oddíly testu, které jsou zkoumány. Předmětem tohoto výzkumu bude pouze celkový skóre EQ.

K testování je zapotřebí testovací sešit a záznamový arch, kam respondent vyplňuje své odpovědi. Odpovědi jsou následně přeneseny výzkumníkem do elektronické formy. Vyhodnocení testu MSCEIT probíhá elektronicky v programu HTS. Výstupem testu je podrobná zpráva, obsahující jak celkový skóre emoční inteligence, tak skóre v jednotlivých subškálách. Jelikož se jedná o standardizovanou metodu, výstupní zpráva obsahuje četná srovnání s populací, percentily a přehledný profil. Toto vyhodnocení také obsahuje popisy jednotlivých složek emoční inteligence v praktickém znění (Mayer et al., 2012).

Tato metoda byla zvolena proto, že je výkonová a nikoliv sebeposuzovací, což přináší objektivnější výsledek. Tato metoda je hojně rozšířená a standardizovaná, což je její velká výhoda. Ačkoliv je metoda časově náročnější, její administrace je jednoduchá. Díky bohaté výstupní zprávě obsahující podrobné informace o výsledcích v jednotlivých dimenzích mohou být také probandi více motivováni k vyplnění.

### 5.4 Metody zpracování a analýzy dat

Při zpracování dat budou použity dva postupy, aby bylo možné zodpovědět všechny tři výzkumné otázky. U každého učitele bude sledováno šest proměnných: průměrné klima jeho třídy v každé ze tří škál dotazníku KLIT (SUPKT, MOTNŠV, SEPROS), průměrný koeficient komunikačního klimatu v jeho třídě (SD), celkový skóre emoční inteligence (EQ), a aprobace (český jazyk – matematika).

Nejprve bude provedena korelace mezi EQ učitele a klimatem v každé ze škál SUPKT, MOTNŠV a SEPROS. Bude použit Pearsonův korelační koeficient. Podle zjištěné

korelace bude možné zodpovědět výzkumnou otázku č. 1. Předpokladem je, že u SUPKT bude korelace kladná, u MOTNŠV a SEPROS bude korelace záporná.

Dále bude provedena korelace mezi EQ učitele a koeficientem komunikačního klimatu, opět za použití Pearsonova korelačního koeficientu. Tím bude možné zodpovědět výzkumnou otázku č. 2. Předpokladem je, že bude nalezena kladná korelace.

V posledním kroku budou porovnány všechny tři dimenze klimatu třídy porovnány mezi učiteli českého jazyka a matematiky. K tomu bude použit Mann-Whitneyho U test, jelikož u klimatu třídy nelze předpokládat normální rozdělení, je tedy nutné použít neparametrický test. Předpokladem je, že mezi třídami, jejichž třídní učitel učí český jazyk, a jejichž třídní učitel učí matematiku, nebudou nalezeny významné rozdíly.

## 5.5 Etika výzkumu

Tento výzkum s sebou nese několik etických otázek, které je třeba vyřešit.

První otázka se týká povahy výzkumného souboru. Jelikož značnou část výzkumného souboru tvoří žáci středních škol, z nichž většina ještě nedosáhla plnoletosti, je otázkou, zda je potřeba na ně stále pohlížet jako na děti, které nejsou právně způsobilé, nebo jestli lze usuzovat, že mladistvý ve věku okolo sedmnácti let se již může o své účasti ve výzkumu rozhodnout samostatně. Autorka výzkumu však považuje za nezbytné dodržovat hranici plnoletosti, zejména kvůli ochraně proti případným stížnostem rodičů. Z tohoto důvodu budou u nezletilých žáků vyžadovány informované souhlasy podepsané zákonným zástupcem. Žáci, kteří již dovršili osmnáct let, si mohou informované souhlasy podepsat sami.

