

# Emočná inteligencia vo vzťahu k situačne–špecifickému zvládaniu

## Emotional intelligence in relation to situation–specific coping

František Baumgartner<sup>1\*</sup>, Zuzana Wirtz

<sup>1</sup> *Katedra psychologie, Filozofická fakulta OU v Ostravě*

---

### Abstrakt

Predpokladá sa, že emočná inteligencia (EI) ovplyvňuje proces zvládania záťažových situácií smerom k využívaniu efektívnejších postupov. Uskutočnili sme výskum, v ktorom sme zisťovali vzťah emočnej inteligencie a zvládania v konkrétnych situáciách, a to v súbore žiakov 6. a 7. ročníkov ZŠ (125 detí, 72 dievčat a 53 chlapcov). EI bola meraná ako schopnosť pomocou testu STEU (Situačná skúška emočného porozumenia). Coping bol zisťovaný dotazníkom PBSS (Možnosti správania v situáciách záťaže), ktorý obsahuje popis 6 situácií zo školského a rodinného prostredia a 13 variant copingového správania v týchto situáciách. Výsledky poukazujú na to, že vzťah emočnej inteligencie a zvládania je podmienený situačne, teda líši sa v závislosti od obsahu udalostí a nemá univerzálnu podobu.

*Kľúčová slova:* emočná inteligencia, zvládanie, záťažové situácie, dospelávajúci

### Abstract

It was supposed that emotional intelligence (EI) influences process of coping with stressful situations in direction of using effective coping routines. We carried out research in which we studied the relation between emotional intelligence and coping in specific situations. The sample consisted of 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> graders of public elementary school (125 children, 72 girls, 53 boys). EI was measured as an ability with STEU test (Situational test of emotional understanding). Coping was measured with PBSS Scale (Possibilities of behavior in stressful situations), which contents 6 situations from school and family context and 13 variants of coping behavior in these situations. Results point out that relation between emotional intelligence and coping is determined by specific contextual situations. This means it differentiates in dependency to content of events and situations and it doesn't have a universal character.

*Keywords:* emotional intelligence, coping, stressful situations, adolescents

---

\*Korespondenční autor: Katedra psychologie, Filozofická Fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, Reální 5, 701 03 Ostrava  
e-mail: frantisek.baumgartner@osu.cz

## Úvod

Emočnú inteligenciu (v skratke EI) možno vymedziť ako schopnosť zaznamenávať svoje vlastné emócie i emócie iných ľudí, rozlišovať ich a využívať tieto informácie vo svojom myslení a konaní (Salovey & Mayer, 1990). Existujú dva modely štúdia emočnej inteligencie, a to model schopností a zmiešaný model, nazývaný aj črtový (Neubauer & Freudenthaler, 2007). Ich rozdiel je v teoretickom chápaní, odzrkadľuje sa však aj v metódach merania. Model schopností chápe emočnú inteligenciu ako komplex kognitívnych schopností zahŕňajúcich spracovanie emočne-relevantných informácií, schopnosť regulovať vlastné emócie a ďalšie (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). Meranie EI sa realizuje testami maximálneho výkonu, ktoré sú zamerané na to, čo sú ľudia schopní urobiť ako svoj najlepší výkon. Zmiešaný model (resp. črtový model) poníma emočnú inteligenciu ako súbor vzájomne súvisiacich emočných a sociálnych kompetencií, ktoré determinujú ako efektívne rozumieme a vyjadrujeme samých seba, ako rozumieme a ako vychádzame s inými ľuďmi (Bar-On, 2000). Tento prístup berie do úvahy nielen schopnosti, ale aj osobnostné vlastnosti spojené s oblasťou emócií a EI je zisťovaná sebaopisovými dotazníkmi ako typický výkon (obvyklé správanie človeka v každodennom živote).

J. Mayer a P. Salovey ako hlavní protagonisti modelu schopností, formulovali pôvodný model v r. 1990, modifikovaná podoba je z roku 1997 (Salovey & Mayer, 1990; Mayer & Salovey, 1997). V novšom modeli rozlišujú štyri hierarchicky usporiadané komponenty alebo vetvy emočnej inteligencie:

1. Vnímanie, interpretácia a vyjadrovanie emócií ako prvá vetva sa koncipuje ako schopnosť poznať, čo sami cítíme a čo cítia ľudia okolo nás.
2. Využitie emócií pre podporu myslenia zahŕňa schopnosť navodiť emócie a usudzovať na ich základe.
3. Porozumenie emóciám predstavuje schopnosť porozumieť emóciám a emočným reťazcom, spôsobu ako sa emócie menia.
4. Regulovanie emócií sa týka schopnosti predstaviť si úspešné stratégie s využitím emócií tak, aby prispievali k dosiahnutiu stanovených cieľov.

