

MASARYKOVA UNIVERZITA
FILOZOFICKÁ FAKULTA

ÚSTAV PEDAGOGICKÝCH VĚD
Sociální pedagogika a poradenství

Rozvoj emoční inteligence
u adolescentů

Ročníková práce
Bláhová Lucie

Vedoucí práce: Mgr. Nicol Dostálová

2021

Abstrakt

Ročníková práce pojednává o emoční inteligenci adolescentů. Cílem práce je objasnit, proč je důležité u adolescentů rozvíjet emoční inteligenci. Práce zprvu vymezuje základní termíny. Poslední dvě kapitoly představují podstatné poznatky z experimentálních výzkumů. Na základě analýzy dostupné literatury i experimentálních studií lze říci, že je důležité adolescentům rozšiřovat povědomí o emoční gramotnosti, kterou lze rozvíjet a že se české školy o tuto problematiku nedostatečně zajímají.

Klíčová slova: emoce, emoční inteligence, adolescenti, rozvíjení emoční inteligence, emoční gramotnost

Obsah

Úvod	4
1 Emoce	5
2 Emoční inteligence.....	6
2.1 Základní složky emoční inteligence	6
3 Nízká emoční inteligence u adolescentů.....	7
3.1 Citová ochablost v rodině	8
3.2 Porucha funkce amygdaly	8
3.3 Důsledky snížené emoční inteligence u adolescentů.....	9
4 Rozvoj emoční inteligence u adolescentů.....	10
Závěr.....	12
Seznam literatury	13

Úvod

Ve školních třídách se stále častěji setkáváme se sociálními problémy, ať se jedná o šikanu, nekvalitní vzájemnou spolupráci či selhávání komunikace. Problémy se nemusí týkat výhradně školního prostředí. Široká veřejnost nahlíží především na fakta a neumí tolerovat názory ostatních. Společnost se ostýchá projevit emoce – ukázat upřímnou radost i vyjádřit náklonnost. Porozumět svým emocím a dokázat je ovládnout či porozumět chování druhých lidí, umět jim pomoci a popřípadě u nich vzbudit motivaci, může vést ke kvalitním sociálním vztahům.

Cílem práce je vysvětlit, proč je důležité u adolescentů rozvíjet emoční inteligenci. První dvě kapitoly se stručně věnují základním pojmům. Třetí kapitola pojednává o zranitelném období – dospívání. Dále se zabývá vlivy na vývoj emoční inteligence, možnými příčinami snížené úrovně emoční inteligence a její důsledky. Taktéž tato kapitola objasňuje, proč je důležité u adolescentů rozvíjet emoční inteligenci. Poslední kapitola se zmiňuje o rozvoji emoční inteligence (emoční gramotnosti) adolescentů.

1 Emoce

Emoce ovlivňují naše životy, které by bez nich byly nevýrazné a mdlé. Jsou zdrojem bolesti a nepokoje, ale také naplňují naše zkušenosti vášní, zájmem a smyslem (Reevy et al., 2010). Z autorova tvrzení vyplývá, že emoce jsou nedílnou součástí našich životů. Autoři, zabývající se problematikou emocí, se shodují, že jejich význam v psychologii nebyl vždy chápán stejně (např. Nakonečný, 2000; Stuchlíková, 2002).

Z evolučního hlediska byly emoce složkou instinktů. V tomto smyslu vznikly jako procesy hodnotící významy životních situací, spojené s aktivací organismu nutné ke zvolení vhodného chování. Například útěk ze situace, která ohrožuje náš život (strach má připravit jedince na nebezpečí) a vtisknout tak danou situaci do paměti jako ohrožující (Nakonečný, 2000). Jsou tedy evolučně letitější než rozumové charakteristiky. Proto jsou jejich projevy silnější a obtížněji ovlivnitelné (Linhartová, 2013).