Druhou, významnou otázkou je, zda sdělovat učitelům výsledky klimatu v jejich třídě. Sdělování výsledků jednotlivých žáků považuje autorka za neetické, u sdělení průměrného výsledku třídy je to však diskutabilní. Ostatně Jan Lašek ve své publikaci představuje jednotlivé dotazníky za účelem, aby je používali samotní učitelé. Pokud by učitel věděl, jaké klima panuje v jeho třídě, mohlo by to pro něj být cennou informací a odrazovým můstkem pro další práci se třídou. Je však nutné se na situaci dívat z pohledu žáků. Lze předpokládat, že když budou žáci vědět, že se jejich odpovědi učitel dozví, mohou být v hodnocení mírnější, což je nežádoucí proměnná pro tento výzkum. Žáci také

v tomto případě mohou být méně motivovaní se výzkumu vůbec zúčastnit, ať už kvůli obavám, že se učitel v případě nepříznivého hodnocení „naštve“, či z obavy, že mu negativní hodnocení ublíží. Autorka výzkumu se proto rozhodla výsledné klima ve třídě učitelům nesdělovat a žáky ujistit o naprosté anonymitě výsledků v jejich třídě, aby byla zajištěna co nejvyšší objektivita v jejich hodnocení. Kompenzací přínosu pro učitele bude komplexní výsledek testu emoční inteligence MSCEIT, který učitel obdrží, a který by za normálních okolností byl finančně náročný.

## 6. Diskuse

Literárně přehledová část práce vychází z desítek odborných zdrojů. Vzhledem k rozsahu práce však není možné využít všechny zdroje, které jsou k dané problematice dostupné, jelikož pramenů je mnoho. Problematika klimatu školní třídy, stejně jako problematika emoční inteligence učitele, se dá pojmout z mnoha různých úhlů pohledu a zaměřit se na různé aspekty tématu. Bylo tedy nutné pokusit se nalézt rovnováhu mezi obecným a konkrétním popisem zkoumané problematiky. Ačkoliv by se problematika dala bohatě rozvíjet dále, bylo nutné představit pouze výběr z podkapitol, jimž by se dalo věnovat.

S tím souvisí také popis metod, jimiž lze dané fenomény zkoumat. V kapitole 1.4 bylo představeno několik metod, jimiž lze klima třídy zkoumat. Je nutno podotknout, že tento výčet není ani zdaleka kompletní, jelikož metod na zkoumání klimatu třídy existuje mnohem více. V textu zmíněné studie také ukazují, že si autoři studií často vytvářejí vlastní metody, jimiž klima třídy zkoumají. V této práci byly představeny nejznámější metody, které jsou standardizované, ovšem nejedná se o vyčerpávající výčet. V kapitole 2.1 byl představen test MSCEIT, kterým se měří emoční inteligence. I zde je vhodné nezapomínat, že metod na měření emoční inteligence existuje celá řada. Tato metoda byla v práci představena jako jediná z toho důvodu, že se jedná o jednu z nejznámějších metod a její autoři jsou uznávanými odborníky na danou problematiku. To dokazují i v textu zmíněné studie, ze kterých většina staví právě na této metodě. Autorka práce si však uvědomuje, že nástrojů a metod ke zkoumání emoční inteligence existuje mnohem více.

Určité úskalí literárně přehledové části představuje fakt, že školství v každém státě má svá specifika. Ať už se jedná o stupně vzdělávání a roky, které na jednotlivých stupních žáci stráví, formu výuky, uspořádání třídy, či kulturní specifika jednotlivých národů, to vše mohou být faktory, ve kterých se školy v jednotlivých zemích liší. Výzkumy klimatu třídy z různých zemí tedy nemusí být vždy relevantní pro české školství.

Dále je nutno zmínit zastaralost českých zdrojů popisujících problematiku klimatu školní třídy. Jak je z práce patrné, je citováno podle zdrojů několik let starých, některé dokonce pocházejí z přelomu tisíciletí. Novější zdroje v této problematice však nedosahují rozsahu těchto starších zdrojů, proto je nezbytné z nich čerpat. Zejména se to týká

publikací Laška (2001a; 2001b; 2007), jehož práce je v problematice klimatu třídy v České republice naprosto esenciální.