Uvedený model je akceptovaný ako možné dobré východisko pre ďalšie štúdium problematiky (napr. Neubauer & Freudenthaler, 2007; Fiori, 2009). Opierame sa oň aj v našom výskume. Predpokladá sa, že s vyššou úrovňou emočnej inteligencie je spojené adaptívnejšie, efektívnejšie zvládanie záťažových situácií (napr. Epstein, 1998; Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer, 1999). Existuje však dosiaľ pomerne málo empirických štúdií týkajúcich sa tejto témy. Vo výskume vzťahu emočnej inteligencie a zvládania sa poukazuje na potrebu uplatňovať transakčný model stresu a copingu, ide najmä o zdôraznenie situačného prístupu (Zeidner, Matthews, & Roberts, 2009).

Jedným z dôležitých novších trendov vo výskume zvládania, je zvýšenie záujmu o úlohu emócií (Vavricová, 2013). Síce emócie neboli vynechávané ani skôr, v tejto súvislosti možno uviesť vyčlenenie stratégie orientovanej na emócie (popri stratégii orientovanej na problém)

Lazarusom a Folkmanovou (1984), no zväčša sa uvažovalo o negatívnych emóciách. Až v súčasnom období sa v kontexte zvládania viac pertraktujú aj pozitívne emócie (Folkmanová & Moskowitzová, 2004; Vavricová, 2013), najmä v súvislosti so štúdiom emočnej regulácie v záťažových situáciách. Emočná inteligencia v sebe zahŕňa ako schopnosť správneho identifikovania a porozumenia emócií, tak aj ich reguláciu v konkrétnych situáciách. Tým skôr sa javí zmysluplné sledovať jej spojitosť s procesmi zvládania.

Štúdium zvládania záťažových situácií v období detstva a dospelovania venuje značnú pozornosť vývinu copingových stratégií v kontexte vývinu jednotlivca. Výskumy poukazujú na to, že sa postupne rozširuje repertoár používaných stratégií a postupov a zároveň prebieha reštruktúracia spôsobov riešenia (Koubeková, 2008). V období dospelovania sa počet stratégií ustáľuje a v dospelosti sa ďalej nezvyšuje (Compas, 1998). Schopnosť zvoliť efektívnu stratégiu copingu je však u adolescentov nižšia oproti dospelým, čo je dané ich menšími skúsenosťami (Hanžlová & Macek, 2008). Výsledky výskumov ukazujú tiež na pomerne veľké rozdiely medzi dievčatami a chlapcami vo vnímaní záťaže, ale aj vo voľbe postupov zvládania (Ficková, 1995; Medved'ová, 2004; Hanžlová & Macek, 2008).

## Výskum

Prezentovaný výskum je časťou širšie koncipovaného projektu, ktorý sa zameriaval na sledovanie úlohy emočnej inteligencie v procesoch zvládania záťaže a v pôsobení na rizikové správanie v období ranej adolescencie. Vychádzali sme z toho, že vo výskume zvládania sú akcentované situačné aspekty, ale aj pôsobenie stabilnejších osobnostných a kognitívnych charakteristík. Zámerom bolo sledovať, do akej miery výber stratégií zvládania v záťažových situáciách odzrkadľuje pôsobenie emočnej inteligencie a konkrétne jej zložky schopnosť porozumieť emóciám. Položili sme si otázku, či sa vo vzťahu emočnej inteligencie a stratégií zvládania uplatňuje situačná špecifickosť alebo sa dajú ich vzťahy charakterizovať skôr ako univerzálne. V súlade s literatúrou (napr. Zeidner, Matthews, & Roberts, 2006) bol vyslovený predpoklad, že vzťah emočnej inteligencie a stratégií zvládania bude sčasti závislý od situácií. Predpokladali sme však tiež, že napriek špecifikám situácií prejaví sa celkove pozitívne spojenie medzi emočnou inteligenciou a aktívnymi postupmi zvládania orientovaným na problém a negatívny vzťah emočnej inteligencie a postupov, ktoré vyjadrujú vyhýbanie sa riešeniu.

### *Výskumný súbor*

Tvorilo ho 125 žiakov šiestych a siedmich ročníkov základných škôl v Bratislave, z toho 72 dievčat a 53 chlapcov, priemerný vek bol 12.28 (štandardná odchýlka mala hodnotu 0.66). Deti sa zúčastnili na základe písomného informovaného súhlasu rodičov.

### *Použitá nástroje*

STEU (*Situačný test emocionálneho porozumenia*), autori: MacCann a Roberts (2008). Test maximálneho výkonu zisťuje, do akej miery ľudia rozumejú základným emóciám a emočným situáciám a ako sú schopní spracovať tieto informácie. Obsahuje 42 situácií. Každá situácia ponúka 5 emócií ako možné vyústenie danej situácie. Respondenti vyberajú z možností prežívaných emócií tú, ktorú považujú za adekvátnu pre popisovanú udalosť. Pre každú položku existuje jedna správna odpoveď stanovená na základe expertného skórovania (okrem tejto možnosti dá sa uplatniť aj konsenzuálne skórovanie). V uskutočnenom výskume sme použili modifikovanú verziu originálneho testu, ktorá pozostávala z 26 situácií vybraných so zreteľom k vývinovému obdobiu skúmaných osôb, ako aj s prihliadnutím k rozdielom v sociokultúrnych podmienkach.