Reevy et al. (2010) uvádí, že lidé chápou emoce jako konkrétní pocity. Avšak ty jsou pouze jedním aspektem emocí. Pocity jsou subjektivním prožitkem, a proto by podle Nakonečného (2000) měly být od sebe znatelně odlišené.

Emoce patří mezi psychické procesy, které jsou charakteristické citlivostí a proměnlivostí (Stuchlíková, 2002). Emoce jsou vzájemně působící subjektivní a objektivní faktory, doprovázené fyziologickými a psychickými změnami, které pobízejí k určitému chování (Geist, 2000). Emoce zahrnují fyziologické reakce (pocení, zrychlený srdeční tep), aktivitu mozku, myšlenky, výrazy (mimika, gesta) a další. Také jsou reakcí na vnitřní nebo vnější události, které jsou časově ohraničené (Reevy et al., 2010).

Mezi základní emoce řadíme hněv, strach, smutek, radost, překvapení, rozhořčení a hanbu. Tento seznam je podle Golemana (2011) rozsáhlý. Proto se přiklání k objevu P. Ekmana, že základní emoce jsou jenom strach, zloba, smutek a potěšení. A to z důvodu, že mají specifický obličejový projev ve všech světových zemích, včetně negramotných národů (Goleman, 2011).

2 Emoční inteligence

Peter Salovey a John D. Mayer (američtí psychologové) definovali v roce 1990 emoční inteligenci (EI) jako schopnost „poznání vlastních emocí, kontroly vlastních emocí, poznání emocí druhých lidí, motivace sebe sama a utváření a udržování autentických sociálních vztahů“ (Stuchlíková, 2002, s. 125). Nabízí se zde i otázka, do jaké míry je tato kompetence vrozená. Je tu rozhodující poznatek, že základní aspekty EI vycházejí ze schopností, které se člověk může naučit a rozvíjet (Kanitz, 2008).

Počátky EI lze nalézt již od roku 1920 v teorii sociální inteligence E.L. Thorndikeho (Výrosta & Slaměník, 2008). Sociální inteligenci vymezil jako „schopnost porozumění druhým lidem, schopnost řídit je a moudře jednat v mezilidských vztazích“ (Linhartová, 2013, s. 87).

Lze si povšimnout, že tyto dva koncepty jsou definovány podobně. Jsou úzce provázené a není snadné je od sebe odlišit. Využívají se v sociálním prostředí a interpersonálních vztazích. Ale EI se oproti sociální inteligenci, která se zaměřuje více ke společenskému prostředí, orientuje především na vnímání a kontrolu vlastních emocí (s tím je spojená i např. motivace sebe samého).

2.1 Základní složky emoční inteligence

Máme-li základní vědomosti o emocích, dokážeme je rozpoznat, regulovat, používat je ke svému užitku a zvládat běžné či neobvyklé zátěže, lze tak hovořit o emoční gramotnosti (Stuchlíková, 2002). Mnozí lidé se dokážou vcítit do pocitů druhých a rozpoznat tak jejich touhy. Goleman (2011) považuje za důležité propojení EI s naším charakterem (pozitivní povahové rysy), morálkou a citem. Potřebné je tedy i spojení EI s morálním cítěním. I egoističtí a nelítostní lidé mohou mít vysokou úroveň EI (Nakonečný, 2000).

Goleman (2011) vyjmenovává pět hlavních složek EI. Mezi ně patří sebeuvědomění, schopnost uvědomit si své vlastní pocity a samoregulace (zvládání svých emocí i v nepříznivých situacích). Dále sebemotivace, což je zapojení emocí do našeho snažení, vytrvat u jednoho cíle a poté se soustředit na další, mimoto i empatie (vcítění se do pocitů druhých) a kvalitní mezilidské vztahy.