Mnoho studií z oblasti klimatu se spíše než na klima školní třídy zaměřuje na klima školy, a to v souvislosti s profesní spokojeností učitelů. Na toto téma může být nahlíženo jako na relevantní pro klima školní třídy. Například Tomková (2016) uvádí, že klima školy učitelé vnímají jako něco, co může pozitivně ovlivnit klima třídy. Avšak jedná se o problematiku velmi komplexní, která by svým rozsahem vydala na další práci. Proto do rozsahu této práce klima školy nebylo zařazeno.

Jako limit této práce se také ukázal fakt, že ačkoliv je v práci zmíněno několik metod na rozvíjení klimatu školní třídy či emoční inteligence, žádná z nich nemůže být popsána detailně. Je to z toho důvodu, že autoři neumožňují veřejný přístup k těmto informacím. Protože často jsou tyto kurzy zpoplatněné, autoři z pochopitelných důvodů nezveřejňují konkrétní návody k jejich metodám.

Druhá část práce se zaměřuje na návrh výzkumu. Navrhovaný výzkum předpokládá, že učitelé s vyšší emoční inteligencí budou mít ve svých třídách příznivější klima a příznivější komunikační klima. Dále se předpokládá, že mezi učiteli českého jazyka a matematiky nebudou nalezeny významné rozdíly. Jako většina výzkumů, i tento výzkum má svá úskalí a limity.

Prvním limitem výzkumu je výzkumný soubor. Při zvoleném způsobu výběru respondentů a jejich předpokládanému počtu se jistě nebude jednat o reprezentativní vzorek populace, není tedy možné výsledky zobecnit.

Dalším úskalím výzkumu je, že použité metody na měření klimatu a komunikačního klimatu třídy jsou již téměř dvě desítky let staré. Je tedy možné, že položky již neodpovídají současné době. Autorce se nepodařilo dohledat psychometrické charakteristiky těchto dotazníků, a to ani aktuální, ani z původních let. Je proto možné, že tyto metody nejsou zcela kvalitní. Stejná situace však je se všemi metodami na měření klimatu, které jsou v práci zmíněné, proto autorka i přesto považuje zvolené metody za nejvhodnější.

Jako další úskalí je nutno zmínit finanční náročnost použití testu MSCEIT, jelikož podléhá autorským právům a není volně k dispozici. Je tedy nutné myslet na to, že by bylo



potřeba zakoupit licenci k použití a vyhodnocení této metody. Tento test má však mnoho již uvedených výhod, které vyvažují jeho finanční náročnost.

Návrh výzkumného projektu je založen na několika studiích, jež naznačují, že by měla být nalezen vztah mezi klimatem školní třídy a emoční inteligencí učitele. Přesto se však jedná o zatím málo prozkoumanou problematiku. Tento výzkum považuje autorka za potenciálně přínosný pro české školství. Klíčovým faktem je poznatek, že se emoční inteligence dá rozvíjet. Pokud charakteristika, kterou lze rozvíjet, může přispět ke zlepšení klimatu ve školních třídách, je to jistě něco, co stojí za bližší prozkoumání.

Navrhovaný výzkum je však pouze prvním krokem v této ambiciózní představě. Pokud by výsledky tohoto výzkumu odpovídaly předpokladům, dále by bylo nutné provést výzkum na větším, reprezentativním vzorku. Pokud by se podařilo opět nalézt očekávané výsledky, bylo by možné uvažovat o hledání kauzality. Učitelé by se mohli zúčastnit jedné z metod rozvíjení emoční inteligence, a měřila by se změna v klimatu v jejich třídách. Tato skupina by se porovnávala s učiteli, kteří tréninkem rozvíjení emoční inteligence neprošli. Pokud by se podařilo nalézt signifikantní výsledky, bylo by možné zaměřit pozornost odborné veřejnosti právě na vzdělávání učitelů v oblasti emoční inteligence, bylo by možné navrhnout vzdělávací projekty pro učitele, a pokud by byly výsledky empiricky podložené, bylo by také snazší sehnat potřebné financování. Představa, že většina učitelů je nadprůměrně emočně inteligentních, a tak mají ve svých třídách příznivé klima, které má přínos především pro žáky, je však zatím pouze otázkou budoucnosti.