Dotazník PBSS (*Možnosti správania v situáciách záťaže*) je dotazníkom vlastnej konštrukcie. Obsahuje popisy šiestich situácií z prostredia školy a rodiny (ťažká domáca úloha; zlá známka v škole; nechcená prezývka od spolužiakov; presťahovanie kamaráta zo školy do iného mesta; vážne ochorenie rodiča alebo súrodenca; hroziaci rozchod rodičov). Odpovedá sa voľbou zo štyroch možností (1–nie, 4–áno) na 13 postupov zvládania. Týmito postupmi sú aktívny coping, plánovanie, inštrumentálna sociálna opora, emočná sociálna opora, pozitívne preformulovanie, akceptácia, popieranie, sebaobviňovanie, rozptýlenie, ventilovanie, stiahnutie sa, viera a humor. Svojím obsahom zodpovedajú tieto varianty škálam dotazníka Brief COPE (Carver, 1997). Deti navyše na 4–bodovej stupnici posudzovali subjektívnu mieru náročnosti popisovaných udalostí.

Procedúra a štatistické spracovanie dát: Dáta boli zbierané skupinovo v školských triedach v priebehu jednej vyučovacej hodiny. Výpočty sa uskutočnili s použitím štatistického softvéru SPSS 15.0.

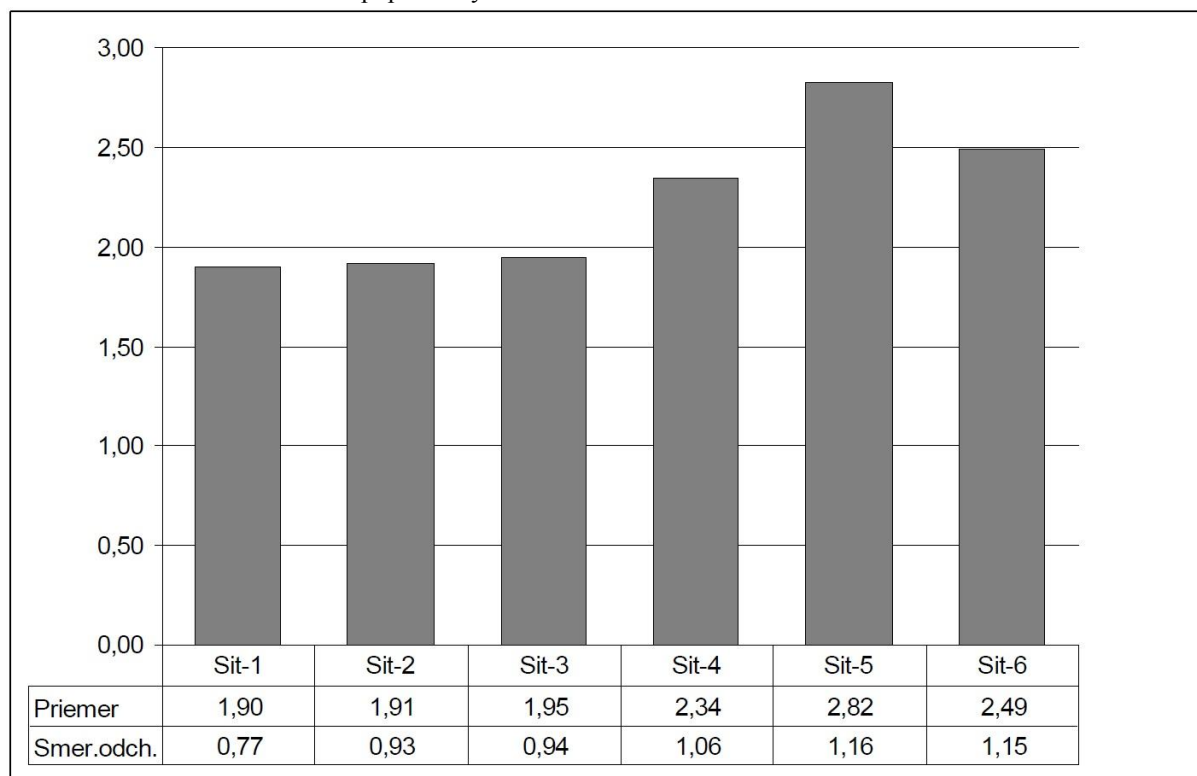
### **Výsledky**

V teste STEU, ktorý zisťuje emočnú inteligenciu ako schopnosť, dosiahli respondenti – dospievajúci v období ranej adolescencie priemer 10.75 (medián=11.0), smerodajná odchýlka bola 2.56. Variabilita je pomerne vysoká, hodnoty sa pohybovali v pásme 5 až 18. Teoretické maximum pritom bolo 26 (počet situácií v