3 Nízká emoční inteligence u adolescentů

Ačkoliv je EI součástí každé životní etapy, práce se zaměřuje na zranitelné období dospívání (11–21 let). Adolescenti se snaží zvládnout vlastní proměnu – hledají vlastní identitu, která by měla být subjektivně uspokojivá. Prožívají silné emoce, které ale nedokážou správným směrem regulovat, a proto jejich reagování je leckdy zkratkovité až rizikové (Vágnerová, 2012). Mění se interakce mezi rodičem a dospívajícím. V rámci rodiny se adolescent snaží o rovnoprávnost. Dospívajícímu ani tak nejde o nezávislost na rodičích, jako spíše o jejich zájem, emoční podporu a respekt. A to především od rodiče stejného pohlaví. Mají-li pocit, že je rodiče poslouchají a před rodiči mohou svobodně prezentovat svoje názory a pocity, rodinná atmosféra není napjatá a nedochází k fatálním konfliktům (Macek & Štefánková, 2006). Taková pozitivní vazba znamená pro dospívající důvěru v rodiče. Jsou pro ně primárními poskytovateli sociální opory. Ti, co neměli v útlém dětství možnost si vytvořit kvalitní vztah s rodičem, svůj zdroj bezpečí hledají u přátel nebo sourozenců (Širůček & Širůčková, 2006). Níže představené studie prokazují, že úroveň EI může ovlivňovat sociální vztahy mezi vrstevníky a má vliv i na psychické zdraví.

Martínez-Monteagudo et al. (2019) na vzorku 1102 studentů ve věkovém rozmezí 12 až 18 let zjistili, že student s vysokou úrovní EI má potřebné schopnosti a v případě útoku (výsměch, urážka apod.) dokáže úspěšně zvládnout nepříjemnou situaci. Vyšší úroveň EI snižuje pravděpodobnost účasti v kterékoliv roli kyberšikany (oběť, agresor). Včasná detekce agrese a hněvu, podpora asertivního chování a rozvíjení porozumění emocím, může být účinným klíčem k řešení této problematiky ve školních třídách.

Jiná studie zaměřená na psychické zdraví zkoumala, zda výukový program INTEMO (viz s. 10) má vliv na adolescenty. Program trval 1 hodinu každý týden po dobu 10 týdnů. Po vyhodnocení pretestu byli náhodně přiděleni do kontrolní a experimentální skupiny. Výsledkem bylo zjištění, že EI má pozitivní vliv na důležité proměnné jako jsou úzkost, stres, deprese atd., nemá však vliv na sebevědomí a vztah s rodiči. Studenti, kteří se účastnili tohoto programu, vykazovali vyšší úroveň EI, prožívali méně stresu a depresí ve srovnání se studenty v kontrolní skupině. Také lépe reagovali v různých sociálních situacích (Ruiz-Aranda et al., 2012).

V následujících podkapitolách 3.1 a 3.2 budou představeny možné příčiny snížené úrovně EI.

3.1 Citová ochablost v rodině

Hooven et al. (1995) zkoumali chování rodičů k potomkům a k sobě navzájem. Vybrané rodiny poprvé zkoumali, když potomkům bylo 5 let a následně byl průzkum po 3 letech zopakován. Na základě zkoumaného vzorku zjistili, že děti, které měly citově vnímavé rodiče, dokázaly lépe regulovat vlastní emoce a neměly problémy se svým chováním. Byly sociálně obratnější a dokázaly se lépe soustředit. Díky tomu podávaly lepší výsledky ve škole, v porovnání s dětmi, jejichž rodiče byli citově chladní, netrpěliví a sklouzávali k urážení.

Novější studie se snažila zjistit, jaké faktory jsou pro rozvoj EI nejdůležitější. Mladí lidé, kteří vyrostli v pěstounství anebo s jedním rodičem, měli problémy s ovládním vlastních emocí. Na druhou stranu byli ale dobří v určení sociálních a mezilidských situací, oproti mladým, jenž byli vychovaní v pěstounství a v této identifikaci byli chudší. V rodinách, ve kterých převládaly vřelé vztahy, respondenti vynikali v sebeporozumění a kontrole emocí. Výsledky studie také potvrzují důležitost pevných emočních pout mezi respondentem a rodiči (Lekavicienea & Antinieneb, 2016).

