

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

ROZVOJ EMOČNÍ INTELIGENCE PŘI DIVADELNÍ IMPROVIZACI

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE
IN THEATRE IMPROVISATION



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Ing. Ladislav Jílek**
Vedoucí práce: **PhDr. Daniel Dostál, Ph.D.**

Olomouc

2019

Za odborné podněty a vedení práce chci zde poděkovat PhDr. Danielu Dostálovi, Ph.D. Také děkuji všem ochotným známým i neznámým, kteří svou účastí výzkum podpořili. V neposlední řadě bych rád vyjádřil poděkování těm nejbližším, kteří mi v časech studijní zaneprázdněnosti prokazovali porozumění i vstřícnost.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Rozvoj emoční inteligence při divadelní improvizaci“ vypracoval samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedl jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 4.3.2019

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	3
	ÚVOD.....	5
	TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1	Hra jako základ	8
1.1	Principy hry	8
1.2	Hra a divadlo, divadlo a hra	9
2	Divadelní improvizace	11
2.1	Výtah z historie.....	11
2.2	Osobnosti a jejich přístupy	12
2.2.1	Viola Spolin.....	12
2.2.2	Del Close	13
2.2.3	Keith Johnstone	14
3	Principy a pravidla improvizace.....	15
3.1	Pozornost	15
3.2	Originalita.....	16
3.3	Spolupráce	17
3.4	Humor.....	18
3.5	Vyprávění příběhů	19
4	Emoční inteligence	20
4.1	Teorie emocí.....	20
4.2	Definice a modely emoční inteligence	21
5	Sociální inteligence	26
5.1	Inteligence mezi jinými inteligencemi	26
5.2	Souvislost s emoční inteligencí	27
6	Měření emoční inteligence	29
6.1	Typické, nebo maximální	29
6.2	Test MSCEIT.....	30
7	Emoční inteligence a improvizace.....	32
7.1	Rozvoj emočních kompetencí	32
7.2	Sociální kontext	33
7.3	Emoční inteligence v improvizáční akci	34
7.4	Teoretický efekt.....	35

VÝZKUMNÁ ČÁST.....	37
8 Výzkumný problém.....	38
9 Typ výzkumu a použité metody	39
9.1 Škála emoční inteligence SEIS.....	40
9.2 Škála potíží v regulaci emocí DERS	40
9.3 Dotazník pěti aspektů všímavosti FFMQ	41
9.4 Formulace hypotéz ke statistickému testování	42
10 Sběr dat a výzkumný soubor.....	43
10.1 Etické hledisko a ochrana soukromí.....	45
11 Práce s daty a její výsledky	46
11.1 Výsledky ověření platnosti statistických hypotéz	47
12 Diskuze	55
12.1 Testy hypotéz o rozdílech.....	56
12.2 Testy hypotéz o souvislostech	58
13 Závěr.....	60
Souhrn	61
LITERATURA.....	64
PŘÍLOHY	71

ÚVOD

Tématem této práce je otázka, zda je možné rozvíjet emoční inteligenci v rámci tréninku divadelní improvizace. Člověk, který je inteligentnější v obecném smyslu, má jistě také více možností, jak na život odpovídat. Tak možná i člověk, který je „inteligentnější v emocích“ – v jejich rozeznávání, čtení, zpracovávání apod. – získává více možností v životě a více svobody ve vztazích s lidmi. Je možné tuto inteligenci rozvíjet nejen prostřednictvím speciálních kurzů a příruček, ale jaksi mimoděk při „improvizování“? Samozřejmě ne každé improvizování musí být přínosné pro hledaný účinek. Jisté principy improvizace bude nutné ctít. A divadelní improvizace (nakolik jsem ji směl poznat) principy má a působí v tomto směru slibně: člověk si více uvědomuje dění a druhé kolem, učí se projevit anebo neprojevit dle svého i s ohledem na spoluhráče.

Základním východiskem tedy je, že lidé, kteří jsou zběhlí v divadelní improvizaci (v rámci improvizčních skupin), mají taktéž rozvinutější emoční inteligenci (např. druhé více vnímají, dokáží se lépe vcítit a také zvládnout své vlastní pocity) oproti lidem, kteří tuto improvizaci neprovádějí. Ke zkoumání takového srovnání mě přivedl jeden internetový článek, který se právě na zmíněný rozvoj emočních dovedností odvolával a tréninky této improvizace doporučoval – třeba i v kontextu firem a organizací, kde lidé pracují v týmech, potřebují spolu jednat, reagovat na různá řešení a návrhy od druhých apod.

Kromě onoho článku jsem již v té době měl základní zkušenost čítající několik otevřených improvizčních lekcí, které se tak staly inspirací pro další sbírání poznatků o tématu i tichým předpokládáním, že by jistý princip rozvoje emoční inteligence zde mohl fungovat. Nyní bych rád takovéto předpoklady podepřel skutečnými daty.

Práce se tedy pokouší zjistit, zda trénink improvizace touto formou rozvíjí naše emoční a sociální dovednosti, které jako lidé běžně mezi sebou využíváme. Je tedy možné, že trénink divadelní improvizace rozvíjí složky emoční inteligence? Je možné to nějakým způsobem poznat při srovnávání skupiny improvizátorů s lidmi, kteří se improvizaci nevěnují? Anebo je dokonce možné tento osobní rozvoj pozorovat i mezi různými stupni pokročilosti v oné zkoumané divadelní improvizaci?

Pokud by tomu tak bylo, pak bychom mohli takový trénink improvizace – kterých se v současnosti nabízí celá řada – doporučit každému, kdo by například měl zájem zlepšit své komunikační dovednosti, schopnost empatie anebo i umět překonávat ostych a vstupovat do mezilidských interakcí bez přípravy a svým vlastním, jedinečným způsobem. Takový trénink je navíc přitažlivý v tom, že je veden na principech hry, kde člověk zažívá i určitou svobodu, tvořivost a nenucenost.

V této práci se budeme nejprve zabývat teoretickými východisky, kdy rozebereme jednotlivá témata: od hry jako takové, přes divadelní hru se dostaneme k improvizaci a jejím příslušným principům. Následně se budeme věnovat problematice emoční inteligence, jejím modelům, složkám a měření. Posléze tato dvě témata spojíme, abychom viděli možné souvislosti rozvíjení emoční inteligence a improvizací pokročilosti. Tyto souvislosti pak budou předmětem našeho zkoumání v praktické části, kde již porovnáme emoční inteligenci skupiny improvizujících mezi sebou i s těmi, co improvizaci nedělají. Získané poznatky doufejme přinesou více světla k zodpovězení úvodní otázky a možná i jiné podněty – například chuť vyzkoušet si možnosti této improvizace na některé otevřené lekci.

TEORETICKÁ ČÁST

1 HRA JAKO ZÁKLAD

Lidé si hrají odnepaměti. Hru jakožto fenomén můžeme sledovat v naší fylogenezi, ale také ve vlastní ontogenezi. Těžko bychom hledali na světě nějaké lidské společenství, které by ve svých základech nestavělo – alespoň zčásti – na principech hry. Holandský historik a filozof Huizinga (1971) spatřuje ve hře *původ* kultury. Podle něj má hra iniciační kvality a její forma ovlivňuje či tvaruje samotnou lidskou kulturu. Z tohoto úhlu pohledu je člověk tvorem, jehož základně významným rysem je, že si hraje – člověk hravý, člověk hrající si – *homo ludens* (Huizinga, 1971). Hra nám umožňuje vystoupit ze skutečnosti, která nás obklopuje a je svým způsobem vážná i závažná; hra nám umožňuje vstoupit do jiného bytí, ne-všedního a do jiné *vážnosti*, jež má blízko k prožití posvátného (Huizinga, 1971). Hra zavádí nový způsob bytí (ve své dočasnosti a působnosti), novou protiváhu vůči běžnosti; přerušujíc normálnost není pouhým protikladem k vážné práci, ale navíc nás obdarovává přítomností, již dává další i nový smysl, a tak se stává oázou dosaženého štěstí (Fink, 1992). Z těchto slov vystupuje hra jako důležitý fenomén, s jehož principy jsou existence a vývoj lidské společnosti neoddělitelně svázány.

1.1 Principy hry

Jaké má tedy hra principy? Čím je v podstatě tvořena? Pohled na hru se měnil v průběhu zkoumání tohoto jevu. Z hlediska tázání *psychologie hry* byla hra nejprve uvolněním přebytečné energie, jak tvrdil evolucionisticky laděný anglický filozof Spencer; byl to nástroj rekapitulace vývoje – dle rekapitulační teorie hry G. S. Halla, podle které dítě zkráceně (a „hravě“) prochází fylogenezí; bylo to nacvičování dovedností pro přežití, jak viděl hru z pozice darwinismu filozof K. Groos; byla to volná a spontánní aktivita připomínající psychoanalytickou metodu volných asociací, symbolicky ovládající děje, jež člověk nemůže ovládat – jak ke hře přistupoval Freud a jeho následníci (Millarová, 1978). Výčet můžeme ještě doplnit behavioristickým přístupem, který viděl hru jako součást svých teorií učení, např. v rámci zpevňování, orientačního reflexu nebo excitace-inhibice, kde hra souvisí s excitací a může být vyvolána nedostatkem podnětů.

Millarová (1978) si dále všímá prvku *imitace* ve hře. Hra by tak byla od toho: odpozorovat a zvládat pohyb, převzít a napodobit emoci, sociálně se přizpůsobit, naučit se

pozorováním a odžít si zkušenost vyvolávající úzkost. Co je však podstatné, ať zvolíme jakékoliv hledisko? Zmíněný filozof Huizinga (1971, str. 33) definuje hru na základě dobrovolnosti, vymezení časových a prostorových hranic, dobrovolně přijatých pravidel, cílenosti v sobě samé a prožívání napětí, radosti a nevšednosti. Fenomenologický filozof E. Fink (1993) pojednává o hře jako o symbolickém jednání, které nám dává a přináší smysl – samo v sobě. Hra je tedy svobodná, soběstačná aktivita, která má svůj zvláštní vnitřní účel. V tomto bodě opouštíme příkré behavioristické stanovisko, že hra má být určitým prostředkem k učení a vidíme ve hře především svobodný projev člověka, který se nějakým způsobem vztahuje ke světu. Francouzský sociolog a antropolog R. Caillois téma hry důkladně analyzuje a definuje hru jakožto činnost svobodnou, vydělenou z každodennosti, nejistou – čili neurčenou předem, neproduktivní, podřízenou pravidlům a fiktivní (Caillois, 1998).

Toto pojetí je v souladu s výše uvedeným fenomenologickým pojetím. Z psychologického hlediska bychom mohli ještě dodat, že hra spojuje vědomé procesy s nevědomými (Valenta, 2008) anebo obráceně. Caillois nejen hru definuje, ale také podrobně člení v této své klasifikaci: hra typu Agón – soutěžení, zápas; hra typu Alea – založená na náhodě či osudu; hra typu Mimikry – napodobování, předstírání „jakoby“; hra typu Ilinx – způsobující závrať či obecně změny vnímání reality (Caillois, 1998). V tomto bodě vyjdeme z obecného popisování hry jako takové, navážeme na hry typu Agón a typu Mimikry a s těmito principy pokročíme k divadelní improvizaci – konkrétně pak v prostředí „zápasů v divadelní improvizaci“.

1.2 Hra a divadlo, divadlo a hra

Před tím, než určíme specifika zápasů v divadelní improvizaci, zaměříme se na divadlo a improvizaci jako takové.

Jak spolu souvisejí hra a divadlo? Divadlo nám představuje hru dramatickou. V počátcích divadelní hry stálo drama. Drama realizuje konflikt. Jde o rozpor – okamžik, v němž je člověk tažen dvěma rozdílnými směry; je to rozhodování mezi nesnadnými volbami, které jsou zatímne otevřené, avšak vymezené v čase. A tak v dramatické hře můžeme zpozorovat již sledované principy – svobodný základ, se smyslem v sobě samém a bez „produktivního“ účelu, ve stanovených hranicích a pravidlech, pracující s fiktivním tématem. V dramatu se hojně využívá principu nápodoby (Mimikry) a hraní na „jakoby“, do něhož patří i hraní rolí. Přesto to není bráno nevážně, ba naopak – princip vážného hraní je

zásadní a konstituční pro dramatickou hru a hráči, tedy herci, s danou vážností respektují pravidla i fiktivní iluzi hry (Vasquez, 2009, str. 31). I když by se mohlo zdát, že výsledek hry čili závěr dramatu je již předem daný dle autora hry a že vlastně takový hráč (a herec v jedné osobě) už nemá vlastní herní svobodu, není to úplná pravda. Vždy nás totiž bude zajímat u konkrétního herce to, jak hraje. Jak svou roli dokáže zahrát, jaké možnosti v ní projeví a vyvolá. V tom má zvláštní svobodu a tvůrčí volnost. Vasquez (2009) hovoří o různé míře autenticity hráče. Ta se odvíjí jednak od osobnostních charakteristik dramatické postavy (role) a jednak od těchto charakteristik hrajícího (herce). Dalším příspěvkem ke svobodnému principu hraní v případě divadelních her je poznatek, že každou takovou hru můžeme teoreticky umístit na pomyslnou škálu „připravenosti“ (Vasquez, 2009).

Zde se setkáváme se zmíněným Cailloisovým principem *Alea*, kdy průběh hry a její výsledek není do určité míry předem připraven. Pokud je tato míra nepřipravenosti vysoká, potom to pro dramatickou hru znamená, že je otevřená. Hercům tak chybí znalost přesného zadání či průběhu situací a interaktivních výměn. Jejich jednání je otevřené, dané teprve v konkrétním kontextu. Teoretickou škálu nepřipravenosti tak můžeme operacionalizovat stupněm existence či neexistence scénáře – a pak mluvíme o hře improvizované (Valenta, 2008). Pojetí scénáře nemusíme brát pouze klasicky – jako plnou existenci všech rolí, replik a scén. Může se v něm skrývat, na druhé straně, například jen stručný popis dramatického tématu či motivů, včetně nedourčené typologie postav. Nakonec, u zcela otevřené dramatické improvizace bývá zadáním hry jen jistý pohybový podnět, zvuk či představa, obraz anebo slovo (Vasquez, 2009), od něhož se hra začne odvíjet. Hráč získává plnou svobodu a rozhoduje, spolu s dalšími hráči v interakci, jak se hra bude vyvíjet a kam bude směřovat. Není to však nevyčerpatelná paleta možností, co nás při takové improvizaci zajímá, jako spíše objevení se stereotypů a schémat, která jako lidé obvykle volíme a která začnou hru postupně stáčet k nějakému závěru.

2 DIVADELNÍ IMPROVIZACE

Jaké jsou další rysy divadelní improvizace krom zmíněné otevřenosti? Improvizace se bude často, ve svých vnitřních či vnějších složkách, vztahovat k něčemu aktuálnímu, (možná podobně jako se hra vztahuje ke světu?). Mohou to být převládající nálady či pocity hrajícího nebo současná témata ve společnosti anebo nějakým způsobem uchopený projev publika. Improvizace se stává prostředkem sdělení (Vasquez, 2009). Publikum může být do takové hry zapojeno. To se může dít například přímo kontaktně, ale také nepřímě – přes inspiraci z publika, kdy diváci mohou hrajícím zadávat kupříkladu herní témata či motivy. Posledně zmíněná možnost je jedním z rysů *Zápasů v divadelní improvizaci*, o kterou nám v této práci jde především. Pokusíme se stručně načrtnout, jak se tato oblast vyvíjela a co obnáší.