teste). Posúdenie situácií mohlo byť pre deti sťažené tým, že nástroj nebol pôvodne konštruovaný pre dané vývinové obdobie. Vznikol úpravou metódy vytvorenej pre staršiu populáciu. Uskutočnené úpravy smerovali k jej zjednodušeniu a prispôbeniu. Napriek tomu, dosiahnutá hodnota priemeru leží pod polovicou počtu bodov, ktoré bolo možné získať. Rozdelenie dát sa na základe Kolmogorovho–Smirnovovho testu javí ako približne normálne. Skóre dievčat bolo síce vyššie (AM=10.9) oproti chlapcom (AM=10.5), zistený malý rozdiel nie je podľa výsledku t–testu štatisticky významný.

Obrázok 1 vyjadruje, ako dospievajúci posudzujú mieru náročnosti predložených situácií. Ako náročnejšie sa im javia situácie z rodinného prostredia (situácie 5 a 6) oproti školským (situácie 1 až 3). Situácia 4, ktorá taktiež patrí k náročnejším, sa týka blízkeho priateľa osoby.

Najvyšší priemer (2.82) pozorujeme v prípade situácie vážnejšieho ochorenia v rodine (situácia 5). V situáciách, ktoré sa javia respondentom ako náročnejšie, zaznamenávame vyššiu variabilitu. Porovnávali sme aj výsledky dievčat a chlapcov, avšak nebol zistený žiaden signifikantný rozdiel.

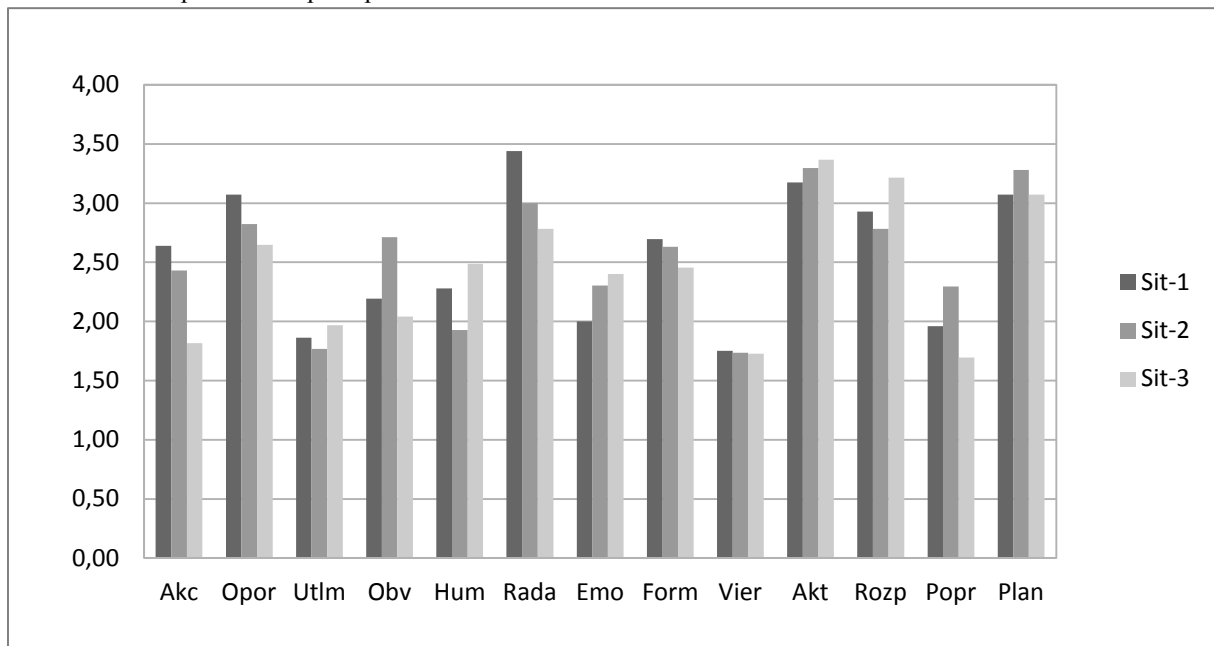
Obr. 1: Posudzovanie náročnosti popisovaných situácií



Pozn.: Sit-1 = domáca úloha; Sit-2 = zlá známka; Sit-3 = odmietaná prezývka; Sit-4 = presťahovanie kamaráta; Sit-5 = vážne ochorenie v rodine; Sit-6 = rozchod rodičov.