Je patrné, že citově založení rodiče předají lepší základ EI než rodiče, kteří neumí regulovat a projevovat vlastní emoce a nejsou dostatečně empatictí. To, jakým stylem vychovávají rodiče vlastní dítě se může odrazit i na jeho budoucnosti.

3.2 Porucha funkce amygdaly

Nejpodstatnější součástí centrálního nervového systému je mozek, skládající se z levé a pravé mozkové hemisféry. Centrální nervový systém dále obsahuje mezimozek, střední mozek, mozkový kmen, mozeček a prodlouženou míchu. Starší část mozkové kůry se nazývá limbický systém, ve které se nachází amygdala (mozková struktura podobná mandli), schovaná uvnitř každého spánkového laloku (Damasio et al., 2000). Limbický systém se významně zapojuje do procesu ukládání, retence (schopnost si něco zapamatovat) a vybavování (Pokorný & Langmeier, 2003). V něm se nachází i hipokampus, který se uplatňuje v kognitivní oblasti (Vágnerová, 2012). Jestliže na ulici potkáme starého známého, amygdala je ta, která nám připomene, že ho nemáme rádi. S rozeznáním tváře nám pomůže hipokampus (Goleman, 2011).

Funkce amygdaly spočívá v uchování paměťových stop spojené s emočním prožitkem. Při nebezpečí se amygdala zaktivizuje. Je to „bezpečnostní stanice“, která vyhodnocuje, jak se máme zachovat, abychom se v případě nebezpečí mohli zachránit (Tomášová et al., 2012). Lze vysvětlit na následujícím smyšleném příkladu. Je noc a spíme. Z hlubokého spánku nás probudí hlasitý zvuk. Zprvu nás napadne, že se někdo snaží vloupat do domu. Pohltní nás strach, že by

nás mohl někdo zabít, a tak se schováme. Následně se pomalu uklidňujeme a zjišťujeme, že to byla větev, která spadla na střechu. Příčinou našeho prvotního chování byla amygdala, která vyhodnotila situaci rychleji na základě nepřesných informací z thalamu (Goleman, 2011).

Narušení emočního, sociálního, ale i sexuálního chování může být důsledkem poškození, popřípadě odstranění amygdaly (Tomášová et al., 2012). V důsledku narušené amygdaly se kupříkladu osoba nedokáže poučit ze svých chyb, protože nemá přístup k citově zabarveným informacím (Goleman, 2011).

3.3 Důsledky snížené emoční inteligence u adolescentů

Studie, jež jsou v této práci zmíněny, podkrývají důsledky emoční negramotnosti. Dospívající se ve svých emocích nedokážou vyznat a těžce je ovládají, což může vést k nepřičetnosti, agresi a netoleranci. Jsou náchylnější k psychickým onemocněním, jako jsou deprese a úzkost. Dalo by se zde zkoumat, do jaké míry EI souvisí s dalšími psychickými onemocněními jako např. poruchy příjmu potravy. Hůře se vyrovnávají se stresem, který se nejen projektuje do prospěchu ve škole, ale i osobního života. Je možné že jedinec, který rozpozná emoce a dokáže je regulovat, bude mít s prezentováním práce před publikem menší problém (dokáže se uklidnit). Taktéž je pro ně obtížné si poradit s konflikty mezi vrstevníky jako je šikana či začlenění se do kolektivu. Dospívající, který je v roli agresora vykazuje nízkou úroveň empatie. Pro dospívajícího s nízkou úrovní porozumění emocí druhých může být obtížné pochopit důsledky jeho jednání k druhé osobě (Lomas et al., 2011). EI je klíčová pro formování osobnosti jedince a udržení kvalitních interpersonálních vztahů. Adolescenti s vyšší úrovní EI mohou disponovat lepší schopností k detekování nežádoucích vlivů vrstevníků (tabakismus, alkoholismus apod.) (Trinidad & Johnson, 2002).