2.1 Výtah z historie

Jelikož divadlo samotné má dlouhou historii, v níž bychom našli jistě mnoho prvků souvisejících či rozehrávajících improvizaci, zaměříme svůj pohled pouze do minulosti nedávné, a to na několik osobností, které značnou měrou přispěly k tématu divadelní improvizace, která je naším předmětem zkoumání.

Na prvním místě se sluší uvést Violu Spolin (1906–1994). Ta je považována za vůdčí osobnost při vzniku americké, potažmo celosvětové improvizací disciplíny (Vasquez & Nevolová, 2013). Na konci padesátých let minulého století ovlivňovala první generaci improvizátorů z divadla „Second City“ v Chicagu – jednoho z dnes již nejproslulejších improvizčních divadel. V letech šedesátých vydala knihu „Improvisation for the Theater“, která se stala nezastupitelným zdrojem pro praxi dramatické výuky. Druhou významnou osobností v improvizčním divadle je Del Close (1934–1999). Byl to herec, improvizátor a učitel. Ve své knize „*Truth in Comedy*“ popsal základní techniky, které současná divadelní improvizace aplikuje po celém světě. V neposlední řadě je třeba zmínit jméno dramaturga, režiséra a učitele dramatu u Královského dvorního divadla v Londýně v padesátých letech. Je jím Keith Johnstone, který se přímo podílel na vytváření základních principů moderního improvizčního divadla. Později odjíždí do Calgary, kde zakládá divadlo a vymýšlí svůj koncept „*Theatresports*“ – jádro dnešní improvizací komedie.

Tyto „*divadelní sporty*“ se samozřejmě odlišují od klasického divadla, kde je vše nazkoušeno a připraveno. Co je hlavním rozdílem, jsou podněty z publika. To říká, co se má zahrát – čili dává témata nebo situace. Z toho plyne naprostá nepřipravenost obsahu her.

Označení *divadelní sporty* souvisí s formou, kterou se představení prezentuje – jako zápas dvou hereckých týmů, na který dohlíží rozhodčí a jeho pomocníci. Tato forma zvyšuje atraktivitu a zájem o tento druh divadelní improvizace.

Jak je však možné se na takovéto improvizované představení z pozice herce připravit? Jak je možné se připravovat na nepřipravené? Pojdme se blíže podívat na to, co spočívá v jádru tréninku moderní divadelní improvizace podle zmíněných osobností.

2.2 Osobnosti a jejich přístupy

Jak se připravit na něco, o čemž nemůžeme nic vědět dopředu? Odpověď můžeme hledat v principech improvizčního tréninku.

2.2.1 Viola Spolin

Viola Spolin (1999) přesvědčuje své čtenáře, že ke zvládnutí improvizace není třeba nějaký zvláštní talent – že se ji může naučit každý, kdo má náležitou zkušenost. Ta zahrnuje především intuici a spontánnost. Proces učení by se tedy měl orientovat na intuitivní zvládnutí jistých principů či technik. Využívá principu hry (hraní scének), který dává učícímu se herci prostor svobody, v rámci něhož si osvojuje improvizací dovednosti. Toto hravé prostředí navádí ke zkoumání různých možností objevovaných studentem, který dobrovolně vstupuje do hry a přistupuje na její pravidla. Základním kamenem před tím, než začneme hrát a zkoušet ony možnosti, je to, že potřebujeme být k tomu svobodní (Spolin, 1999). Narážíme zde na potřebu mít něčí schválení a posléze ocenění. Často nás provází myšlenky, zda jsou naše projevy „dobře“ nebo „špatně“. Improvizace se snaží takové myšlenky odnaučit. Učitel se nestaví nad studenta a také přijímá pravidla hry. Studenti spolu nesoutěží, ale podílejí se na společné hře svými dobrovolnými vstupy. Publikum je vnímáno jako lidé, s nimiž hrající sdílejí celou herní zkušenost. Spolin (1999) zdůrazňuje, že je třeba zvýšené vnímavosti a otevřenosti – a to nejen při hraní, ale i v běžném životě. Tyto dvě oblasti se totiž v jedné osobě propojují. Proces *učení* se přenáší do každodennosti.

Studenti tak dostávají jediný opravdový domácí úkol (myšleno zřejmě metaforicky): všimnout si a zakoušet.

„Když student vidí lidi a to, jak spolu jednají, když vidí barvu oblohy, slyší zvuky nesené vzduchem, cítí zem pod nohama a vítr ve tváři, pak získává širší obrázek o svém osobním světě a jeho růst coby herce je urychlován. Svět skýtá látku pro divadlo a umělecký růst se rozvíjí ruku v ruce s tím, jak jej člověk rozeznává a jak rozeznává sebe v něm“ (Spolin, 1999, str. 15).

Aby improvizace fungovala, je dále třeba rozvíjet výrazovou složku hraní. Nejsou to pouhé myšlenky či pocity, ale především fyzický projev a pohyb, co může hru posunout vpřed. Tím se tvoří fyzická (a zároveň fiktivní) realita hry. Skutečnost musí být vidět. Zároveň by žádný neměl myslet na to, jak se daná situace anebo zápleтка vyřeší. Řešení či pointa vyrostou ze vztahů na jevišti, nikoli plánováním; zápleтка se vyřeší až díky komunikaci.

2.2.2 Del Close

Přejdeme nyní k další osobnosti divadelní improvizace a přidejme několik principů, které pokládá za důležité Del Close a jeho spolupracovníci. Především je to souhlas, kdy hráči přistupují na opravdovost právě tvořené reality (Fotis, 2012). Jde o to, když jeden například ukáže na druhého prstem a řekne: „Ruce vzhůru!“ – aby ten druhý hráč začal hrát v tomto rámci „přepadení“, a ne aby prohlásil, že to žádná zbraň není a že je to jenom prst. Tento princip souhlasu je zásadní a dává zúčastněným hrajícím tvůrčí svobodu i podporu od druhých. Tento přístup se dále rozvíjí v konceptu „Ano-a“. Hráč tedy přijímá, co bylo řečeno, a přidává k tomu svůj vstup. Tím si mezi sebou budují důvěru, ochotu riskovat (nějakým svým ne-běžným vstupem) a posouvají akci kupředu. Podporovat druhé spoluhráče je ostatně samostatným důležitým principem. Nejlepší způsob, jak vyniknout, je nechat druhého vyniknout; nejlepší pro skupinovou improvizaci je nahrávat druhým, aby oni vypadali dobře (Halpern, Close, & Johnson, 1994). Del Close a jeho spolupracovníci hovoří dokonce o *skupinové myslí*, kdy všichni ve skupině přemýšlejí stejným směrem – „jako jeden“; kdy se objevuje inteligence skupiny schopná vytvářet cosi většího, než by dokázali jednotliví členové (Halpern et al., 1994). K tomu ovšem potřebují odložit své ego, přijímat nápady druhých a posouvat je dál. To samozřejmě vyžaduje schopnost druhým dobře naslouchat. Často pak dochází k tomu, že, co bylo před chvílí řečené, se opět vrací do hry,

čímž se tvoří vzorec anebo propojení. Propojování vnáší do improvizace nový smysl a oživení. Nic nemusí být chybou. Naopak, žádné chyby nejsou – všechno je součástí akce a skupinou je to přijímáno a ceněno.

Zmíňme ještě jeden důležitý princip, kterým je opravdovost. Del Close a jeho tým tvrdí, že pravda je zábavná, „*the truth is funny*“, a tak je nejlépe pro zábavnou improvizaci, aby byl hráč sám sebou (Halpern et al., 1994), opravdový a vlastně si na nic nehrál.

2.2.3 Keith Johnstone

Doplňme trojici autorit ohledně divadelní improvizace jejím v pořadí třetím jménem a podívejme se na to, co jako principiální vidí Keith Johnstone. Na počátku svého působení v Londýně si Johnstone všímá toho, jak obtížné je pro herce dát dohromady obyčejný hovor (Johnstone, 1979). Přehrávané konverzace na něj působily nepřesvědčivě. Byly vzdálené opravdovým, nahodilým hovorům. Začíná si tedy všímat, z jaké pozice herci hovoří, a začíná pracovat se statusem. Radí, aby herci svůj status srovnali na stejnou roveň. To dodává projevu větší autentičnost. Dalším principem, kterému se věnuje, je spontánnost. Tvrdí, že většina škol vede děti k *nepředstavitosti* (Johnstone, 1979). Jejich tvořivost se nerozvíjí. Potřebují souhlas autorit, aby si potvrdily své nápady. Tak Johnstone vnímá, že i herci jsou v improvizaci blokováni. Jako pomoc dává svolení, že jejich nápady mohou být bláznivé, neslušné i bez zvláštní originality. Krom toho jsou naučeni také blokovat druhé – tím, že odmítají nabídky v dialogích; tím, že druhým říkají ne. Na pomoc opět přichází přijímání nabídek a navazování na ně. Zapracovává principy volných asociací a znovu zapojení látky do děje. Při vytváření příběhů podtrhuje, že není hlavní vymyslet příběh, ale spíše přerušit rutinu (Johnstone, 1979), narušit očekávání v daném stereotypu a změnit jednu okolnost. Pro hraní před diváky je pak důležité, aby se děj skutečně odehrával před nimi, ne aby se o ději pouze mluvilo. Improvizaci by také neprosperovalo, kdyby jeden z hráčů situaci vyřešil jednou větou, aniž by dal prostor pro rozvinutí akce. Johnstone vede hrající k tomu, aby se nestarali o obsah scének (anebo her). Obsah přijde sám. Vše, co přitom hráče napadá, je v pořádku, a není nutné své nápady hlídat. Je důležité se naučit vzdávat potřeby akci řídit, a zároveň umět do ní dobrovolně vstupovat.

Improvisační principy a metody výše uvedených autorů jsou vypsány víceméně přehledově. V následujícím textu se budeme těmito principy zabývat více systematicky i podrobně. Budeme tak vidět, jak je současná improvizace (skupinového formátu) zakotvená a odvozovaná od svých prvotních tvůrců.

3 PRINCIPY A PRAVIDLA IMPROVIZACE

Vraťme se zpět k naší otázce: Jak se připravit na nepřipravené? Jaké principy tvoří trénink divadelní improvizace?

Důvodem, že se tímto tréninkem zde zabýváme, je to, že v jeho součástech můžeme vidět možné souvislosti a propojení s rozvojem sociální či emoční inteligence. Pro přehlednost si rozdělíme trénink improvizace do několika oblastí (Vasquez & Nevolová, 2013):

- Pozornost
- Originalita
- Spolupráce
- Humor
- Vyprávění příběhů – Storytelling

Krom těchto specifických oblastí je ještě třeba zmínit a podtrhnout určité obecněji pojaté principy, které jsou při trénování improvizace podporovány. Je to jednak ochota zkoušet nové věci – a poté přijímat a zpracovávat to, co se nám vrací nazpět; jednak je to již zmiňované přijímání „chyb“ (kdy jedinou chybou vlastně je chybu nevyužít). Velmi užitečné je i umět vypnout autocenzuru a dovolit si svobodný projev. Vasquez a Nevolová (2013) k tomu uvádí i několik direktiv, např.: *„Smím působit hloupě! Smím působit zcela neschopně!... Ať si ostatní myslí, co chtějí! ...“* Každý může mít tyto příkazy jiné, hlavní však je, že si je dokáže říci a ve správnou chvíli následovat.

3.1 Pozornost

Pozornost je velkým tématem v rámci tréninku improvizace. Je mnoho věcí, které se kolem nás dějí, jimž věnujeme pozornost malou, ovšem pro improvizaci je naopak vhodné takovou pozornost rozšířit. Mluvíme o třech dimenzích pozornosti: extenzita, koncentrace a vigilita (Vasquez & Nevolová, 2013). Co znamená trénovat rozšířenou pozornost čili extenzitu? Je to právě umět se dívat kolem, umět více vnímat okolí a nedat se zahltnout. Jako když se na širokoúhlém plátně snažíme zachytit všemožné detaily jak vpravo, tak vlevo na plátně.

Trénování koncentrace známe asi běžně, například ze školy. Tam jsme se většinou museli soustředit na jeden úkol. Zde se však situace mění. Doporučuje se trénovat zvládání více úkolů naráz. Provádějte nějakou činnost a zároveň sledujte okolí. To bude v improvizace potřebné. Posledním rozměrem pozornosti je vigilita. Zahrnuje zde schopnost přesouvat své ohnisko pozornosti z jedné věci na druhou. Není jen o tom, pozornost převádět, ale jednotlivé podněty vnímat a být schopen v krátkém čase na ně reagovat, například slovní asociací (Vasquez & Nevolová, 2013). Pozornost je jistě nezbytná aktivita, kterou je možné rozvíjet v řadě cvičení. Johnstone (1979) se například vede studenty tak, aby zaměřovali pozornost na to, co se právě „na place“ děje. Musejí být více v přítomnosti. Jedním cvičením je, že hráči mluví ve větách o třech slovech. To je dostatečně zpomalí a zajistí jejich pozornost. Spolin (1999) ve svých cvičeních také pracuje s pozorností. Zaměřuje se například na věnování pozornosti tomu, co jeden z hráčů vypráví; druhý hráč pak má daný příběh vyprávět znovu, ovšem s tím, že do něj přidá nové barvy předmětů v příběhu již přítomných.

3.2 Originalita

V pořadí druhým principem, který trénink improvizace rozvíjí, je originalita. Ta se týká tvořivosti, nápaditosti či fantazie. Vasquez uvádí, že se rozvíjejí tři oblasti myšlení: asociativní, analogické a metaforické myšlení (Vasquez & Nevolová, 2013). Myšlení asociativní umožňuje vytvářet spojení na základě volných asociací, analogické tvoří spojení podle podobnosti a metaforické myšlení pracuje s posunutým významem slov.

Asociativní myšlení je známý typ myšlení, které ve svém kontextu spojuje příchozí podnět a vybavenou odezvu. Na slovo „zahrada“ nás napadne například slovo „jablko“ a logika tohoto spojení je poměrně zřejmá a obvyklá. To však v improvizaci chceme překlenout a získat širší spektrum tvořených asociací. Vasquez (2009) k tomu dodává, že nejde o to – vytvořit nějaké konkrétní „správné“ spojení, ale natrénovat „smyslové vnímání a postoje k asociacím vedoucí“ (str. 93). Tím se rozšiřuje asociativní prostor a spektrum asociovaných kvalit i postojů, s nimiž lze poté v procesu improvizace pracovat. Proces asociace podléhá asociačním zákonům: zákon podobnosti, kontrastu, dotyku v čase a prostoru a princip kauzality jsou nejdůležitější (Plháková, 2004). Zákony pojednávají o tom, podle jakých kvalit či principů se asociační spoje mají tendenci organizovat. Existuje nespočet improvizčních cvičení, která pomáhají tento záběr zvládat a systematicky rozšiřovat. Doporučuje se všimnout si v těchto cvičeních také emocí, zapojovat je a rozvíjet

(Vasquez & Nevolová, 2013). Johnstone užívá ve svých workshopech zajímavou variaci asociativně imaginačního principu, když k výchozí slovně zadané situaci (např. „Klaun si bere knihu z police...“) doptáváním získává další asociace – látku vytvářející obraz anebo dějový fragment: „*Jakou má barvu ta kniha? – Modrou. – Tu barvu sis vymyslel, nebo viděl? – Byla modrá. – Podívej se na předsádku knihy, kdo je vydavatel? – Je to rozmazané. – Zkus to po písmenech. – H... o... d... Hodson. – A co jméno knihy? – V... - Ano. – Něco... - Zkus to po písmenech. – Z... zemi. – Ano, V zemi... A autor? – Alex... ader Pope. - ...jak začíná první verš? ...*“ (Johnstone, 1979, str. 122, kráceno). Je zřejmé, že pro tento způsob práce potřebuje hráč umět vypnout svou autocenzuru (svého racionálního kritika: „Nic nevidíš, jenom si vymýšlíš nesmysly!“), jak bylo již zmíněno výše.