## Závěr

Tato práce se zabývá dvěma psychologickými fenomény: klimatem školní třídy a emoční inteligencí učitele. Problematika byla vybrána z toho důvodu, že klima ve školní třídě významně ovlivňuje žáky v celé řadě oblastí. Zároveň výzkumy ukazují, že učitel je významnou figurou ve fungování klimatu třídy. Proto je vhodné blíže prozkoumat, zda ke klimatu třídy může přispět emoční inteligence učitele.

První část práce je rozdělena na tři kapitoly. První kapitola pojmenovává tematiku klimatu školní třídy, popisuje roli třídního učitele ve fungování klimatu, představuje metody, které mohou využívat jak psychologové, tak i samotní učitelé ve zjišťování klimatu třídy, a představuje několik výzkumů hovořících o pozitivních souvislostech klimatu a žáků ve třídě. Z těchto výzkumů vyplývá, že příznivé klima ve třídě je spojeno s vyšší motivací žáků ke studiu a s lepšími studijními výsledky. Ve třídách s příznivým klimatem je také méně výchovných problémů a žáci mají méně často pocit sociálního vyloučení. S klimatem ve školní třídě je spojen také well-being, a to jak žáků, tak učitelů.

Druhá kapitola se týká emoční inteligence. Představuje několik pojetí emoční inteligence, dále hovoří o emoční inteligenci učitele, a popisuje několik způsobů, kterými lze emoční inteligenci rozvíjet. Ukazuje se, že emočně inteligentnější učitelé jsou více empatictí, mají lepší interpersonální vztahy a vyšší vnímané self-efficacy v oblastech motivování žáků a řízení školní třídy. Emočně inteligentní učitelé také prožívají méně úzkosti a stresu, když musí se žáky řešit náročné situace. Emoční inteligence se celkově spojuje také s well-beingem.

Třetí kapitola oba fenomény propojuje a podává přehled několika studií, které se zabývají souvislostmi právě klimatu třídy a interpersonálních charakteristik učitele, včetně emoční inteligence. Dle uvedených studií se po programu na rozvíjení emoční inteligence učitelů zlepšilo klima v jejich třídách. Tyto studie tvoří podklady pro navržený výzkum.

Druhá část práce navrhuje výzkum, který má zodpovědět základní otázku: Existuje souvislost mezi klimatem ve školní třídě a emoční inteligencí učitele? Jedná se o kvantitativní korelační studii, kdy žáci vyplní dotazníky zjišťující klima v jejich třídách, a jejich třídní učitelé vyplní test emoční inteligence. Mezi získanými daty se budou hledat korelace, a také případné rozdíly klimatu ve třídách mezi učiteli českého jazyka a matematiky.

Hlavním užitkem této práce je, že poukáže na možnou souvislost mezi těmito dvěma fenomény. Ačkoliv se o každém z nich v odborné veřejnosti hojně hovoří, přímá souvislost těchto dvou jevů je málo prozkoumanou problematikou. Pokud by se ji však podařilo nalézt, může potenciálně přispět k vytváření příznivějšího klimatu v českých školních třídách.

## Seznam použité literatury

Ahmad, A. R., Chew, F. P., Zulnaidi, H., Sobri, K. M., & Alfitri. (2019). Influence of School Culture and Classroom Environment in Improving Soft Skills amongst Secondary Schoolers. *International Journal of Instruction*, 12(2), 259-274.

Albrecht, K. (2006). *Social Intelligence : The New Science of Success* [Online] (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

APA (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th Ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

Bar-On, R. (2010). Emotional Intelligence: An Integral Part of Positive Psychology. *South African Journal Of Psychology*, 40(1), 54-62.  
<https://doi.org/10.1177/008124631004000106>

Bar-On, Reuven. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.