Děti z výzkumu Hooven et al. (1995), jež vyrůstaly v citově chladné rodině, byly v přítomnosti rodičů nervózní, špatně zvládaly své emoce, neuměly se vypořádat s rozčilením a měly také vyšší hodnotu kortizolu (stres). Naopak děti vyrůstající v rodině, ve které převládaly harmonické vztahy a rodiče byly emočně gramotní, byly šťastnější a vyrovnanější. Toto tvrzení potvrzuje i studie Lekavicienea a Antinieneb (2016). Z výše zmíněného je důležité rozvíjet emoční gramotnost adolescentů, čemuž se věnuje závěrečná kapitola.

4 Rozvoj emoční inteligence u adolescentů

Výzkumy prokazují, že rodina hraje v dětství důležitou roli při formování osobnosti. Vztahům a jejich porozuměním se prvně učíme prostřednictvím rodičů. Kvalitní citové vazby a výchova napomáhá při rozvoji složek EI. I přesto, že nedokážeme v dětství ovlivnit výchovu rodičů, je pak na našem přesvědčení a vůli, jak získané dovednosti a zkušenosti budeme rozvíjet či naopak měnit. Napomoci nám mohou lektoři rozvoje osobnosti, kteří se věnují rozvoji emoční gramotnosti. Níže budou představeny programy, které ke zlepšení EI napomáhají.

Program vytvořený americkou organizací v roce 1986 Druhý krok, jehož cílem je systematický rozvoj sociálně-emočních kompetencí v prostředí základních a středních škol za účelem prevence rizikového chování, je rozdělen do tří částí. Trénink empatie, kontrola impulzivity, řešení problémů a zvládání hněvu. Předností tohoto programu je systematická, která vyplývá ze skutečnosti, že se s programem pracuje dlouhodobě (většinou celý školní rok). Taktéž škola nemusí najímat externího pracovníka, s projektem může pracovat i proškolená třídní učitelka. Tento program nebyl dosud rozšířen do všech škol. V České republice se používá pouze verze pro první stupeň základní školy (Smékalová & Palová, 2016). Mezi aktuální výzkumy efektivitu programu lze zařadit studii, jež ověřovala vliv Druhého kroku na rozvoj sociálně-emoční kompetence. Největší zlepšení bylo pozorováno u dětí, které před zavedením programu měly v této oblasti největší deficit (Low et al., 2015).

Existují studie, které se zaměřují na rozvoj EI adolescentů. Ruiz-Aranda et al. (2012) zjistili, že adolescenti (13–16 let), kteří se zúčastnili výukového projektu INTEMO, vykazovali vyšší úroveň EI v porovnání s kontrolním vzorkem. Nelis et al. (2009) zkoumali na vzorku 37 participantů, zda je možné EI rozvíjet. Absolvovali čtyřtýdenní seminář v délce 2,5 hodiny. Každá schůzka byla odlišná, ale obecně se skládala z krátké teoretické přednášky, domácích úkolů a jejich zhodnocení, hraní rolí, diskuse a práce ve dvojicích. Tréninková skupina (průměrný věk 21 let) zaznamenala po ukončení semináře výrazně vyšší úroveň EI. V porovnání s kontrolní skupinou (průměrný věk 20,5 let) vykazovala značnou změnu v kompetencích (identifikace emocí a schopnosti ovládnutí emocí). Po šesti měsících podstoupili testování znovu a ukázalo se, že zjištěné zlepšení trvá.

Tréninkový program INTEMO založen na modelu Mayera a Saloveyeho, se skládá z 24 lekcí (Ruiz-Aranda et al., 2012). Po dobu 2 let Castillo et al. (2013) zkoumali, zda má tento program účinky na agresi a empatii. Pro každý akademický rok probíhalo celkem 12 sezení v trvání 60 minut. Při každém setkání byla tréninková skupina rozdělena do různých skupinek, aby se tak vytvořila příležitost komunikovat se všemi a podpořit následnou spolupráci.