Podíváme-li se, jak těsně spolu asociovaná slova (či situace) souvisejí a jak moc se jejich výskyt spolu dal čekat, budeme moci mluvit o tom, nakolik je toto spojení originální. Vasquez a Nevolová (2013) nabízí výčet několika principů, které by měly asociace rozšiřovat: princip novosti a překvapení (např. „vejce“ – „palice“), princip nedourčenosti, kdy je možná chyba (např. „padák“ – „uzlík“), princip selhání, kdy je něco špatně (např. „chirurg“ – „hluchý“), princip analogie v jiném prostředí (např. „potápěč“ – „kanál“) a poslední princip protikladu (např. „tchyně“ – „radost“). Užíváním těchto principů se zvyšuje šance na originální materiál pro výstavbu improvizačních scének.

3.3 Spolupráce

Princip spolupráce může navozovat různé představy, a tak bude dobré si jej stručně nastínit. Jak bylo uvedeno, Keith Johnstone při zkoušení přirozeného dialogu zjistil, že herci toho nejsou schopni, jelikož k sobě mluví z určité pozice a ta jim brání vést běžnou konverzaci. Označil to jako status, který funguje jako houpačka (Johnstone, 1979) – buď je jeden nahoře a druhý dole, anebo se střídají. V každém případě je však spolupráce marná a chabá. Status brání spolupráci. Může to být vlastní sociální status, který si hráč přenáší do hry, ale i herní status, do kterého se hráč pasuje a který se snaží na druhých uplatnit. Status se mění s okolnostmi a je prostředkem k dosahování účelu (Vasquez, 2009). Je-li však improvizace hrou, pak žádný vnější účel nemá – pouze uvnitř hry. Proto musí být hráč schopen se svým statutem pracovat, a tedy spolupracovat s ostatními podle vývoje akce. Takový vývoj je tím snadnější, když se hráči respektují a přestávají se přetahovat o svůj status. K tomu se učí vyjadřovat druhým souhlas a přijímat jejich nabídky.

Tento přístup se nazývá „Ano, a...“ („Yes-And...“, např. v Halpern et al., 1994) a v rámci cvičení může vypadat takto: „*Co kdybychom šli do kina? – Ano, a pak si půjdeme zaběhat. – Ano, a pak si sedneme na pivo. – Ano, a budeme plánovat víkend. – Ano, a koupíme si nové auto. – Ano, a já budu řídit...*“

Vypadá to jednoduše, ale ve skutečnosti jako lidé jsme spíše zvyklí myšlenky a nápady druhých odmítat – v improvizaci se mluví o „blokování“. Vasquez (2009) se dokonce zmiňuje o psychologické reaktanci, kdy člověk reaguje na možné omezení své svobody (pokud by přijal myšlenku druhého) tím, že druhého odmítá a pocit svobody si uchovává. Někdy je vhodné, aby nabídka měla ještě prostor pro její zamítnutí, aby tak adresovaný hráč nebyl vystaven příliš velkému tlaku reagovat negativně. Hráči se tak mohou učit nechávat nabídku zčásti otevřenou, například: „Viděl jsem tě včera v parku, nebo se mi to zdálo?“ Spolupráce se děje v atmosféře svobody, kdy zúčastnění vnímají, že mají volbu. Jejich volbou může být i to, že se vzdají nároku na uplatnění svých nabídek. Mohou se tak vložit do průběhu, a přitom nechat jeho řízení na dalších ve skupině. To odpovídá těmto bodům Del Closeho improvizčních principů: Vždy kontroluj své impulzy; nikdy nevstupuj do scény, pokud nejsi třeba; zachraň svého spoluhráče, nedělej si starosti o hru; tvou hlavní odpovědností je podpora (Halpern et al., 1994).

3.4 Humor

Rozvíjení humoru anebo spíše smyslu pro humor je nedílnou součástí tréninku improvizace. Protože improvizace pracuje s náhodou (v rámci výměn replik i proměn situací), můžeme se dočkat nečekaných obrátů a změn v ději. To nás může překvapit, pobavit a rozesmát. Často stačí jen málo, drobnost, kdy je něco jinak, a daná věc se stává zvláštní či humornou. Aby k tomu mohlo docházet, musejí hráči překonávat tyto překážky (Vasquez & Nevolová, 2013): přílišná zodpovědnost (velká sebekontrola, snaha držet si svůj image); emoční angažovanost (k dané věci se váží osobní emoce, vzpomínky, takže je pro nás citlivá); strach z odmítnutí („budu směšný“, obavy z nepřijetí apod.). Humor jako takový se těžko analyzuje, nicméně můžeme vysledovat několik rysů, s nimiž je možné pracovat. Přeneseme-li nějakou věc do jiného kontextu, může to působit legračně (například medvěd na motorce). Práce s očekáváním má také humorný potenciál, zvláště pokud se očekávání zcela nenaplní a vznikne překvapivá pointa (např. vtipy). Je mnoho improvizčních cvičení, která pracují s humorem, avšak často ne přímo. Humor nebývá cílem. Alespoň ne záměrně stanoveným. Je něčím, co se děje v průběhu. Některá pravidla improvizace dokonce odrazují

od používání vtipů a od snahy „být vtipný“. Del Close říká, že pokoušet se být vtipný a zábavný je krokem zpět a vede často k pohromám (Halpern et al., 1994, str. 9). Ani Spolin (1999) se humorem přímo nezabývá a věnuje se spíše principům hry, svobody a dynamiky skupiny a také vnímání a ztvárnění reality. Jak se zdá, humorné vyplynutí improvizací hry není hlavní starostí protagonistů.

3.5 Vyprávění příběhů

Posledním a zároveň velkým tématem je vyprávění příběhů, které má v improvizaci nezastupitelné místo. Jak vystavět dobrý příběh? A také – jak tvořit neotřelé dějové zápletky a zvraty?

Nejprve uveďme zásadní princip: v improvizaci nelze to, co se stalo či řeklo, vymazat. „Vše, co jste řekli, ukázali nebo si posluchač představil, je fakt, který nesmí být popřen“ (Vasquez & Nevolová, 2013). Je nutné pracovat s tím, co se odehrálo. Příběh zpravidla sleduje klasickou strukturu: nastolení kontextu (základní téma, podněty diváků, počet hráčů aj.); systém postav (postavy mají otevřenou definici, dotvářejí se během prvních momentů, vyjasňuje se, kým kdo je); tvorba zápletky (první konflikt a dramatické napětí); vyostření – „všechno je špatně!“; krize a rozřešení (příběh se může vracet na začátek, využít uvedenou možnost); závěr (Vasquez, 2009). Většina příběhů kombinuje dva typy. Prvním je typ „Začátek-Konec“, kdy děj plyne postupně vpřed k nějakému konci, druhým je typ „Postavy v situaci“, kdy propletenost vztahů tvoří vývoj v ději (Vasquez & Nevolová, 2013). Pro improvizaci je většinou výhodnější typ druhý. Jak bylo řečeno spolu s Johnstonem, není zajímavé děje popisovat, ale předvádět v akci (Johnstone, 1979). Akce dodává spád. Krom toho každý příběh potřebuje hrdinu, s nímž by se diváci nějak identifikovali. Existuje množství konfliktů (a na nich postavených cvičení), do kterých se náš hrdina může dostat, např. nutnost řešit životní situaci, útěk před pronásledovatelem, překonávání překážek apod. Pro dobrý příběh hráči samozřejmě využívají i všechny předchozí principy. Jelikož jsou problematika vyprávění příběhů a její trénink nezměrné a pestré, uveďme nyní pouze jednu ukázkou elementárního cvičení. První hráč vstupuje na scénu a říká, kdo nebo co je: „Jsem lavička v parku“. Druhý hráč přichází a doplňuje: „Jsem poštovní holub, co už nemůže...“ a sedá si. Poslední třetí hráč musí propojit řečené a dát tomu pointu. Sedá si k oběma a říká: „Jsem důchodce, co nevěří České poště...“

4 EMOČNÍ INTELIGENCE

V následujícím textu se zaměříme na problematiku emoční inteligence a jejích složek. V dalším pojednání nám to pomůže hledat a snad i nacházet souvislosti mezi tréninkem divadelní improvizace a rozvojem určitých složek emoční inteligence.

4.1 Teorie emocí

Emoce nás provázejí po celý běh života. I přes tuto jejich omniprezenci je těžké k nim zaujmout jednoznačné teoretické hledisko. Setkáme se tak s mnoha teoriemi a koncepty emocí. Zde záleží, na kterou emoční komponentu se soustředíme více či méně. Tyto komponenty rozeznáváme trojí: subjektivní fenomenologickou komponentu, expresivní (výrazovou) složku v chování a tělesnou složku zahrnující fyziologické změny (Plháková, 2004). V souladu s preferovanou složkou zaznamenáváme různé přístupy k pojetí emocí. Tato pojetí se často odlišují a neslučují, například:

„Emoce bývají spojovány se souborem relativně nezávislých (tj. modulových) systémů mozku; s centrálním výkonným kontrolním systémem sídlícím ve frontálním laloku kůry mozkové; s dimenzemi subjektivní zkušenosti měřené dotazníky a s rutinními postupy zpracování informací za účelem seberegulace.“ (Schulze, Roberts, Zeidner, & Matthews, 2007, str. 31).

Nenahmatatelná subjektivita emocí představuje problém, který se snažíme hypoteticky uchopit a poté operacionalizovat. Tomu však předchází příslušná teorie. Například Damasio vychází z fyziologického přístupu a v první řadě považuje emoce za chemické anebo neuronální reakce (Damasio, 2001). Oproti tomu Lazarus volí komplexní přístup z pozice kognitivních procesů a definuje tzv. *Appraisal theory*, tedy teorii, kde výchozím bodem vzniku emoce je kognitivní vyhodnocení či vyhodnocování situace, v níž se jedinec nachází (Smith & Lazarus, 1990). Jestliže je situace teoretického podkladu emocí, již jsme na dvou příkladech výše ilustrovali, takto pestrá a nejednotná, pak lze očekávat, že i problematika emoční inteligence, které se chceme věnovat, bude inherentně též nejednoznačně uchopitelná. Tuto mnohoznačnost a roztříštěnost dokládá známý úvodní výrok výzkumníků Univerzity Britské Kolumbie: „Každý ví, co je to emoce, než je požádán podat definici. Poté, jak se zdá, nikdo neví“ (Fehr & Russell, 1984, odst. 1). Uvedený výrok

je samozřejmě třeba brát s nadsázkou – není to tak, že bychom zhola nic nevěděli, pouze v praxi proto existuje mnoho různých cest a odlišných přístupů. Pro účely této práce se vydáme směrem, který (dle našeho skromného názoru) postihne co nejširší rozsah oblasti emoční inteligence a umožní nám z ní vybrat okruhy vhodné pro náš následný výzkum.

4.2 Definice a modely emoční inteligence

Emoční inteligence jakožto pojem se snaží navazovat na diskurz inteligence jako takové. To se jeví zejména ve snaze postavit vedle inteligenčního kvocientu kvocient emocionální. Tato paralela však pokulhává. Ačkoliv obojí má jistý vrozený základ (Wharam, 2014), není možné emoční inteligenci tak jednoduše změřit, jako když zjišťujeme IQ. Je otázkou – jak plyne i z našich výše uvedených poznámek – co všechno by měl takový emoční konstrukt měřit a jak by mohl být výzkumně doložený a psychologicky ověřený (Wilding, 2010). Bez ohledu na popularitu emočních kvocientů a množství jejich běžně dostupných testů, zaměříme se nejprve na vlastní definici – co to je emoční inteligence a které oblasti zahrnuje.

Vůbec základní otázkou je to, zda nějaká emoční inteligence skutečně existuje či nakolik je psychologicky relevantní (např. Harms & Credé, 2010). V tomto bodě pro účely této práce budeme předpokládat, že koncept emoční inteligence je validní a že nám může přinést v rámci našeho zkoumání vzájemně srovnatelné informace.

Salovey & Mayer

Původní model emoční inteligence pochází z roku 1990 a jeho autory jsou Salovey a Mayer (1990). Popisují tři psychické procesy, které organizují anebo pracují s emocemi. Jsou jimi: posuzování a vyjadřování emocí; dále regulace či kontrola emocí; a využití emocí adaptivním způsobem. První dvě větve se rozdělují na dva vztahy – vztah k sobě a vztah k ostatním lidem. Vnímání anebo regulace emocí tak záleží na způsobu vztahování (se). Posuzování emocí druhých lidí zde odpovídá konceptu empatie. Ovšem větev „využití emocí“ byla podrobována kritice. Spadaly do ní koncepty jako například „flexibilita plánování“ a „tvůrčí myšlení“, u nichž se nezdálo jasné, co vlastně znamenají. Další konstrukty této větve, „přesměrování pozornosti“ a „motivace“, interferovaly se známými koncepty a vyvolávaly otázky, zda se tady definuje něco nového (Schultz, Izard, & Abe, 2007). V roce 1997 uvedli autoři přepracovaný model emoční inteligence: EI97.

Tato nová verze vynechává onu spornou část „využití emocí“ a zavádí novou oblast „přemýšlení o emocích“. Emoční inteligence je potom definována jako *soubor schopností*, které lze dělit do čtyř větví (Neubauer & Freudenthaler, 2007):

- Vnímání, posuzování a vyjadřování emocí
 - Jsou to základní dovednosti – identifikace emocí, rozlišování apod.
- Emoční podpora myšlení
 - Popisuje, jak využít emoce k lepšímu usuzování (deduktivnímu či induktivnímu).
- Porozumění emocím a jejich analýza
 - Zahrnuje kognitivní zpracování emocí; jejich označování, rozpoznávání ve významech slov a ve výkladu emocí; porozumění složitějším pocitům a jejich přechodům.
- Promyšlená regulace emocí
 - Zvládání emocí vlastních i u druhých lidí; nejpokročilejší stupeň – umožňuje emoční a intelektový růst, posilování pozitivních a zmírňování negativních emocí.