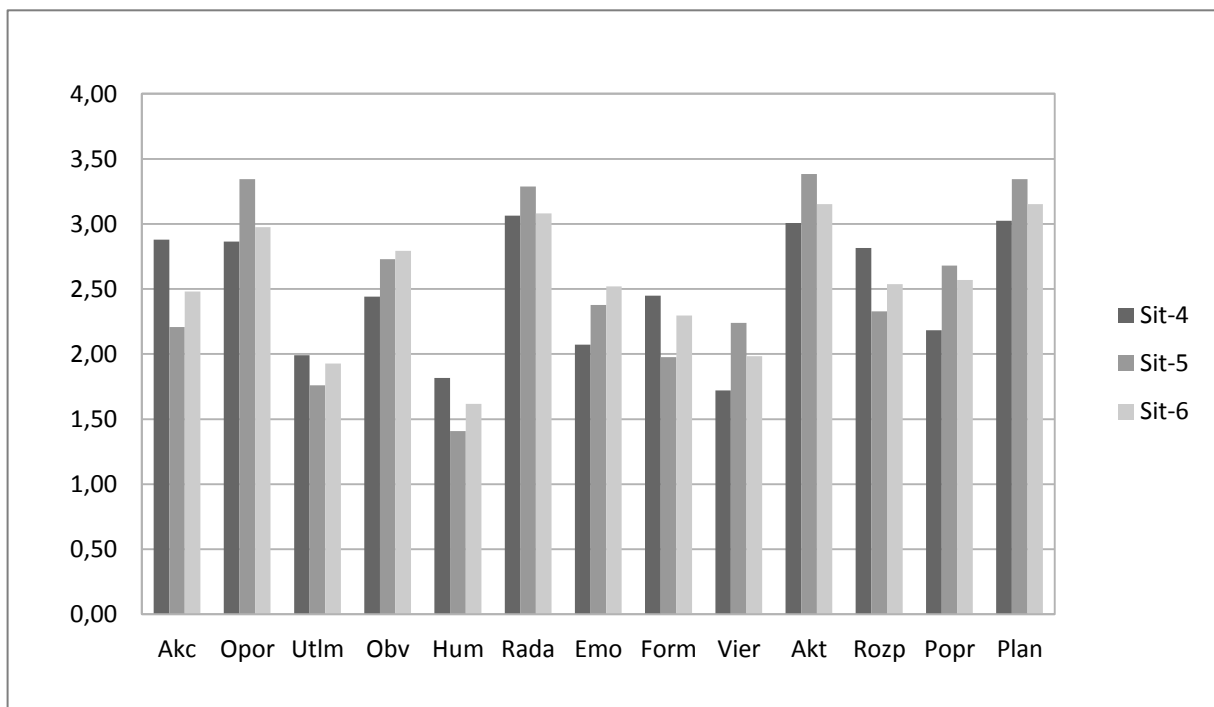
Nasledujúce obrázky 2a, 2b zobrazujú preferencie jednotlivých postupov zvládania v predložených situáciách. Kvôli prehľadnosti obrázok 2a zaznamenáva preferencie v situáciách 1 až 3, zatiaľ čo obrázok 2b v situáciách 4 až 6. U niektorých postupov sa ich použitie výraznejšie nemení, ak porovnáваме rôzne situácie (stiahnutie sa zo situácie, aktívny postup, plánovanie). U iných naopak zaznamenávame väčšie diferencie (popieranie, humor). K všeobecne najviac uplatňovaným stratégiám sa radia aktívny postup, plánovanie, emočná a a inštrumentálna opora (hľadanie podpory a pomoci u iných) a tiež hľadanie rozptýlenia. Naopak najmenej preferovanými sú stiahnutie sa, viera v Boha a humor. Porovnanie preferencií dievčat a chlapcov neukázalo žiadne výraznejšie rozdiely. U väčšiny z trinástich postupov sa dievčatá a chlapci nelíšili. V situáciách 2, 3 a 6 chlapci vyššie skórovali vo využívaní viery v Boha, v situácii 5 dievčatá viac preferovali plánovanie. Jedine v situácii 4 boli dva signifikantné rozdiely, v prospech chlapcov to bolo v preformulovaní, v prospech dievčat vo využívaní aktívneho copingu.

Obr. 2a – Miera preferencie postupov zvládania v situáciách 1–3



Pozn.: Sit-1 = domáca úloha; Sit-2 = zlá známka; Sit-3 = odmietaná prezývka, Akc = akceptácia, Opor = emočná sociálna opora, Utlm = stiahnutie sa, Obv = sebaobviňovanie, Hum = humor, Rada = inštrumentálna sociálna opora, Emo = ventilovanie, Form = pozitívne preformulovanie, Vier = Viera, Akt = aktívny coping, Rozp = rozptýlenie, Popr = popieranie, Plan = plánovanie.