Beld, M. H. M., Van den Heuvel, E. G., van der Helm, G. H. P., Kuiper, C. H. Z., de Swart, J. J. W., Roest, J. J., & Stams, G. J. J. M. (2019). The impact of classroom climate on students' perception of social exclusion in secondary special education. *Children And Youth Services Review*, 103, 127-134.

Bradley, C., Cordaro, D. T., Zhu, F., Vildostegui, M., Han, R. J., Brackett, M., & Jones, J. (2018). Supporting improvements in classroom climate for students and teachers with the four pillars of wellbeing curriculum. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(3), 245–264. <https://doi.org/10.1037/tps0000162>

Ciarrochi, J., Blackledge, J., Bilich, L., & Bayliss, V. Ciarrochi, J., & Mayer, J. D. (Eds.). (2013). *Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide: Improving Emotional Intelligence: A Guide to Mindfulness-Based Emotional Intelligence Training* (1st ed.). Londýn: Psychology Press.

- Coufalová, L. (2012). *Klima školní třídy a možnosti psychologické intervence* (Diplomová práce). Praha.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Demir-Yildiz, C., & Tatik, R. S. (2019). Impact of flexible and non-flexible classroom environments on learning of undergraduate students. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1159-1173.
- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior And Personality*, 36(3), 315-326.
- Dvořáková, E. (2009). *Vliv alternativních pedagogických stylů na klima ve třídě* (Diplomová práce). Praha.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1983). *Assessment of Classroom Psychosocial Environment. Workshop Manual*. Dallas, TX: Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1982). *Assessment of Learning Environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI). Third version*.
- Fraser, B.J. & Fisher, D.L. (1986). Using short forms of classroom climate instruments to assess and improve classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 387-413. doi:10.1002/tea.3660230503
- Gibb, J. R. (1982). Defensive communication. *The Journal Of Nursing Administration*, 12(4), 14-17.
- Gillen, A., Wright, A., & Spink, L. (2011). Student perceptions of a positive climate for learning: a case study. *Educational Psychology In Practice*, 27(1), 65-82. <https://doi.org/10.1080/02667363.2011.549355>
- Gillernová, I., Krejčová, L., Horáková Hoskovcová, S., Šírová, E., & Štětovská, I. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Goleman, D. (2000). *Práce s emoční inteligencí: jak odstartovat úspěšnou kariéru*. Praha: Columbus.

Gutiérrez-Moret, M., Ibáñez-Martínez, R., Aguilar-Moya, R., & Vidal-Infer, A. (2016). Assessment of emotional intelligence in a sample of prospective Secondary Education Teachers. *Journal Of Education For Teaching*, 42(2), 123-134.  
<https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1143144>

Hen, M., & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, 25(4), 375-390.  
<https://doi.org/10.1080/10476210.2014.908838>

Hrabal, V. (2002). *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky* (2. vyd). Praha: Karolinum.

Ingemarson, M., Rosendahl, I., Bodin, M., & Birgegård, A. (2020). Teacher's use of praise, clarity of school rules and classroom climate: comparing classroom compositions in terms of disruptive students. *Social Psychology Of Education*, 23(1), 217-232.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-019-09520-7>

Innemanová, J. (2009). *Ovlivnění sociálního klimatu učitelem na 1. stupni ZŠ* (Diplomová práce). Praha.

Ito, A. (2011). Enhancing School Connectedness in Japan: The Role of Homeroom Teachers in Establishing a Positive Classroom Climate. *Asian Journal Of Counselling*, 18(1), 41-62.

Kent, D., & Fisher, D. (1997). *Associations between teacher personality and classroom environment*. Chicago, IL: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Barabadi, E. (2018). Role of the Emotions and Classroom Environment in Willingness to Communicate. *Studies In Second Language Acquisition*, 40(3), 605-624. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000304>

Kolář, Z., Raudenská, V., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.

Lašek, J. (2001a). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Lašek, J. (2001b). *Klima školní třídy a možnosti jeho měření*. Hradec Králové: Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové [online]. Získáno 20. 3. 2019 z <http://www.prevence-praha.cz/ke-stazeni/klima-skoly-a-tridy/10-sociln-klimaklitccqlaek>

Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy* (2.nd ed.). Hradec Králové: Gaudeamus.