Autoři pak tvrdí, že takto přepracovaná koncepce emoční inteligence poskytuje validní psychologický konstrukt: obsahuje procesy, které se obecně považují za součásti inteligence (např. abstraktní porozumění), koreluje s dalšími druhy inteligence a zároveň se liší; a také se rozvíjí jakožto dovednost podle věku a sociálních podmínek (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). Vyvinuli vlastní test takto definované emoční inteligence, který nazvali jako Vícefaktorovou škálu emoční inteligence (Multifactor Emotional Intelligence Scale): MEIS. Později pro zlepšení psychometrických vlastností tohoto testu vyvíjejí MSCEIT – *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. Ten využívá dva postupy skórování: jednak obecný konsenzus a jednak konsenzus odborníků. Korelace těchto dvou souborů je velmi vysoká a dodává testu zvýšenou reliabilitu, vzhledem k MEIS (Neubauer & Freudenthaler, 2007).

Kromě emoční inteligence jakožto modelu schopností se objevily i další koncepce. Jsou jimi smíšené modely, které staví emoční inteligenci jako skupinu osobnostních charakteristik. Z nich lze usuzovat na to, jak člověk s danou charakteristikou bude v životě úspěšný.

Bar-On

Významným představitelem této koncepce je Bar-Onův smíšený model emoční inteligence. Model pochází také z roku 1997 a soustředí se na otázku toho, proč jsou někteří lidé v životě úspěšnější než jiní. Bar-On se zabýval osobnostními charakteristikami a našel pět klíčových faktorů emoční inteligence (Bar-On, 1997):

1. Intrapersonální dovednosti
 - a. Sebeúcta
 - b. Vědomí vlastních emocí
 - c. Asertivita
 - d. Sebeaktualizace (určování svého směřování, sebekontrola a svobodná emoční nezávislost)
2. Interpersonální dovednosti
 - a. Empatie
 - b. Sociální odpovědnost
 - c. Interpersonální vztahy
3. Adaptibilita
 - a. Řešení problémů (konstruktivní přístup k osobním a sociálním problémům)
 - b. Testování reality (potvrzování svých myšlenek a pocitů)
 - c. Flexibilita (pružnost podle okolností)
4. Zvládání stresu
 - a. Tolerance stresu (zvládání)
 - b. Ovládání impulzů (odolávání např. pudům, ovládání emocí)
5. Obecná nálada
 - a. Pocit spokojenosti, štěstí
 - b. Optimismus (pozitivní postoje)

Tento model byl později upraven, a to tak, že z původního modelu bylo odstraněno pět komponent jakožto spíše facilitující než konstituční prvky (Neubauer & Freudenthaler, 2007). Ty jsou tedy tvořeny těmito deseti komponentami: sebeúcta, vědomí vlastních emocí, asertivita, empatie, interpersonální vztahy, tolerance vůči stresu, ovládání impulzů, testování reality, flexibilita a řešení problémů. Je otázkou, zda některé složky se přímo týkají emocí (např. testování reality a obecně řešení problémů). S jistotou lze tento model řadit do sféry pozitivní psychologie, kde vykazuje mnoho společných prvků (Bar-On, 2010).

Goleman & spol.

Uvedli jsme dva typy modelů emoční inteligence, model schopností a model smíšený, spolu s jejich nejvýznamnějšími představiteli. Pro doplnění uvedeme ještě dva autorské přístupy k problematice emoční inteligence.

Prvním je známý Daniel Goleman, který v roce 1995 téma emoční inteligence zpopularizoval. Tento autor se zabývá tím, jak schopnosti emoční inteligence uplatňovat a dosahovat v životě úspěchu. Vidí pět základních oblastí, které by měl člověk rozvíjet (Goleman, 1997):

- Sebeuvědomění – chápání toho, co cítíte a proč.
- Samoregulace – zvládání svých emocí i přes nepříznivé okolnosti.
- Motivace – schopnost vytrvat i přes nepříznivé okolnosti.
- Empatie – schopnost rozumět a rozeznat pocity druhých.
- Sociální dovednosti – schopnost dobře vycházet s lidmi založená na naslouchání, porozumění a uznání jejich emocí.

Tento model můžeme řadit do kategorie smíšených modelů, které zahrnují širokou a různorodou škálu osobnostních charakteristik. Pro jejich měření se tedy používají sebepopisné metody. Goleman zdůrazňuje možnost zvyšovat svou emoční inteligenci a předkládá mnoho praktických metod (Goleman, 2000).

Podobné východisko zaujímá další autorská dvojice Bradberry a Greaves. Také se snaží vést k rozšiřování a praktickému uplatňování emoční inteligence a využívá Golemanovu koncepci (Bradberry & Greaves, 2013). Takových autorů je jistě – od dob Golemanovy slavné publikace – mnoho. Co však stojí za povšimnutí, je logické členění anebo rozdělování emoční inteligence, které užívají. Emoční inteligenci sledují ve dvou základních oblastech: v oblasti osobních schopností a v oblasti sociálních schopností. Každá tato oblast se dá opět rozdělit, a to na pod-oblast uvědomění (awareness) a řízení (management). A tak máme oblast osobních schopností, kam spadá sebe-uvědomění a sebe-řízení; a jako druhou oblast máme sociální schopnosti se sociálním povědomím (uvědoměním) a řízením vztahů (relationship management). Zdá se, že do souřadnic takto načrtnutého prostoru emoční inteligence je možné zařadit kteroukoli oblast zmíněnou u předchozích modelů emoční inteligence. Např. empatie by mohla probíhat v dimenzích sociálních dovedností, sebeúcta pak v osobních dovednostech. Jedná se však pouze o schéma kategorií (umělé dimenze) a nikoli o skutečné konstrukty, jak je tomu často v případě smíšených modelů.

5 SOCIÁLNÍ INTELIGENCE

Pokud se zabýváme emoční inteligencí a způsoby jejího rozvíjení, které jsou zasazeny do jistého rámce skupiny osob, setkáme se také s konceptem inteligence sociální, která by mohla s naším zkoumáním souviset. Bude tedy na místě zjistit, nakolik se emoční a sociální inteligence prolínají a jak se odlišují.

5.1 Intelligence mezi jinými inteligencemi

V roce 1920 studoval Thorndike kognitivní rozdíly v inteligenci podle situací a interakcí. V této době vyvodil, že existují tři typy inteligence: mechanická, abstraktní, a právě ona *sociální*. Tuto sociální inteligenci popsal jako schopnost rozumět a řídit druhé a moudře jednat ve vztazích s lidmi (Faltas, 2016). Rozeběhla se diskuze, zda a jak moc je tento koncept přínosný. Objevily se názory, že sociální inteligence je pouze svým způsobem použitá inteligence obecná – v sociálních situacích (Austinová & Saklofske, 2007). Nicméně později se v teorii definuje vícefaktorový přístup k inteligenci, který dává prostor pro více různých inteligencí a jejich ukotvení, v rámci něhož by i sociální inteligence našla své místo. Tuto nejnovější teorii vícefaktorové inteligence postulují Gardner. Podle něj pouze dvě z osmi inteligencí mají spojitost s akademickou inteligencí, jsou to lingvistická a logicko-matematická inteligence, zatímco zbývající spíše souvisejí s uměním a osobní zkušeností (Davis, Christodoulou, Seider, & Gardner, 2011). Do této druhé skupiny se řadí také inteligence *interpersonální* a *intrapersonální*. Ty jsou již významově propojeny se sociální oblastí, jelikož se týkají porozumění lidem i sobě, spolupráce i motivace.

Třebaže byla původní Thorndikeova koncepce sociální inteligence jednoduchá, byla hojně užívána jako výchozí pro další výzkumy. Badatelé v ní spatřovali dva základní prvky: kognitivní – koresponduje s porozuměním druhým, a behaviorální – odpovídající moudrému jednání. Například Vernon (1933) pokládá sociální inteligenci za něco, co obsahuje schopnost vycházet s lidmi obecně i umění se ve společnosti pohybovat, v čemž můžeme vidět behaviorální komponentu; a dále znalost společenských záležitostí a jistou citlivost na podněty od ostatních členů skupiny, spolu se vzhledem do nálad nebo jejich osobnostních rysů, což spadá pod komponentu kognitivní.

Sociální inteligence prošla mnohými teoriemi a výzkumnými studiemi. Vykazuje určité souvislosti s akademickou inteligencí a zároveň se od ní odlišuje – empirická šetření naznačují její nezávislost, nejsou však tak jednoznačná a je otázkou, jak jsou výsledky těchto empirických výzkumů závislé na použitých metodách získávání dat (Weisová & Süss, 2007).

5.2 Souvislost s emoční inteligencí

Emoční inteligence podobně jako sociální zahrnuje také obě komponenty: jak kognitivní, tak behaviorální. Je jich však méně (Kangová, Dayová, & Mearaová, 2007). To jsme mohli vidět u modelu schopností Mayera a Saloveye, kde jimi byly čtyři aspekty emoční inteligence: vnímání, podpora myšlení, porozumění a regulace emocí. Ze samotných definic obou inteligencí je zřejmé, že budou mít něco společného. Není však mnoho studií, které by konkrétní modely srovnávaly (Austinová & Saklofske, 2007). Studie Daviese, Stankova a Robertse (1998) se vyjadřuje kriticky nejen k teorii emoční inteligence jako takové (otázka závislosti na metodě testování, validity, či reliability testů), ale také nenachází žádnou významnou korelaci mezi měřeními ve srovnání se sociální inteligencí.

Na druhou stranu jsou autoři, kteří nacházejí společné faktory sociálního porozumění, sociální paměti a sociálních znalostí (Weisová & Süss, 2007). Jelikož je emoční inteligence definována jako konstrukt s dimenzemi intrapersonálními a interpersonálními, lze usuzovat, že je o něco bohatší a silnější než sociální inteligence, která se vnitřními procesy (např. intrapersonální regulace) přímo nezabývá. Sociální inteligence je založena na dimenzi interpersonálních schopností a vědomostí. Dalo by se tedy říci, že má v tomto ohledu určitý průnik s interpersonálními prvky emoční inteligence. Existují autoři, kteří ovšem nacházejí i rozdíly mezi zmiňovanými inteligencemi.

Zajímavé je to sledovat na studii empatie a agrese, která v různých stupních koreluje se sociální inteligencí (Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 2000). Tato studie ukazuje, že sociální inteligence je třeba jednak pro pokojné řešení konfliktu, ale také pro jeho agresivní řešení. Zatímco pokud byla v tomto ohledu zkoumána empatie, zjistilo se, že agrese evidentně zmírňuje. Jelikož je empatie nedílnou součástí emoční inteligence, dá se tímto dokládat jistá rozdílnost konceptů obou inteligencí. Člověk s příslušnou sociální inteligencí může řešit konflikt i agresí – a to zejména nepřímou agresí, která je hned na druhém místě za poklidným řešením konfliktu a zahrnuje sociální manipulaci či psychologické úskoky (Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 2000).

Tedy člověk zběhlý a zkušený ve vztazích a ve společenském kontaktu ještě nemusí soucítit a jednat s takovým ohledem. Naopak člověk s příslušnou emoční inteligencí a v ní obsaženou empatií bude většinou volit neagresivní řešení konfliktu. Můžeme říci, že sociální inteligence nám pomáhá orientovat a pohybovat se ve vztazích; a emoční inteligence nám umožňuje ve vztazích vnímat a reflektovat ještě další hodnoty.

6 MĚŘENÍ EMOČNÍ INTELIGENCE

Jak bylo naznačeno v pojednání o sociální inteligenci, bývá v psychologii obtížné dokázat, že nástroje měřící podobné konstrukty skutečně měří podobné věci (např. sociální a emoční inteligenci) a tedy že jejich výsledky spolu korelují. Při ověřování konstruktové validity emoční inteligence mezi modelem schopností a smíšeným modelem se například takovou korelaci nepodařilo prokázat (Van Rooy, Viswesvaran, & Pluta, 2005). Jak je tedy možné měřit psychologické konstrukty, a zvláště jak se měří emoční inteligence?

6.1 Typické, nebo maximální

Nejprve musíme rozlišit, zda měříme typické nebo maximální chování. To výrazně určuje naměřené hodnoty (Wilhelm, 2007). Typické chování je většinou zjišťováno sebepopisem; případně lze použít i data z reálného života. Maximální chování je naopak měřeno výkonem – uplatněním dovedností, úspěchem anebo znalostí. Toto maximální chování se však odehrává v předem daných podmínkách: respondent ví, že mu bude měřen výkon, souhlasí a je na to připraven; a existují standardy pro jeho hodnocení (Sackett, Zedeck, & Fogli, 1988). Obě metody, jak měření typického chování, tak měření maximálního, mají svá specifika a odlišnosti. Sebe popisné metody mohou podléhat subjektivnímu zkreslení, spoléhají na vnitřní zhodnocení, ale jejich administrace je jednoduchá a rychlejší. Výkonově zaměřené metody měření předpokládají maximální výkon a jeho vnější hodnocení – nepodléhají takovému zkreslení, ale jsou náročnější na administraci (Wilhelm, 2007). Můžeme se ptát, jak moc se maximální chování blíží typickému anebo co nám takové chování řekne *typicky*. Existuje pak snaha tento rozdíl překlenout a metody měření kombinovat či doplňovat. Například v sociální psychologii existuje sebepopisná metoda související s intelligenčními testy (Cacioppo & Petty, 1982). Nicméně i tak je korelace obou přístupů spíše slabá anebo mírná (Wilhelm, 2007). Pokud vezmeme v úvahu laboratorní podmínky při metodě testování maximálního výkonu, může nás napadnout, že takové podmínky nejsou vůbec typické a dané chování nebude odpovídat běžné skutečnosti. Přesto se prokázalo, že testování maximálního výkonu má své místo a výsledky testů dokáží predikovat budoucí chování (Ones, Viswesvaran, & Dilchert, 2005). Nicméně problém se ukazuje při srovnávání výsledků typického a maximálního chování, pokud jde o testování

vzájemně se překrývajících komponent emoční inteligence. Zjišťuje se, že spolu nekorelují, což by svědčilo o tom, že hodnotí odlišné charakteristiky zkoumané emoční inteligence (Wilhelm, 2007). Nebudeme se pouštět do hlubší metodologické diskuze, pouze chceme ukázat, že tato oblast psychologického výzkumu se stále rozvíjí a validitu uváděných testů je třeba brát s tímto vědomím.

6.2 Test MSCEIT

Jedním z nejuznávanějších počinů v měření emoční inteligence je test autorů Mayera, Saloveye a Carusa: MSCEIT. V následujícím textu si jej krátce představíme.

Tento test vznikl vylepšením a zkrácením původní Multifaktorové škály emoční inteligence, MEIS z roku 1999. Autoři se snažili taktéž vylepšit psychometrické vlastnosti MEIS. Výsledný skóre MSCEIT sestává ze dvou oblastí – zkušenostní emoční inteligence a strategická emoční inteligence. Obě oblasti se dělí na další dvě, které skórují ve schopnostech. Do první oblasti zkušenostní emoční inteligence patří vnímání emocí a používání emocí. Ve druhé oblasti strategické emoční inteligence je porozumění emocím a řízení emocí. Následuje další dělení ve třetí úrovni, opět na dvě úkolové části u každé schopnosti.