Obr. 2b – Miera preferencie postupov zvládania v situáciách 4–6



Pozn.: Sit-4 = presťahovanie kamaráta; Sit-5 = vážne ochorenie v rodine; Sit-6 = rozchod rodičov, Akc = akceptácia, Opor = emočná sociálna opora, Utlm = stiahnutie sa, Obv = sebaobviňovanie, Hum = humor, Rada = inštrumentálna sociálna opora, Emo = ventilovanie, Form = pozitívne preformulovanie, Vier = Viera, Akt = aktívny coping, Rozp = rozptýlenie, Popr = popieranie, Plan = plánovanie.

Ďalej sú uvedené dve tabuľky, ktoré obsahujú hodnoty koeficientov súčinovej korelácie vyjadrujúcej mieru súvislosti emočnej inteligencie a postupov zvládania zvlášť pre jednotlivé situácie. V tabuľke 1a sú sústredené postupy, ktoré vyjadrujú zameranie na riešenie problému, a to samostatne (aktívny coping, plánovanie) alebo s pomocou iných (emočná a inštrumentálna sociálna opora) a dve, ktoré vyjadrujú orientáciu na emócie (akceptácia a preformulovanie). V tabuľke 1b sú ďalšie postupy, ktoré sa radia k emočne orientovaným, prípadne vyjadrujú únik alebo vyhýbanie sa riešeniu (hľadanie rozptýlenia, stiahnutie sa zo situácie, ventilovanie emócií, popieranie, sebaobviňovanie, zvládanie pomocou humoru alebo viery v Boha).

Tab. 1a – Vzťah emočnej inteligencie a postupov zvládania záťaže v šiestich situáciách

EI	Akt	Plan	Opor	Rada	Akc	Form
Sit-1	-0.21*	-0.05	-0.06	-0.10	0.01	-0.18*
Sit-2	0.01	-0.13	-0.05	-0.09	0.06	-0.01
Sit-3	0.02	-0.04	-0.04	-0.08	-0.01	-0.17*
Sit-4	0.01	0.09	-0.04	-0.16	-0.06	-0.04
Sit-5	-0.08	-0.05	-0.14	-0.04	0.04	-0.03
Sit-6	0.05	0.05	0.08	-0.01	0.03	0.03

Pozn.: Sit-1 = domáca úloha; Sit-2 = zlá známka; Sit-3 = odmietaná prezývka; Sit-4 = presťahovanie kamaráta; Sit-5 = vážne ochorenie v rodine; Sit-6 = rozchod rodičov, Akt = aktívny coping, Plan = plánovanie, Opor = emočná sociálna opora, Rada = inštrumentálna sociálna opora, Akc = akceptácia, Form = pozitívne preformulovanie.

Tab. 1b – Vzťah emočnej inteligencie a postupov zvládania záťaže v šiestich situáciách

EI	Rozp	Hum	Emo	Vier	Utlm	Obv	Popr
Sit-1	0.07	0.17*	0.19*	0.17*	0.14	-0.06	-0.11
Sit-2	0.09	0.22*	0.05	0.17*	0.07	-0.18*	0.07
Sit-3	-0.03	0.04	-0.02	0.09	-0.01	-0.05	0.08
Sit-4	0.01	-0.03	0.15	0.06	-0.25**	-0.13	-0.09
Sit-5	0.20*	0.00	-0.04	-0.07	-0.17*	-0.06	-0.08
Sit-6	0.04	0.01	0.14	0.07	-0.07	0.04	0.07

Pozn.: Sit-1 = domáca úloha, Sit-2 = zlá známka, Sit-3 = odmietaná prezývka, Sit-4 = presťahovanie kamaráta, Sit-5 = vážne ochorenie v rodine, Sit-6 = rozchod rodičov, Rozp = rozptýlenie, Utlm = stiahnutie sa, Obv = sebaobviňovanie, Emo = ventilovanie, Vier = Viera, Popr = popieranie.

Súvislosti emočnej inteligencie a postupov zvládania v predložených situáciách sa javia celkovo ako slabé a z väčšej časti sú štatisticky nevýznamné. Výsledky poukazujú na dosť výraznú situačnú špecifickosť, keď vzťah emočnej inteligencie k postupom zvládania sa líši v závislosti od jednotlivých situácií. Záporné korelácie vyjadrujú vzťahy emočnej inteligencie a stiahnutia sa a sebaobviňovania, čo sa dá posudzovať ako očakávané, avšak týka sa to iba niektorých situácií. Pokiaľ ide o humor, ventilovanie emócií alebo vieru ako postupy zvládania, objavujú sa pozitívne korelácie s emočnou inteligenciou viazané na situácie súvisiace so školou („domáca úloha“, „zlá známka“). Vzťahy emočnej inteligencie s aktívnejšími postupmi zvládania majú väčšinou podobu nezávislosti. Vyskytujú sa však tiež negatívne súvislosti emočnej inteligencie a aktívneho postupu v situácii týkajúcej sa domácej

úlohy (situácia 1) a podobne negatívne vzťahy EI s preformulovaním v situáciách „domáca úloha“ a „odmietaná prezývka“ (situácie 1 a 3).