Lerdpornkulrat, T., Koul, R., & Poondej, C. (2016). Relationship between perceptions of classroom climate and institutional goal structures and student motivation, engagement and intention to persist in college. *Journal Of Further And Higher Education*, 42(1), 102-115. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1206855>

Lin, Y., Durbin, J. M., & Rancer, A. S. (2017). Perceived instructor argumentativeness, verbal aggressiveness, and classroom communication climate in relation to student state motivation and math anxiety. *Communication Education*, 66(3), 330-349.

Loudová, I. (2012). *Kompetence třídního učitele k péči o kvalitu života žáků* (Disertační práce). Brno.

Mareš, J. (1998). *Sociální klima školní třídy: přehledová studie*. Brno: Asociace školní psychologie ČR a SR.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (s. 3–34). New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., Humpolíček, P., & Slezáčková, A. (2012). *MSCEIT – Test emoční inteligence: Příručka*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Users Manual*. Toronto, Ontario: Multi-Health Systems.

Nelson, D. B., Low, G. R., & Nelson, K. (2010). The Emotionally Intelligent Teacher: A Transformative Learning Model. *Qazvin University Of Medical Sciences Repository*, 1-7.

Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality And Individual Differences*, 29, 1005-1016.

Penrose, A., Perry, C., & Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues In Educational Research*, 17(1), 107-126.

Pool, L. D., & Qualter, P. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning And Individual Differences*, 22(3), 306-312.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the Social and Emotional Climate of Classrooms: A Clustered Randomized Controlled Trial Testing the RULER Approach. *Prevention Science*, 14(1), 77-87. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0305-2>

Rosenfeld, L. B. (1983). Communication climate and coping mechanisms in the college classroom. *Communication Education*, 32(2), 167-174.

Sekreter, G. (2019). Emotional Intelligence as a Vital Indicator of Teacher Effectiveness. *International Journal Of Social Sciences & Educational Studies*, 5(3), 286-302.

Šedřová, K. (2019). Mluvit, či nemluvit? Participace na výukové komunikaci očima vokálních a tichých žáků a jejich učitelek. *Orbis Scholae*, 13(2), 65-94.

Šírová, E. (2012) Videotrénink interakcí ve škole. In Gillernová, I., Krejčová, L. a kol. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, s.63-76.



## Seznam obrázků

Obrázek 1: Determinanty klimatu třídy (Gillen, Wright & Spink, 2011 In: Coufalová, 2012) .....	12
Obrázek 2: Čtyřsložkový model emoční inteligence (Mayer, Salovey, Caruso, Humpolíček, & Slezáčková, 2012).....	26
Obrázek 3: Dimenze testu MSCEIT (Mayer et al., 2012) .....	26
Obrázek 4: Ukázka položek testu KLIT (Lašek, 2001b).....	41
Obrázek 5: Ukázka položky testu CCQ (Lašek, 2001b).....	42

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1: Ukázka jedné z položek testu MCI v aktuální a preferované formě (Lašek, 2001a, str. 69-71).....	15
Tabulka 2: Model ESAP (Nelson et al., 2010, s. 2).....	33

## Seznam zkratek

APA	American Psychological Association
CCQ	Communication Climate Questionnaire
CES	Classroom Environment Scale
CLASS	Classroom Assessment Scoring Systém
EQ	Emoční kvocient
ESAP	Emotional Skills Assessment Process
HTS	Hogrefe Testsystem
IQ	Intelligenční kvocient
KLIT	Dotazník Klima třídy
MBEIT	Mindfulness-Based Emotional Intelligence Training
MCI	My Class Inventory
MOTNŠV	Motivace k negativnímu školnímu výkonu
MSCEIT	Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test
RULER	Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, Regulating
SD	Suportivní : defenzivní
SEPROS	Sebeprosazení
SO-RA-D	Sociometricko-ratingový dotazník
SUPKT	Suportivní klima třídy
VTI	Videotrénink interakcí