- Vnímání emocí – zabývá se identifikováním a poznáváním emocí u sebe i u druhých. Obsahuje také vyjadřování emocí a rozlišování předstíraných projevů.
- Používání emocí – hodnotí, jak člověk užívá emoce pro řešení problémů. Emoce slouží jako podpora pro myšlení.
- Porozumění emocím – řeší, jak lidé rozumějí příčinám a změnám v emocích, i s ohledem na různou jejich intenzitu a dynamiku.
- Zvládání emocí – označuje schopnost si emoce uvědomovat, přisuzovat jim patřičný význam a podle toho se rozhodovat. Také sem spadá určitý nadhled a jeho aplikace.

Výsledná emoční inteligence se pak počítá jako průměr zkušenostní a strategické emoční inteligence. Interpretuje se jako schopnost emoce vnímat, užívat, rozumět jim a řídit je (Emotional Intelligence Wordlwide, 20. listopadu 2018). Vidíme, že jejich MSCEIT odpovídá teoretickému modelu schopností, který jsme uvedli výše.

Pokud jde o emoční inteligenci z hlediska schopností, pak MEIS a MSCEIT zahrnují emoční inteligenci v co největší šíři. Jsou to způsoby měření emoční inteligence, kterým byla věnována největší pozornost s ohledem na jejich validizaci a také aplikaci. Přes různé metodologické problémy se však v současnosti jeví jako nejvhodnější přístup pro testování a hodnocení emoční inteligence (Wilhelm, 2007).

7 EMOČNÍ INTELIGENCE A IMPROVIZACE

V následující části se budeme zabývat tím, jak se emoční inteligence rozvíjí a jak by se to mohlo dít i v rámci tréninku divadelní improvizace. Pokusíme se obě zmíněná témata, emoční inteligenci a divadelní improvizaci, propojit.

7.1 Rozvoj emočních kompetencí

Lidské emoce jsou ve své podstatě sociální (Poláčková Šolcová, 2018). Život nás staví postupně do různých sociálních jednotek a skupin, ve kterých se učíme prožívat i jednat. Emoce jsou odpovědí na dané sociální prostředí, jsou prostředkem, ale i výsledkem interakcí s lidmi, jsou obsahem vzpomínek a vyprávěných příběhů. Jsou základní schopností, díky níž se člověk vztahuje ke světu a k druhým lidem. Schopnost dítěte emočně působit na své prostředí je základní životní nutností, která ve své psychické struktuře zahrnuje jednak expresivní složku (vyjádření potřeby), a jednak dané působení na druhého (zásah druhé osoby) a na svět (Slaměník, 2011).

Emoce jsou prvním jazykem komunikace. Sdělování potřeb emočními projevy vyvolává odpovědi, které mohou zase zpětně ovlivňovat tyto emoční projevy. Nediferencované emoční prožitky se postupně rozlišují a získávají přesnější výraz, stávají se čitelnějšími a srozumitelnějšími, jak pro druhé, tak i člověka samého. V předškolním věku může být pro dítě hra zdrojem radosti, ale i hněvu, strachu či úzkosti – a tyto jednoduché emoce vznikající během interakcí přispívají k tomu, že se dítě učí s emocemi pracovat a ověřovat si je (Slaměník, 2011). V řadě různých interakcí a v sociálním kontextu se utváří lidská emoční kompetence, do níž spadá (Saarni, 1999):

- Uvědomění vlastního emočního stavu; včetně možnosti, kdy prožíváme více emocí, i možnosti, že si některé nemusíme přímo uvědomovat.
- Schopnost rozeznávat emoce druhých, dle situací a výrazů, jejichž význam je kulturně podmíněný.
- Schopnost používat slovník emocí a výrazů.
- Schopnost empatického a soucitného zapojení do prožívání druhých.

- Schopnost si uvědomovat, že vnitřní emoční stav nemusí odpovídat vnějšímu výrazu, jak u sebe, tak u druhých.
- Schopnost adaptivně zvládat nepříjemné emoce a stres užitím sebe-regulačních strategií.
- Uvědomění si, že vztahy jsou také dány jednak stupněm bezprostřednosti a jednak stupněm reciprocity či symetrie.
- Schopnost emoční sebe-účinnosti (self-efficacy): Člověk vidí, že se cítí tak, jak se chce cítit. To znamená, že přijímá emoční zkušenost a toto přijetí je ve shodě s jeho přesvědčeními ohledně utváření emoční vyrovnanosti.

7.2 Sociální kontext

Nezbytnost sociálního kontextu pro vývoj a rozvoj emočních schopností je zřejmá. Někdy je takový kontext tvořen skupinou. Pak mluvíme o skupinových emocích. Dle teorie meziskupinových emocí mají skupinové emoce tyto aspekty (MacKie, Silver, & Smith, 2004):

- Závislost na identifikaci se skupinou, přičemž závisí na kvalitě této identifikace.
- Jsou výsledkem událostí a interakcí, které odrážejí nastavení skupiny a její pohody, aniž by daný jedinec musel být nutně zapojen v těchto událostech či interakcích (emoce tak mohou být meziskupinovým fenoménem).
- Regulují reakce jednak uvnitř skupiny a jednak vně (např. mohou podporovat anebo omezovat určitý druh chování uvnitř skupiny).

Je zřejmé, že skupinové emoce se sdílejí a pomáhají tak skupinu tvořit. I když sociální emoce jako takové ovlivňují prožívání a jednání lidí, je v případě skupinových emocí o něco snazší – díky působení určité emoce ve skupině – vyvolat následnou akci (Poláčková Šolcová, 2018). V tomto bodě nám nejde ani tak o to, ukázat, že takováto facilitace může vést k násilným projevům vůči druhé skupině, jak doložil původní výzkum meziskupinových emocí při politickém násilí (Matsumoto, Frank, & Hwang, 2015); spíše nás zajímá otázka, zda takováto náklonnost k akci by mohla být využita uvnitř skupiny v rámci improvizace a rozšiřování emoční inteligence jednotlivých členů.

Jiným fenoménem, který působí ve skupinách, ale také obecně v mezilidských vztazích, je tzv. emoční nákaza. Jako lidé se stále snažíme zachytit a odpozorovat, jak na tom druzí jsou a jaké mají záměry. Snažíme se o to dokonce tak intenzivně, že se nám zdá,

že ty druhé sledujeme více než oni nás a podléháme iluzi, že vlastně nejsme tak moc vidět (Boothby, Clark, & Bargh, 2016). Přesto nás druzí kolem mohou ovlivňovat – a to právě vlastním emočním naladěním. Emoční nákaza či kontaminace je proces, v němž osoba nebo skupina ovlivňuje emoce či chování jiného člověka nebo skupiny prostřednictvím vědomého či nevědomého vyvolávání emočních stavů a postojů (Barsade, 2002). Opět je naší otázkou, zda tato emoční kontaminace může napomáhat rozvíjet emoční inteligenci členů skupiny. Zvláště pokud uvážíme, že se emoční nákaza považuje za komponentu empatie (Davis, 1983) a ta je významnou složkou emoční inteligence. Jde jistě o fenomén, se kterým můžeme v rámci skupinové práce počítat. Atmosféra ve skupině podpořená příslušnými pravidly hry bude mít svůj určitý účinek. Pokud přejdeme od samovolného ovlivňování emoční nákazou k více vědomému hodnocení, jak se druhý pravděpodobně cítí, mluvíme o sociálním zhodnocení (Poláčková Šolcová, 2018). To je závislé nejen na kontextu a sledované osobě, ale i na porozumění a výkladu emoční události. Tyto jevy odehrávající se ve skupinách i v jednotlivých interakcích s lidmi zcela jistě mění či tvoří dynamiku chování a mohou hrát svou roli při rozvíjení emoční a sociální inteligence.

7.3 Emoční inteligence v improvizální akci

Pokusme se nyní ukázat, že emoční inteligenci lze rozvíjet v rámci zmíněných principů improvizace.

To, že je rozvíjení emoční inteligence možné, nás již nějakou dobu přesvědčují mnozí autoři ve svých příručkách, včetně slavného Daniela Golemana (např. Goleman, 2000; Bradberry & Greaves, 2013; Wharam, 2014; Shapiro, 2014). Také najdeme mnoho výzkumů, které dokládají významný posun experimentální skupiny v oblasti emočních kompetencí po určité intervenci obsahující program pro rozvoj emoční inteligence (např. Slaski & Cartwright, 2003; Bamberger et al, 2016; Schutte, Malouff, & Thorsteinsson, 2013; Jahangard et al, 2012). Z čeho jsou takové intervenční programy složeny? V uvedeném výčtu výzkumů se můžeme setkat se cvičeními, která zahrnují krátké lekce, hraní rolí, skupinové diskuze i reflexe, a to i sdílení emoční zkušenosti ve dvojicích. Vyjma krátkých lekcí a teoretických skupinových diskuzí je podobnost s tréninkem divadelní improvizace, kterou popisujeme, docela značná. Dodává nám to indicie, že jsme na správné cestě.

7.4 Teoretický efekt

Na základě výše uvedeného můžeme přistoupit k teoretickému shrnutí. Improvizační tréninky se dějí ve skupině. Díky pravidlům, která jsou známa všem účastníkům, se vytváří atmosféra přijetí a potvrzování. Nabídky se a priori přijímají. Blokování druhých – jejich vstupu – se odstraňuje. Podporuje se expresivní projev (ne pouhé mluvení o něčem někde mimo). Je oceňováno dávat druhým prostor a doplňovat jejich vstupy. To znamená i umění opustit své vlastní nápady a nechat se vést. Lidé spolu interagují a tvoří situační významy. Navazují na sebe, snaží se přecházet, s čím druhý přichází, a rozvinout takovou nabídku. Nakonec směřují ke společnému závěru.

Na podkladě teorie výše můžeme říct, že sociální emoce zde pomáhají udržovat a rozvíjet skupinu. Emoční nákaza podněcuje práci ve skupině, jelikož celkové ladění je pozitivní. Sociální zhodnocení napomáhá udržování pravidel a nastavených principů komunikace.

Domníváme se, že při těchto interakcích se nutně rozvíjí i tyto složky emoční inteligence, (jejich jmenný výčet citován podle Bar-Ona (1997)):

- Intrapersonální dovednosti
 - Hráč si uvědomuje svoje emoce – to, s čím chce vstoupit do hry, i to, jak jej hra mění.
 - Hráč ví, že může a má co přinést.
 - Hráč se odváží vyjít a vystoupit se svou nabídkou (nápadem, replikou apod.).
 - Hráč sleduje směřování scénky a určuje své směřování podle toho; ovládá své podněty, vybírá si, co použije; projevuje svobodu.
- Interpersonální dovednosti
 - Hráč sleduje ostatní, snaží se správně odečítat jejich vstupy, vnímá, s čím přicházejí, aby je mohl doplnit anebo podpořit. Rozvíjí tedy svou empatii.
 - Hráč ví, že i na něm záleží, jak se hra vyvine. Vnímá svou míru odpovědnosti za průběh anebo závěr.
 - Snaží se vztahy rozvíjet a neblokovat, učí se přijímat druhé s jejich nabídkami.

- Adaptibilita
 - Hráč reaguje s vědomím rozvoje hry. Snaží se stavět na tom, co již bylo řečeno a provedeno na scéně.
 - Hráč jedná pružně podle vzniklých okolností.
- Zvládání stresu
 - Hráč se učí opouštět své nápady bez špatných pocitů. Učí se vystupovat a jít „s kůží na trh“.
 - Hráč poznává svá nutkání a učí se dát přednost rozvoji hry před sebou.
- Obecná nálada
 - Hráči pociťují přijetí, dobrou náladu a bezpečí. Učí se pozitivnímu postoji k tomu, co se stane, aniž by věděli a byli na to připraveni.

Na základě tohoto teoretického propojení můžeme říci, že trénink divadelní improvizace (v prostředí divadelních zápasů) má potenciál rozvíjet emoční inteligenci. Doklad a rozsah takového působení bude předmětem následující, praktické části této práce.

VÝZKUMNÁ ČÁST

8 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V teoretické části jsme se zabývali dvěma oblastmi: divadelní improvizací a emoční inteligencí. V této části, která je více prakticky zaměřena, se pokoušíme obě oblasti propojit. Otázka, kterou si co nejobecněji můžeme klást, zní: rozvíjí praxe v divadelní improvizaci emoční inteligenci? A pokud ano, jak moc je to znát?

Obecně, jak jsme výše nastínili, se emoční inteligence tvoří a rozvíjí díky interakcím mezi lidmi, ať jsou to jednotlivci anebo skupiny (Poláčková Šolcová, 2018). Ovšem ne každá taková interakce musí samozřejmě vést ke zvýšení schopností emoční inteligence. I když jsou tedy jisté teoretické předpoklady, že by se to mohlo dít – v rámci divadelní improvizace, chceme na stránkách níže přinést empirické podklady pro to, že toto působení lze skutečně pozorovat.

Otázkou nyní je, jak toto působení podchytit, aniž bychom se nechali zmást přirozeným rozvíjením emoční inteligence, které se může běžně dít, když lidé poznávají nové lidi anebo rozvíjejí své vztahy. Je to, co můžeme pozorovat jako jistou úroveň emoční inteligence u lidí zabývajících se improvizací, skutečně dílem tréninku divadelní improvizace, která nás zde zajímá? Anebo je to dáno spíše něčím jiným, například člověkem – jeho osobností a tím, jaký má sociální kontakt mimo tuto improvizачní skupinu? Je možné oddělit všechny intervenující vlivy a získat nezatížený a jedinečný výsledek působení improvizачní praxe na růst emoční inteligence?

Takového ideálu zřejmě není možné zcela dosáhnout, můžeme se však k němu přibližovat, a to tím, jakou metodu výzkumu a jaký výzkumný vzorek zvolíme.

V každém případě sledujeme stále stejnou výzkumnou otázku: Mají lidé, kteří se aktivně věnují popisované improvizaci, díky tomu rozvinutější emoční inteligenci? (Je možné toto zlepšování sledovat se vzrůstající pokročilostí improvizátorů?)

9 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

Ačkoliv lze naši otázku řešit více způsoby, např. longitudinální studií, v níž bychom delší dobu sledovali dostatečně velkou a pestrou skupinu improvizátorů-začátečníků, jak se postupem času rozvíjí jejich emoční inteligence, zvolili jsme časově ne tak náročnou, spíše průřezovou, korelační studii, která byla pro účely této práce reálně proveditelnější.

Náš empirický výzkum tedy probíhal v časově omezeném rozmezí několika týdnů na výběrovém souboru lidí. Podmínky a způsob vzniku tohoto vzorku jsme se snažili nastavit tak, aby byl pestrý – co se týká demografických parametrů, ale i stupně improvizátorské pokročilosti, včetně výchozí úrovně bez jakýchkoli praktických zkušeností se zkoumanou improvizací. Díky takovému nastavení je pak v ideálním případě možné eliminovat anebo zmírnit různé další vlivy působící na předmětnou emoční inteligenci. Tu jsme se rozhodli postihnout z několika přístupů.

Prvním přístupem bylo využití testové metody, která sama o sobě zachycuje škálu emoční inteligence. Jako rozumně proveditelná se jevila testová metoda sebepopisná. Jelikož však v této oblasti měření emoční inteligence panují koncepční a validizační nejasnosti (Wilhelm, 2007), rozhodli jsme se k této testové metodě přidat ještě dvě další, které oblast emoční inteligence také postihují, i když každá jen v určitém, vymezeném aspektu.