## Diskusia a záver

Výsledky výskumu ukázali iba nepatrné rozdiely medzi dievčatami a chlapcami vo využívaní copingových postupov, čo je v rozpore so zisteniami iných výskumov, v ktorých sa prejavila tendencia dievčat voliť viac stratégie hľadania pomoci u iných, alebo silnejšia preferencia k ústupu u chlapcov (Aldwin, 2007; Koubeková, 2008; Karaffová, 2009). Zaznamenali sme však zároveň, podobne ako ukazujú iné výskumy u dospievajúcich, že preferovanými variantami v sledovanom období ranej adolescencie sú plánovanie alebo aktívny coping, ktoré vyjadrujú snahu o riešenie problému a dosť silné je aj hľadanie rozptýlenia (Hanžlová & Macek, 2008; Medved'ová & Lisá, 2010). Zistili sme, podobne ako Hanžlová a Macek (2008), že poradie postupov zvládania sa výraznejšie neodlišuje v rôznych situáciách, ale miera ich preferovania kolíše, čiže je zrejmé, že obsah situácií hrá úlohu vo výbere spôsobov správania. Druh stresora má teda výrazný vplyv na voľbu copingových stratégií dospievajúcich jedincov, pričom školské stresory sú pokladané za ľahšie zvládnuteľné ako interpersonálne (z rodinného kontextu).

Zistenia nenaznačujú existenciu silnejších súvislostí emočnej inteligencie a zvládania, ako by to vyplývalo z teoretických predpokladov, podľa ktorých emočná inteligencia (obzvlášť jej zložky percepcia a regulácia emócií) je dôležitým faktorom procesu zvládania (napr. Epstein, 1998; Salovey et al., 1999; Mikolajczak, Luminet, Leroy, & Roy, 2007). Pozorovali sme situačnú špecifickosť, vzťahy EI a copingu sa javia ako ovplyvnené obsahom situácií, čo je v súlade s predpokladmi Zeidnera, Matthews a Roberts (2009). Vcelku sú však súvislosti slabé, a to aj tie, v ktorých bola zaznamenaná štatistická významnosť. Silnejšie pozitívne asociácie sa prejavili vo vzťahoch emočnej inteligencie k postupom zvládania, ktoré sa týkajú sféry emócií, akými sú využitie humoru alebo prejavenie emócií navonok, či hľadanie pomoci vo viere. Týkalo sa to však v podstate iba situácií zo školského prostredia. Z daného zistenia vyplýva, že u dospievajúcich ktorí disponujú vyššou úrovňou EI (schopnosťou porozumenia emóciám), je možné očakávať v niektorých záťažových situáciách (týkajúcich sa školského kontextu) lepšiu schopnosť plánovania a rozhodovania výberu copingových stratégií, ktoré redukujú škodlivé dopady stresu (akými sú v našom prípade prístup k problematickej situácii s humorom, uvoľnenie negatívnych emócií alebo obrátenie sa k Bohu). Nemôžeme však formulovať závery o jednoznačnom vzťahu lepšej schopnosti porozumenia emócií s menšou pravdepodobnosťou voľby neadaptívnych copingových stratégií (napr. sebaobviňovanie alebo popieranie problému). Na druhej strane, objavili sa negatívne vzťahy emočnej inteligencie s postupmi zameranými na problém, ako sú aktívne zvládanie alebo preformulovanie situácie, a to v niektorých situáciách zo školského prostredia. Dosiahnuté výsledky mohli byť ovplyvnené spôsobom zisťovania emočnej inteligencie. Škála STEU meria síce EI ako schopnosť, lenže obsahuje iba niektoré komponenty zastúpené v modeli Mayera a Saloveya (1997). Konkrétne ide o identifikovanie a porozumenie emóciám v rôznych situáciách. Dôležitý komponent regulovania, resp. riadenia emócií touto metodikou nemožno zachytiť, čo



môže byť v kontexte sledovania vzťahov emočnej inteligencie a zvládania dosť zásadné. Samotný výsledok emočnej inteligencie zodpovedá charakteristikám vývinového obdobia. Dospievajúci, napriek postupnému rozvoju emocionálnych kompetencií, nedisponujú schopnosťou porozumenia komplexnosti emócií v takej miere, ako je tomu u dospelých osôb. Aj z toho dôvodu, výsledky dospievajúcich v STEU nedosahujú hodnoty, ktoré by sa viac blížili k hodnotám nameraným u dospelých (McCann & Roberts, 2008).

Výskum bol uskutočnený vo výbere dospievajúcich v období ranej adolescence, výpovedná hodnota výsledkov je preto obmedzená a rozhodne ich nemožno zovšeobecňovať na iné vývinové obdobia. Pre komplexnejšie sledovanie EI bude potrebné použiť aj iné nástroje. K zisťovaniu jednotlivých zložiek EI odporúčame využiť nielen metodiky postavené na slovnom popise rôznych hypotetických situácií, ale namiesto toho zaradiť rôzne iné stimuly, ako fotografie a obrázky, ktoré by umožnili rozšíriť posudzovanie úrovne EI. Popri kvantitatívnych metódach by bolo vhodné použiť aj kvalitatívne prístupy k odhaleniu komplexných emocionálnych zručností, ako napríklad analýzu pozorovaní správania v reálnych situáciách.