Porovnáním výsledku posttestu s pretestem obou skupin se ukázalo, že studenti z tréninkové skupiny snížili dle předpokladu úroveň hněvu a nepřátelství. Nedošlo však k žádné velké změně ukazatelů fyzické a verbální agrese. Tato studie naznačuje, že díky projektu INTEMO se dá snížit úroveň agrese poskytnutím strategií pro zvládnutí myšlenky, která vyvolává nepřátelství nebo hněv. Studentům projekt dále pomohl efektivně řešit náročné situace. Program byl zvláště účinný pro empatické schopnosti mužů. U žen nebyla zaznamenána žádná větší změna. Příkladá se to faktu, že dívky jsou více empatické, a to především během dospívání. Studenti uváděli, že je obsah velmi zajímavý a že se jejich spolužáci z programu poučili. Níže jsou popsány dvě aktivity programu INTEMO z této studie.

Cílem aktivity „hádej kdo“ je zlepšit vnímání emocí u sebe i druhých. Studenti ve skupinách identifikují emoce zobrazené na obrázcích. U některých odvozují emoční stopy v hypotetických scénářích. Za pomoci příběhů, soch či umění (např. hudba) se učí rozpoznávat emoční výrazy. Další činnost „emoční mejdan“ je zaměřena na zlepšení emoční komunikace a pochopení emočních procesů. Za pomoci např. kreativních úkolů hádají různé emoce podle jejich definic, antonym (např. frustrace, žárlivost atd.). Podle věku zvolíme seznam emocí a studenti tak vytvoří např. krátký film a vysvětlí proč se osoby v příběhu tak cítí, rozliší další různé emoce a vyhodnotí důsledky konkrétních emocí. Dále se jednalo o aktivity, které vytvářely seznam účinných regulačních strategií a podporu optimálních sociálních interakcí i činnosti zaměřující se na efektivní využití emocí. Po každém sezení probíhala diskuse a vyhodnocení (Castillo et al., 2013).

Výzkumy potvrzují, že úroveň EI i její jednotlivé složky lze u adolescentů rozvíjet. Nejčastěji se jedná o složky sebeuvědomění a samoregulaci. Na základě těchto složek EI se lze domnívat, že pokud se v sobě samém vyznáme – víme co pociťujeme a pochopíme proč se tak cítíme – lépe rozumíme a vnímáme sociální okolí. Vyšší úroveň EI je spojována s nižší mírou stresu, lepšími vztahy s druhými lidmi i lepším psychickým zdravím. Do oblasti EI také spadá motivace. Emočně inteligentní jedinec je schopen motivovat nejen sebe, ale i druhé. Dokáže si uvědomit své cíle i hodnoty. Je možné konstatovat, že úroveň EI souvisí i s celkovou životní spokojeností. Programy pro rozvoj emočních, ale i sociálních kompetencí, např. program Druhý krok, by mohly dospívajícím na základě zlepšení některých složek EI usnadnit nacházení své cesty a identity.

Závěr

Emoce hrají důležitou roli v mezilidských vztazích. S termínem emoce se spojuje konstrukt emoční inteligence, která se vyznačuje složkami sebeuvědomění, samoregulace, sebemotivace a empatie. Dospívání je charakteristické emoční nestabilitou a hledáním své vlastní identity. Velkou roli hraje prostředí, ve kterém se jedinci nachází. Emočně gramotní rodiče předají svým dětem lepší základ emoční inteligence.

Program Druhý krok, který se zaměřuje na trénink empatie, kontrolu impulzivity, řešení problémů a zvládnání hněvu, se v České republice využívá pouze verze pro první stupeň základních škol. Bylo by přínosné rozšířit program Druhý krok do všech českých škol a využívat i jeho podobu pro střední školy. Program INTEMO, který se nejčastěji využívá v experimentálních studiích zaměřených na emoční inteligenci, taktéž prokazuje účinnost.