Jako základní testovou metodu jsme zvolili Škálu emoční inteligence SEIS. K ní jako podpůrné a rozšiřující testové metody jsme přiřadili Škálu potíží v regulaci emocí a dále Dotazník pěti aspektů všímavosti. Regulace emocí jakožto adaptabilita se v modelech emoční inteligence často vyskytuje (např. Bar-On, 1997; Goleman, 1997). Pokud jde o měření všímavosti, pak počítáme s tím, že její aspekty se dotýkají anebo spadají do modelů emoční inteligence pod kategorie vnímání emocí a intrapersonální dovednosti (Neubauer & Freudenthaler, 2007). Takto sestavený inventář nám tedy pomůže lépe zachytit a porovnat emoční inteligenci u lidí, kteří se divadelní improvizaci věnují, či nikoli.

Uvedené testové metody a jejich vlastnosti si nyní krátce přiblížíme.

9.1 Škála emoční inteligence SEIS

Ačkoliv v současnosti nejvíce uznávanou metodou měření emoční inteligence je výše uvedený test MSCEIT, rozhodli jsme se v našem výzkumu užít škálu emoční inteligence pojmenovanou dle hlavní autorky Schutte a označovanou SEIS (Schutte Emotional Intelligence Scale). MSCEIT jakožto metoda klade totiž jisté nároky – ohledně jejího získání a administrování – takže by byla v rámci možností tohoto výzkumu jen velmi obtížně realizovatelná.

Nicméně SEIS také vychází z modelu emoční inteligence navrženého Saloveyem a Mayerem (Schutte et al., 1998) a pro naše účely postačuje. Její původní verze (čítající 33 položek) prošla revizí a jako novější a rozšířená 41 položková verze byla testována s o něco lepšími psychometrickými parametry (Austin et al., 2004). Zlepšila se tím mimo jiné faktorová struktura škály, při zachování celkové reliability.

Použitá SEIS má tedy 41 položek, z nichž 21 je inverzních. Respondent vyjadřuje souhlas nebo nesouhlas s daným tvrzením položky na pětibodové stupnici (nesouhlasím – spíše nesouhlasím – nevím – spíše souhlasím – souhlasím). Skóre SEIS je dáno prostou sumou po překódování položkových odpovědí.

9.2 Škála potíží v regulaci emocí DERS

Testování schopností regulace emocí pomocí DERS (Difficulties in Emotion Regulation Scale) je celkem často používaná metoda, a to zejména při nalézání problematických oblastí zvládání emocí v klinické praxi (Benda, 2007). Díky své faktorové struktuře umožňuje dobrou identifikaci specifických potíží. Zahrnuje šest subškál: Uvědomování, Porozumění, Neakceptování, Cíle, Impulzivita a Strategie. V našem výzkumu ji využíváme k obecnému posouzení emoční regulace či sebe-regulace.

DERS byla původně 36 položková škála vytvořená kolektivem autorů a později přepracovaná (Kaufman et al., 2015). Jejím přepracováním a překladem do češtiny (Benda, 2017) získáváme zkrácenou verzi, kterou zde užíváme. Má tedy 18 položek a dle autorů vykazuje standardní psychometrické vlastnosti. Respondenti odpovídají na položková tvrzení formou pětibodové Likertovy stupnice: téměř nikdy (1) – někdy (2) – asi v polovině případů (3) – většinou (4) – téměř vždy (5). Tři položky jsou skórovány inverzně. Výsledný skór je dán opět součtem jednotlivých položkových hodnot.

9.3 Dotazník pěti aspektů všímavosti FFMQ

Dotazník pěti aspektů všímavosti – v originálním znění: Five Facet Mindfulness Questionnaire, FFMQ – se zabývá všímavostí z hlediska pěti oblastí (Baerová, Smith, Hopkinsová, Krietemeyerová, & Toneyová, 2006; Žitník, 2010):

1. pozorování svého prožívání,
2. pojmenovávání a vyjadřování svých pocitů, představ a myšlenek,
3. schopnost být si vědom svého jednání a nejednat „bezmyšlenkovitě“,
4. nehodnocení a neposuzování intrapsychických prožitků (ať jsou, jaké jsou),
5. nereagování na intrapsychické prožitky ve smyslu nedat se samovolně strhnout a uchovat si odstup od momentálního prožívání.

Na této struktuře můžeme vidět jasné propojení s oblastmi emoční inteligence tak, jak jsme je uváděli u jejích modelů.

FFMQ využíváme opět ve zkrácené verzi, kterou přeložil Benda (2007). Tato verze má i českou standardizaci a normy (Žitník, 2010), které nám mohou přinést srovnání. Zkrácená verze je 15 položková, 7 položek je kódováno inverzně. Respondent odpovídá na škále: „téměř nikdy“ – „málokdy“ – „někdy“ – „často“ – „velmi často, téměř vždy“. Součet položkových hodnot dává opět celkový hrubý skór.

9.4 Formulace hypotéz ke statistickému testování

Abychom mohli naši výzkumnou otázku, zda divadelní improvizace rozvíjí emoční inteligenci, statisticky uchopit a odpovědět, formulujeme tyto hypotézy:

- H1: Lidé, kteří se aktivně věnují improvizaci, mají vyšší skóre na škále emoční inteligence (SEIS), než ti, kteří se improvizaci nevěnují nebo s ní začínají.
- H2: Lidé, kteří se aktivně věnují improvizaci, mají vyšší skóre na škále regulaci emocí (DERS), než ti, kteří se improvizaci nevěnují nebo s ní začínají.
- H3: Lidé, kteří se aktivně věnují improvizaci, mají vyšší skóre na škále všímavosti (FFMQ), než ti, kteří se improvizaci nevěnují nebo s ní začínají.

Dále se pokoušíme postihnout vztah mezi improvizací a oblastmi emoční inteligence:

- H4: Mezi škálou emoční inteligence SEIS a stupněm pokročilosti existuje statistická závislost.
- H5: Mezi skóre škály emoční regulace (DERS) a stupněm pokročilosti existuje statistická závislost.
- H6: Mezi všímavostí dle škály FFMQ a stupněm pokročilosti existuje statistická závislost.

10 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

Naším záměrem bylo získat data od všech věkových a pokročilostních kategorií lidí, kteří se divadelní improvizací aktivně zabývají, a tento vzorek adekvátně doplnit těmi, kteří improvizaci nedělají. Snahou tedy bylo přiblížit se co nejvíce populaci takových lidí, kteří improvizaci dělají anebo by o ni mohli mít zájem. Pokud zde prezentované informace a výsledky naší práce přinesou těmto lidem o něco nový pohled, či přinejmenším inspiraci, pak splnila svůj společenský účel.

Skupina improvizátorů – ať pokročilých či začátečníků anebo pouhých zájemců – je velmi pestrá. Snažili jsme se pokrýt věkové kategorie od přibližně 20. roku do zhruba 50 let, studenty i pracující, různého typu dosaženého vzdělání. Dotazník sestávající z uvedených tří testových škál byl umístěn na internet pod jednou hlavičkou „Dotazník Kompetencí“ spolu se stručným úvodem. Vyhnuli jsme se přímému uvedení informace o zjišťování emoční inteligence, abychom potenciální zájemce neodradili představou, že budou posuzováni jako inteligentní či nikoli.

Respondenty jsme oslovovali prostřednictvím Facebooku, jeho skupin zaměřených na improvizaci a stránek konkrétních improvizčních spolků a společností. Také jsme další lidi oslovovali přímo emaily a osobními zprávami. Výzkumný vzorek byl tak pořízen samovýběrem a příležitostným výběrem.

Získáno bylo 128 odpovídajících, z toho 35,9 % studujících a 66,4 % pracujících (zbylí označili možnost „jiné“). Níže uvádíme základní charakteristiky souboru.

Tab. 1: Četnosti dle pohlaví, věkové kategorie, vzdělání a počtu pokročilých

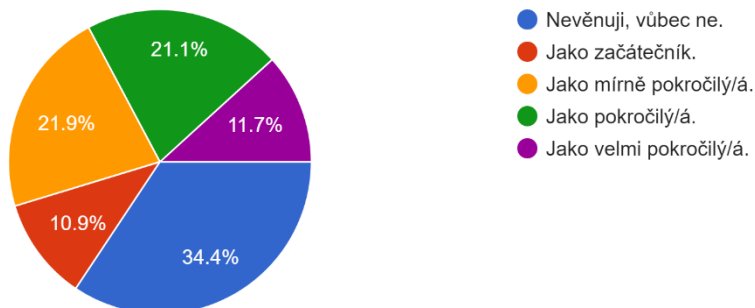
Pohlaví	Věk	Dosažené vzdělání				Celkem	Počet pokročilých	
		ZŠ	SŠ		VŠ			
			bez maturity	s maturitou	bakalářské	magisterské		
Muži	mladší 20 let	1	0	1	0	0	2	1
	20 až 24 let	0	0	2	3	0	5	2
	25 až 29 let	0	0	5	4	5	14	9
	30 až 34 let	0	0	2	4	6	12	11
	35 až 39 let	0	0	5	1	8	14	4
	40 až 44 let	0	1	0	0	1	2	1
	45 až 49 let	0	0	0	0	1	1	1
	50 a více let	0	0	0	0	0	0	0
	Suma	1	1	15	12	21	50	29
Ženy	mladší 20 let	3	1	2	0	0	6	4
	20 až 24 let	0	0	17	6	0	23	6
	25 až 29 let	0	0	6	6	6	18	11
	30 až 34 let	0	0	0	3	8	11	8
	35 až 39 let	0	0	3	0	7	10	6
	40 až 44 let	0	0	0	1	4	5	3
	45 až 49 let	0	0	0	1	2	3	2
	50 a více let	0	0	0	0	2	2	1
	Suma	3	1	28	17	29	78	41

Respondenti byli dotazováni na to, zda se věnují divadelní improvizaci a na jaké pokročilostní úrovni. Do počtu pokročilých v tabulce výše tedy spadají ti, kteří se označili od mírně pokročilých po velmi pokročilé. Toto rozdělení budeme později využívat.

Graf 1: Zastoupení respondentů z hlediska pokročilostí v improvizaci

Divadelní improvizaci se věnuji

128 responses



Z respondentů nebyl vyřazen nikdo. Sbírány a ukládány byly pouze kompletní odpovědi. Porušení nebo nekonzistence v jednotlivých odpovědích respondentů nebyly shledány žádné.

10.1 Etické hledisko a ochrana soukromí

Zjišťování emočních a sociálních kompetencí – jak byl dotazník ve svém stručném úvodu respondentům prezentován – nevzbuzuje z hlediska dobrovolného sebepopisného přístupu mnoho etických otázek. Každý zájemce o vyplnění dotazníku dostal předem informaci o tom, že jeho účast v naší výzkumné práci je dobrovolná. Také byl ujištěn, že veškerá data se sbírají anonymně a slouží pouze pro účely tohoto výzkumu.

Jako zčásti motivační pobídku jsme ještě před vyplněním dotazníku zmínili možnost nechat si zaslat výsledky výzkumu. Pro tento účel byla na konci dotazníku uvedena nepovinná kolonka pro vyplnění emailového kontaktu daného respondenta v případě zájmu.

Z ohlasů víme, že několik lidí dobrovolně vyplňování zanechalo (snad také vlivem celkové délky dotazníku: odpovězení 74 testových položek). Nakonec ti, kteří vyplnili i svůj emailový kontakt, uváděli emailovou adresu dle své vlastní volby, např. takovou, aby se z ní nedalo vyčíst ani jméno ani příjmení dotyčného.

11 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

Shromážděná data jsme rozdělili pro každou testovou škálu zvlášť, slovní odpovědi převedli na číselný údaj a dle dané škály přepočítali inverzní položky. Sečtením těchto hodnot jsme získali hrubý skór (HS) pro každou škálu.

Pro testování prvních tří hypotéz jsme vytvořili novou proměnnou s názvem „Improvizuje“. Jednalo se o kategoriální proměnnou, která značila, zda daný respondent praktikuje improvizaci – alespoň jako pokročilý, či nikoli. Dle získaného stupně pokročilosti jsme jako ANO (Improvizuje) zařadili ty, kteří se v dotazníku označili za „mírně pokročilý“, „pokročilý“ a „velmi pokročilý“. Zbývající, tj. ty, kteří se improvizaci nevěnují anebo se prezentovali jako „začátečníci“, jsme zařadili v proměnné Improvizuje jako NE. Toto roztrídění jsme zvolili proto, že u začátečníků neočekáváme významné změny v emoční inteligenci způsobené improvizací. K tomu, jak se domníváme, je třeba se improvizaci věnovat déle, a tak jsme tento účinek očekávali teprve u pokročilých úrovní (viz tab.1). Navíc toto přiřazení začátečníků do kategorie „neimprovizátorů“ částečně eliminuje možný rušivý vliv toho, že by se o improvizaci aktivně zajímali spíše lidé, kteří již mají emoční inteligenci nějak (oproti běžné populaci) rozvinutou, což by zkreslovalo naše srovnávání.

Pro kontrolu toho, že naše skupiny jsou dostatečně vyrovnané a statisticky nezávislé jsme provedli několik testů nezávislosti. Porovnání četností žen a mužů s kategoriemi vzdělání („Bez maturity“, „S maturitou“, „Bakalářské“, „Magisterské“) neukázalo signifikantní závislost: $\chi^2(3, n = 128) = 0,64$; $p = 0,89$. Také mezi pohlavím a všemi stupni pokročilosti (včetně těch, co improvizaci nedělají) jsme neodhalili statisticky významný rozdíl: $\chi^2(4, n = 128) = 6,68$; $p = 0,15$. Nevidíme tedy, že by převaha jednoho pohlaví, typu vzdělání anebo pokročilosti mohla být problematická v našich testech.

Zvolili jsme faktoriální, dvoucestnou ANOVu jakožto statistickou metodu ke zjištění efektů a interakcí v daných skupinách: Pohlaví versus skupina „Improvizuje“. Zkontrolovali jsme požadavek normality pro tuto metodu, nejdříve zběžně pomocí histogramů pro naše tři škály, ale pak přesněji pomocí Shapiro-Wilkova testu na souboru reziduí (rozdílů hrubých skóru a předpokládaných hodnot v souvisejících kategoriích). Vedlo nás k tomu zejména rozložení hodnot škály emoční regulace, které vypadalo problematičtě.

Tab. 2: Shapiro-Wilkův test normality pro rezidua, dle faktorů pohlaví a proměnné "Improvizuje"

Škála	S-W stat.	p-hodnota	Signifikantní rozdíl?
SEIS	0,987	0,273	Ne
DERS	0,981	0,074	Ne
FFMQ	0,987	0,263	Ne

Výsledky testů normality však naznačily, že pravděpodobnostní rozložení reziduí je spíše poplatné normálnímu rozdělení, jak jsme od počátku předpokládali.

První tři hypotézy jsme tedy řešili dvoucestnou ANOVou. Pro zbývající jsme použili korelační testovou statistiku. Poněvadž v jedné veličině porovnáváme pokročilostní úrovně – které jistě nejsou poměrové, ale spíš jde o seřazené kategorie – byl vybrán a použit test Spearmanova korelačního koeficientu v rámci neparametrické statistiky.