Situácia s metódami zisťovania EI ako schopnosti však nateraz nie je priaznivá. Jedinou komplexnou metódou je MSCEIT autorov Mayer, Salovey a Caruso (2008), pričom nie je prijímaná bez výhrad. Otázna je pre ňu (ale aj pre STEU) možnosť určenia správnej odpovede na emočne relevantné stimuly, teda použitie obdobného spôsobu uvažovania, ktorý sa uplatňuje v prípade merania abstraktnej (kognitívnej) inteligencie. Aj tieto metodologické problémy vedú k tomu, že časť autorov inklinuje skôr k osobnostnému prístupu k štúdiu emočnej inteligencii a využívaniu dotazníkových metód, kde sa neurčujú správne či nesprávne odpovede (napr. Petrides & Furnham, 2001).

Aj napriek málo presvedčivým zisteniam o vzťahu emočnej inteligencie a zvládania v situačnom kontexte v našom výskume, považujeme daný rámec za prínosný, a to nielen pre sledovanie úlohy emočnej inteligencie v procese vyrovnávania sa so záťažou, ale aj pre iné oblasti. Relevantnou oblasťou sú interpersonálne vzťahy a v rámci nich prosociálne a antisociálne správanie. Emočná inteligencia ako schopnosť adekvátne chápať a využívať emócie svoje i iných sa môže istým spôsobom premietiť v prosociálnom konaní, pričom existuje tiež vzťah vyššej úrovne schopnosti porozumenia emóciám s názormi netolerujúcimi antisociálne správanie (Brackett, Mayer, & Warner, 2004). Zmysluplná je preto otázka pôsobenia emočnej inteligencie jednak na všeobecnejšie zameranie k prosociálnemu správaniu, ako je koncipované v prácach Mlčáka (2010) a Záškodnej a Mlčáka (2009) a jednak na voľbu konkrétnych spôsobov pomoci iným v reálnych životných situáciách.

## **Zdroj financovania**

Príspevok vznikol s podporou grantového projektu GA ČR P407/11/0380.

## Literatura

- Aldwin, C. M. (2007). *Stress, coping, and development: An integrative perspective* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363–388). San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387–1402.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4, 92–100.
- Compas, B. E. (1998). An agenda for coping research and theory: basic and applied developmental issues. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 231–237.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. New York: Praeger.
- Ficková, E. (1995). Preferovanie copingových stratégií vo vzťahu k rôznym problémom detí a adolescentov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30, 87–92.
- Fiori, M. (2009). A new look at emotional intelligence: A dual-process framework. *Personality and Social Psychology Review*, 13, 21–44.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 45–74.
- Hanžlová, M., & Macek, P. (2008). Zvládacie stratégie a styly dospívajúcich. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 43, 3–22.
- Karaffová, E. (2009). Vplyv postihnutia na stratégie copingu a štruktúru osobnosti v ranej adolescencii. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 44, 253–268.
- Koubeková, E. (2008). Stratégie zvládania a ich efektívnosť u detí s telesným postihnutím. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 43, 165–174.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- MacCann, C., & Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: Theory and data. *Emotion*, 8 (4), 540–551.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197–215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503–517.
- Medveďová, L. (2004). Zdroje stresu a zdroje jeho zvládania deťmi a adolescentmi. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 39, 108–120.
- Medveďová, L., & Lisá, E. (2010). Školská sebaefektívnosť vo vzťahu s prospechom, zvládaním záťažů a sebaocenením. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 45, 291–308.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., & Roy, E. (2007). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor Structure, Reliability, Construct, and Incremental Validity in a French-Speaking Population. *Journal of Personal Assessment*, 88 (3), 338–353.
- Mlčák, Z. (2010). *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

- Neubauer, A. C., & Freudenthaler, H. H. (2007). Modely emoční inteligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence* (s. 53–72). Praha: Portál.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. In C. R. Snyder, (Ed.), *Coping: The Psychology of What Works* (pp. 141–164). New York: Oxford University Press.
- Vavricová, M. (2013). Súčasný trendy vo výskume zvládania. *Československá psychologie*, 57 (2), 134–143.
- Zášková, H., & Mlčák, Z. (2009). *Osobnostní aspekty prosociálního chování*. Praha: Triton.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2006). Emotional intelligence, coping with stress, and adaptation. In J. Ciarrochi, J. P., Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life*. 2nd Edition. (pp. 100–125). New York: Psychology Press.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships and our mental health*. Cambridge, MA: MIT Press.