Cílem práce bylo objasnit, proč je důležité rozvíjet u adolescentů emoční inteligenci. Adolescenti se sníženou úrovní EI nedokážou regulovat vlastní emoce, jsou náchylnější k depresím a úzkostem. Obtížně zvládají stresové situace a v důsledku snížené empatie, si neuvědomují následky svého chování např. ve školních třídách (šikana). Z těchto důvodů je důležité rozvíjet emoční gramotnost. Uvedené studie ukazují, že na emoční inteligenci lze pracovat.

V České republice se publikace na téma emoční inteligence ohlíží na předškolní a školní věk. S porovnáním se zahraniční literaturou by bylo velkým přínosem, kdyby se odborníci, ale i pedagogové a laická veřejnost o tuto problematiku v České republice více zajímali.

Seznam literatury

- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of adolescence*, 36(5), 883–892. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>
- Damasio, A. R., Motlová, L., & Hesová, A. (2000). *Descartesův omyl: Emoce, rozum a lidský mozek*. Mladá fronta.
- Geist, B. (2000). *Psychologický slovník*. Vodnář.
- Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Metafora.
- Hooven, C., Gottman, J. M., & Katz, L. F. (1995). Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognition & Emotion*, 9(2), 229–264. <https://doi.org/10.1080/02699939508409010>
- Lekaviciene, R., & Antiniene, D. (2016). High emotional intelligence: Family psychosocial factors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 609–617. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.066>
- Linhartová, D. (2013). Rozvoj emoční inteligence. In P. Hlad'o & L. Danielová (Eds.), *Profese učitele odborných předmětů* (s. 85–96). Konvoj.
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of adolescence*, 35(1), 207–211. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.03.002>
- Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social–emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step. *Journal of school psychology*, 53(6), 463–477. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.066>
- Macek, P., & Štefánková, Z. (2006). Vztahy s rodiči a jejich souvislosti s citovou vazbou. In P. Macek & L. Lacinová (Eds.), *Vztahy v dospívání* (s. 25–40). Barrister & Principal.
- Martínez-Monteagudo, M., Delgado, B., García-Fernández, J., & Rubio, E. (2019). Cyberbullying, aggressiveness, and emotional intelligence in adolescence. *International journal of environmental research and public health*, 16(24), 1–14. <https://doi.org/10.3390/ijerph16245079>
- Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Academia.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?. *Personality and individual differences*, 47(1), 36–41. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.046>

- Pokorný, J., & Langmeier, M. (2003). Integrační funkce CNS. In S. Trojan (Ed.), *Lékařská fyziologie* (s. 682–692). Grada.
- Reevy, G., Ozer, Y. M., & Ito, Y. (2010). *Encyclopedia of emotion*. ABC-CLIO.
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Cabello, R., Palomera, R., & Berrocal, P. F. (2012). Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? Results from the INTEMO project. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *40*(8), 1373–1379. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.8.1373>
- Smékalová, E., & Palová, K. (2016). Sociální-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Adiktologie*, *16*(3), 246–254.
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Portál.
- Širůček, J., & Širůčková, M. (2006). Vývoj a zkoumání vrstevnických vztahů. In P. Macek & L. Lacinová (Eds.), *Vztahy v dospívání* (s. 41–53). Barrister & Principal.
- Tomášová, L., Hvizdošová, N., Boleková, A., Lovásová, K., & Kluchová, D. (2012). Úloha amygdaly pri psychických ochoreniach. *Psychiatriapsychoterapia-psychosomatika*, *3*, 26–30.
- Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and individual differences*, *32*(1), 95–105. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00008-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00008-3)
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum.
- Kanitz, A. (2008). *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. Grada.
- Výrosta, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Grada.