11.1 Výsledky ověření platnosti statistických hypotéz

Hypotézy o rozdílech:

- H1: Lidé, kteří se aktivně věnují improvizaci, mají vyšší skóre na škále emoční inteligence (SEIS), než ti, kteří se improvizaci nevěnují nebo s ní začínají.

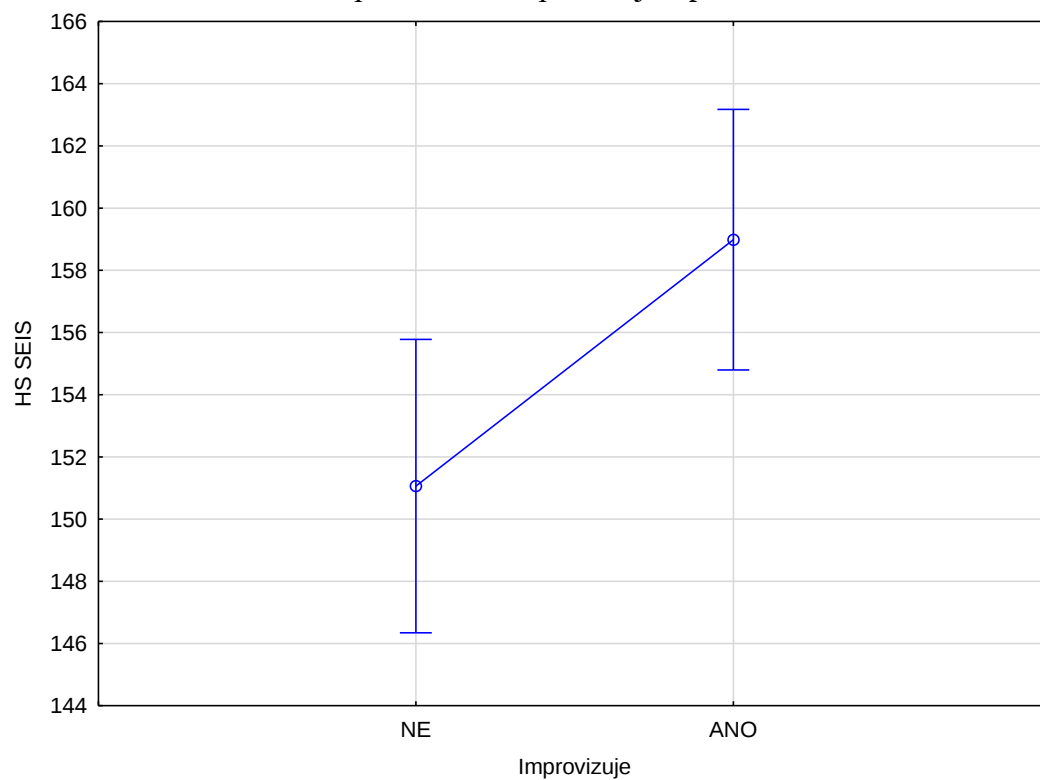
Tab. 3: 2x2 ANOVA škály SEIS, přehled účinků

Účinek	statistika F	p-hodnota
Pohlaví	15,43	<0,01
Improvizuje	6,18	0,014
Pohlaví x Improvizuje	2,49	0,12

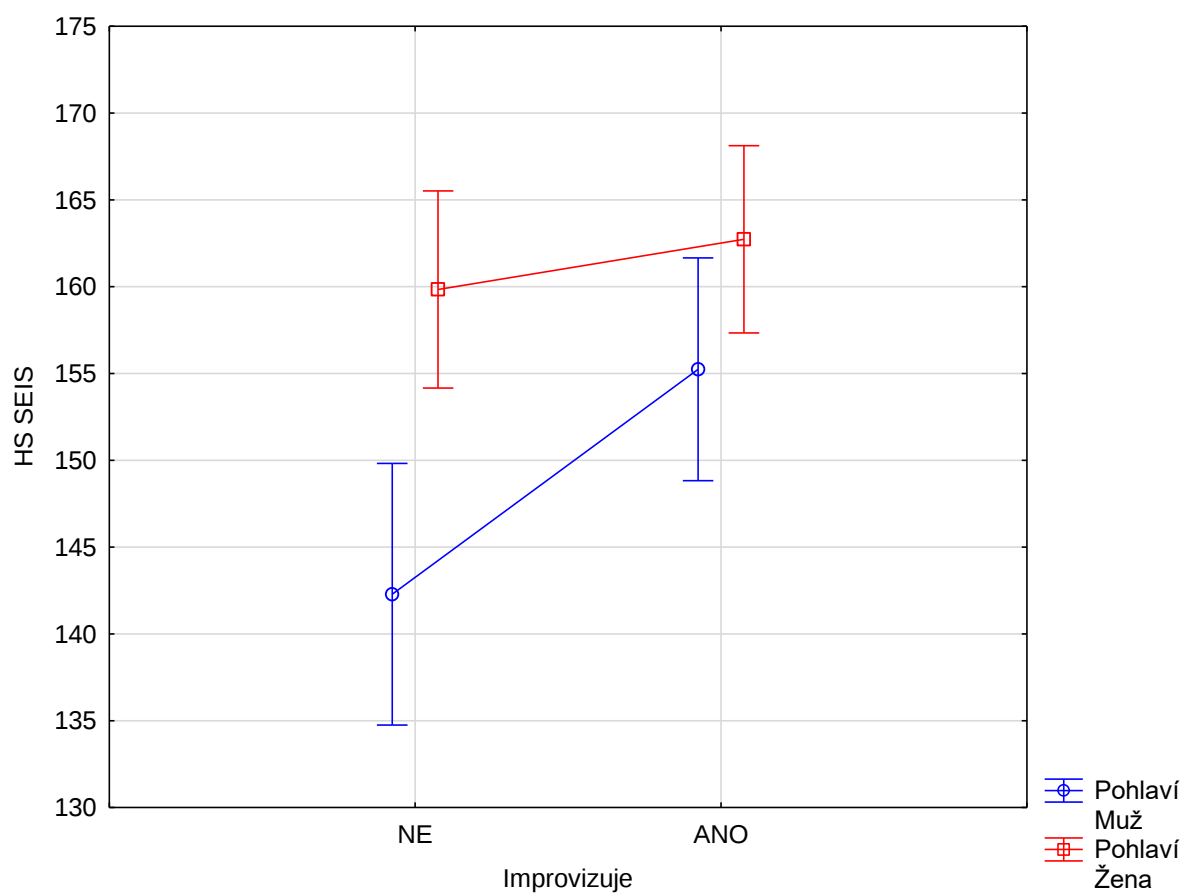
Jak tabulka analýzy uvádí, hlavní účinek podle kategorie „Improvizuje“ vykazuje statisticky významný rozdíl u těch, co nejsou v improvizaci pokročilí oproti těm pokročilým. Směr i rozsah tohoto rozdílu dokládáme níže (graf č.2). **H1 tedy přijímáme.**

Pro ilustraci uvádíme zobrazení tohoto účinku a také vzájemné interakce analyzovaných faktorů. Vyšší hodnota hrubého skóru (HS) škály SEIS znamená vyšší míru emoční inteligence. Všechny níže uvedené grafy označují průměrný skóre dané kategorie a jeho 95% konfidenční interval (vertikální úsečky).

Graf 2: Hlavní účinek, dle proměnné "Improvizuje", pro SEIS



Graf 3: Interakce Pohlaví x Improvizuje, pro SEIS



- H2: Lidé, kteří se aktivně věnují improvizaci, mají vyšší skóre na škále regulaci emocí (DERS), než ti, kteří se improvizaci nevěnují nebo s ní začínají.

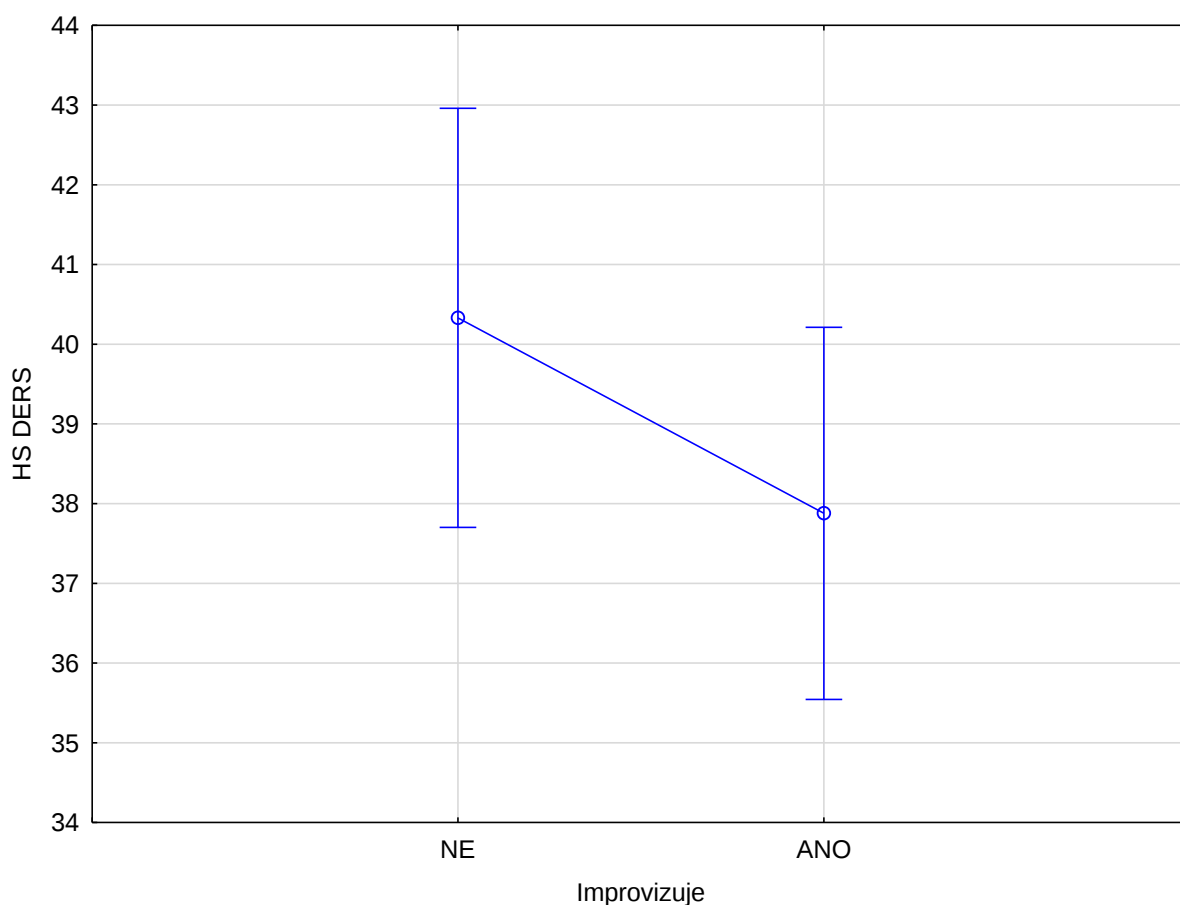
Tab. 4: 2x2 ANOVA škály DERS, přehled účinků

Účinek	statistika F	p-hodnota
Pohlaví	0,03	0,86
Improvizuje	1,91	0,17
Pohlaví x Improvizuje	3,78	0,05

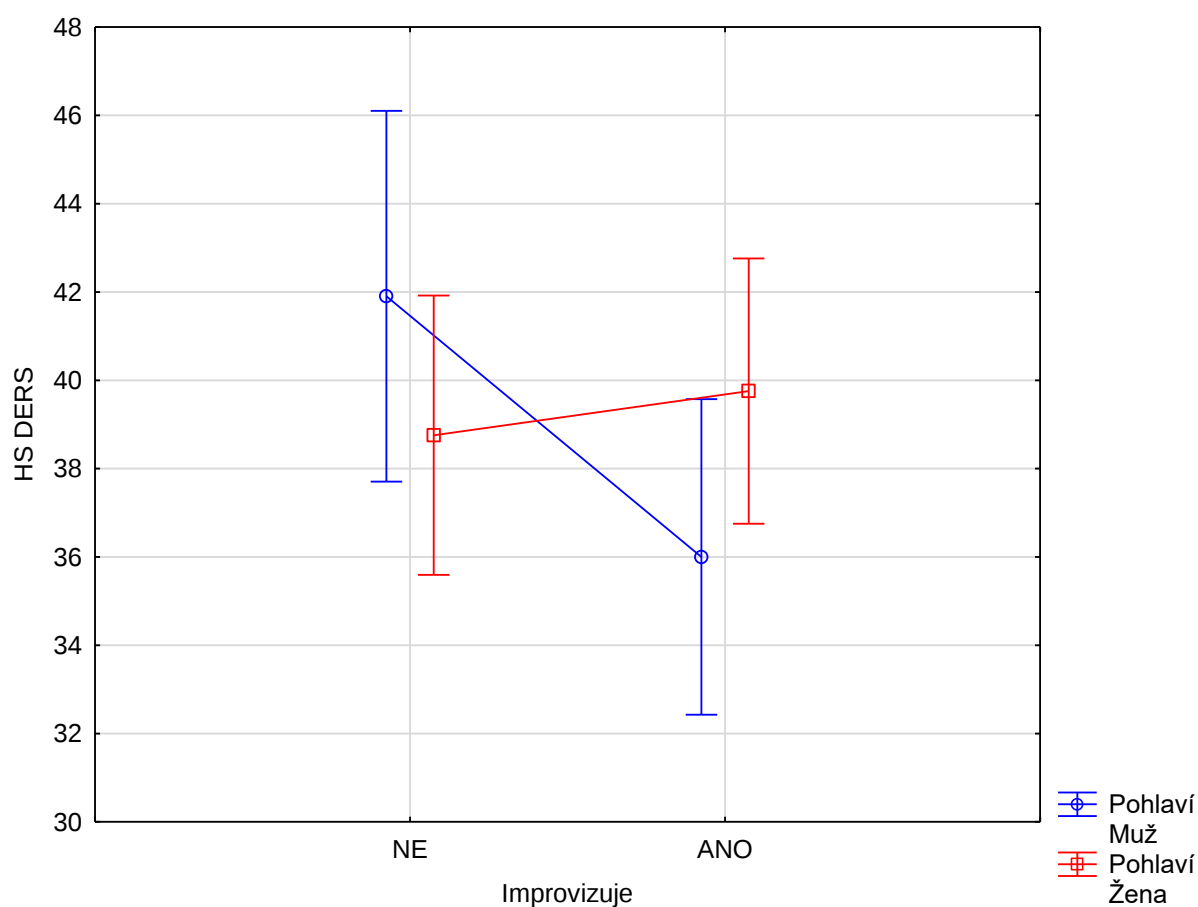
Nyní u hlavního účinku v kategorii „Improvizuje“ nepozorujeme statisticky významný rozdíl. **H2 tedy nemůžeme přijmout.**

Z přiložených grafů níže však můžeme usuzovat na určitý trend a také vzájemnou interakci kategoriálních faktorů, která se blíží statistické významnosti. Vyšší hodnoty na stupnici DERS značí „více potíží“ v regulaci emocí.

Graf 4: Hlavní efekt kategorie „Improvizuje“ pro DERS



Graf 5: Interakce Pohlaví a skupiny Improvizuje, pro DERS



- H3: Lidé, kteří se aktivně věnují improvizaci, mají vyšší skór na škále všímavosti (FFMQ), než ti, kteří se improvizaci nevěnují nebo s ní začínají.

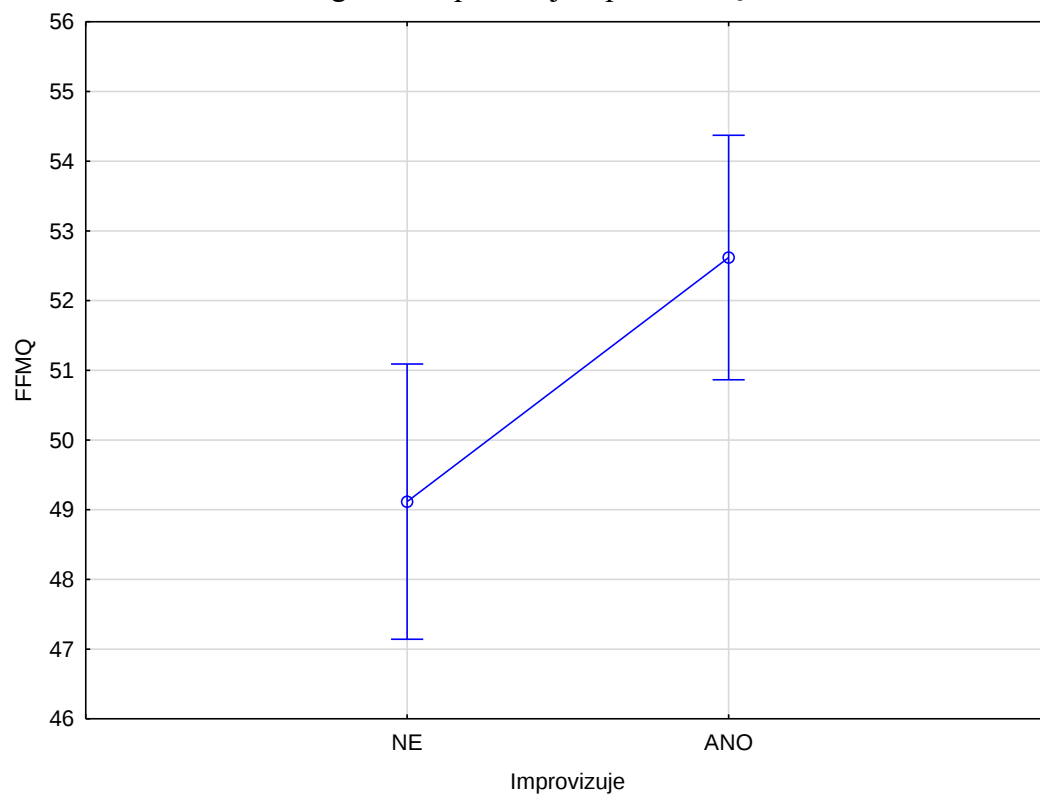
Tab. 5: 2x2 ANOVA škály FFMQ, přehled účinků

Účinek	statistika F	p-hodnota
Pohlaví	3,61	0,06
Improvizuje	6,89	0,01
Pohlaví x Improvizuje	4,24	0,04

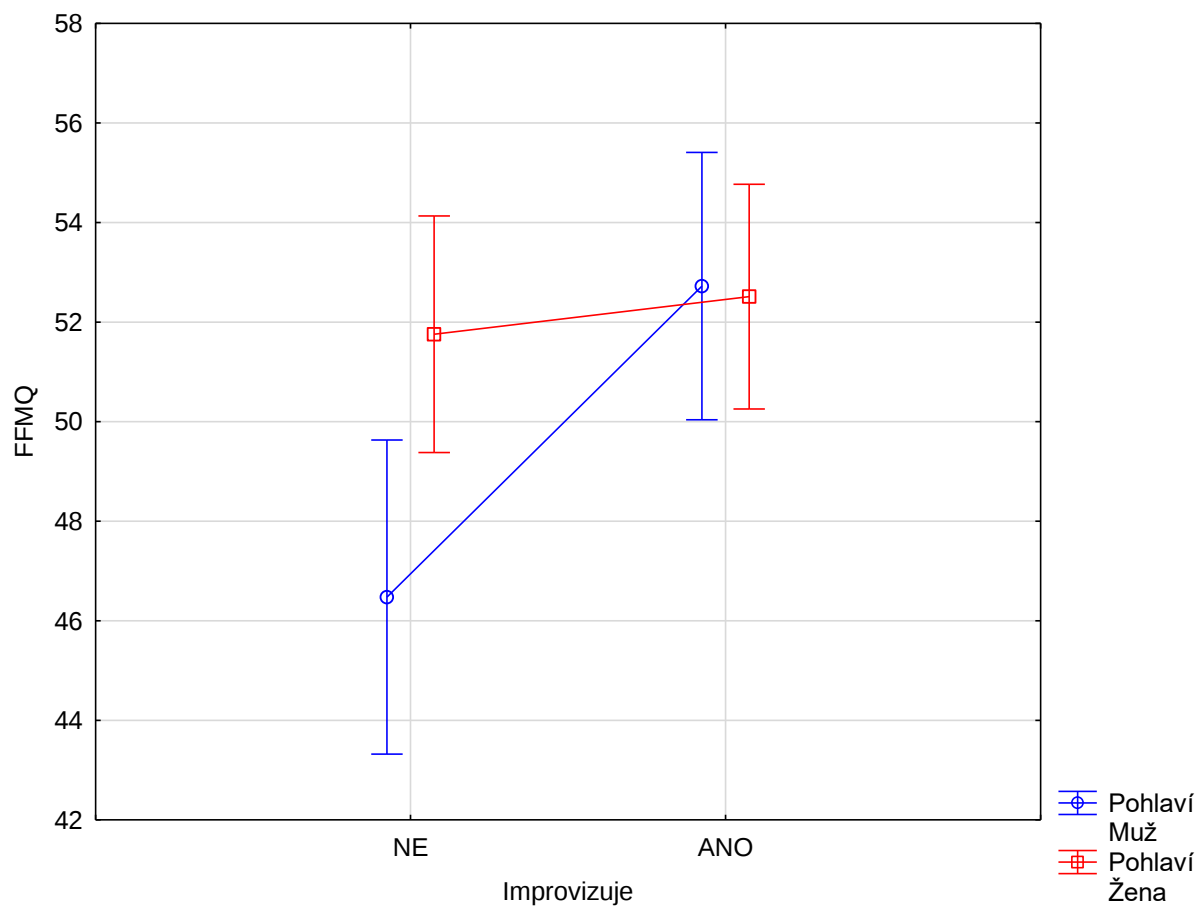
Vidíme statistickou významnost hlavního účinku v kategorii Improvizuje. Dle přiloženého grafického zobrazení dosahují lidé v kategorii „Improvizuje – ANO“ vyššího skóru. **Hypotézu H3 tedy přijímáme.**

Pro doplnění představujeme nejen graf tohoto účinku, ale i vzájemnou interakci. Vyšší hodnoty skóru FFMQ znamenají větší všímavost, jak byla popsána u této škály.

Graf 6: Hlavní efekt kategorie „Improvizuje“, pro FFMQ



Graf 7: Interakce Pohlaví a skupiny Improvizuje, pro FFMQ



Hypotézy o souvislostech:

- Provedli jsme test významnosti Spearmanova korelačního koeficientu mezi stupni pokročilosti (zde to bylo od začátečníků po velmi pokročilé) a skóry daných škál.

Tab. 6: Korelační testy mezi jednotlivými škálami

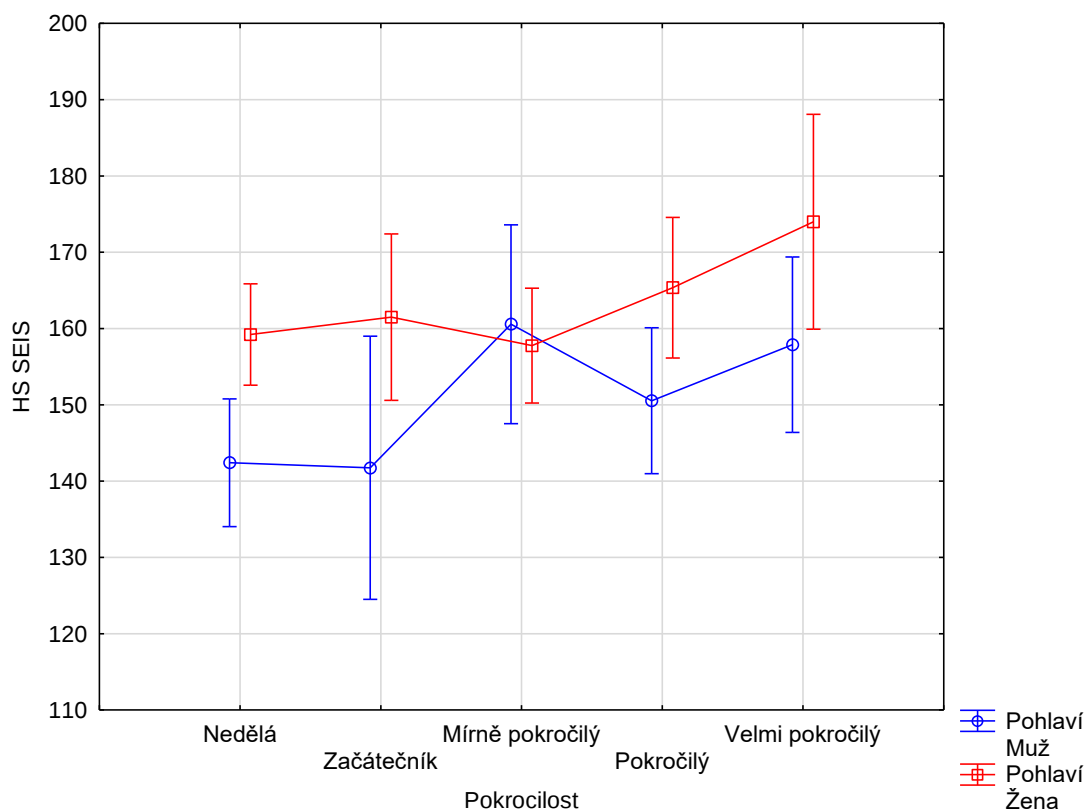
	N	Spearmanův koeficient r	statistika t(N-2)	p-hodnota
Stupeň pokročilosti & SEIS	84	0,08	0,69	0,49
Stupeň pokročilosti & DERS	84	-0,25	-2,30	0,02
Stupeň pokročilosti & FFMQ	84	0,23	2,13	0,04

- H4: Mezi škálou SEIS a stupněm pokročilosti existuje statistická závislost.

Podle výsledků v tabulce č.6 nemůžeme tuto souvislost potvrdit. **Hypotézu H4 tedy nepřijímáme.** Nepodařilo se nám tedy doložit, že by s rostoucí pokročilostí vzrůstala i emoční inteligence měřená podle SEIS.

Pro dokreslení možného trendu v datech však ještě přikládáme graf dvoucestné ANOVy pro faktory pohlaví a všech stupňů pokročilosti včetně těch, kteří improvizaci nedělají.

Graf 8: Interakce Pohlaví a Pokročilostí, pro SEIS

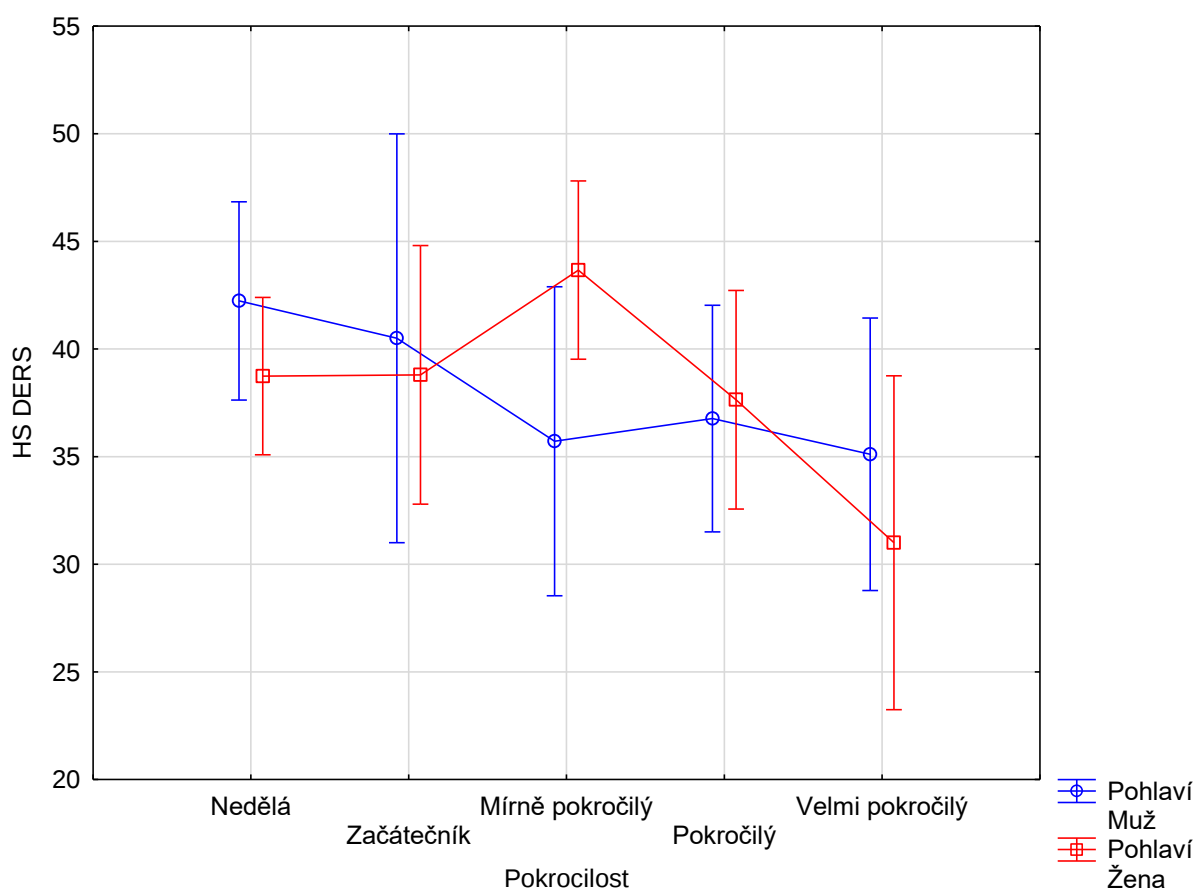


- H5: Mezi skóry emoční regulace (DERS) a stupněm pokročilosti existuje statistická závislost.

Zde pozorujeme statisticky významnou souvislost (tab. č.6) – slabý vztah závislosti nepřímé úměrnosti. Čili s rostoucí pokročilostí v improvizaci se pravděpodobně zlepšuje regulace emocí (nižší hodnoty). **H5 tedy přijímáme.**

Přikládáme graf faktoriální ANOVy pro ilustraci tohoto trendu.

Graf 9: Interakce Pohlaví a Pokročilostí, pro DERS



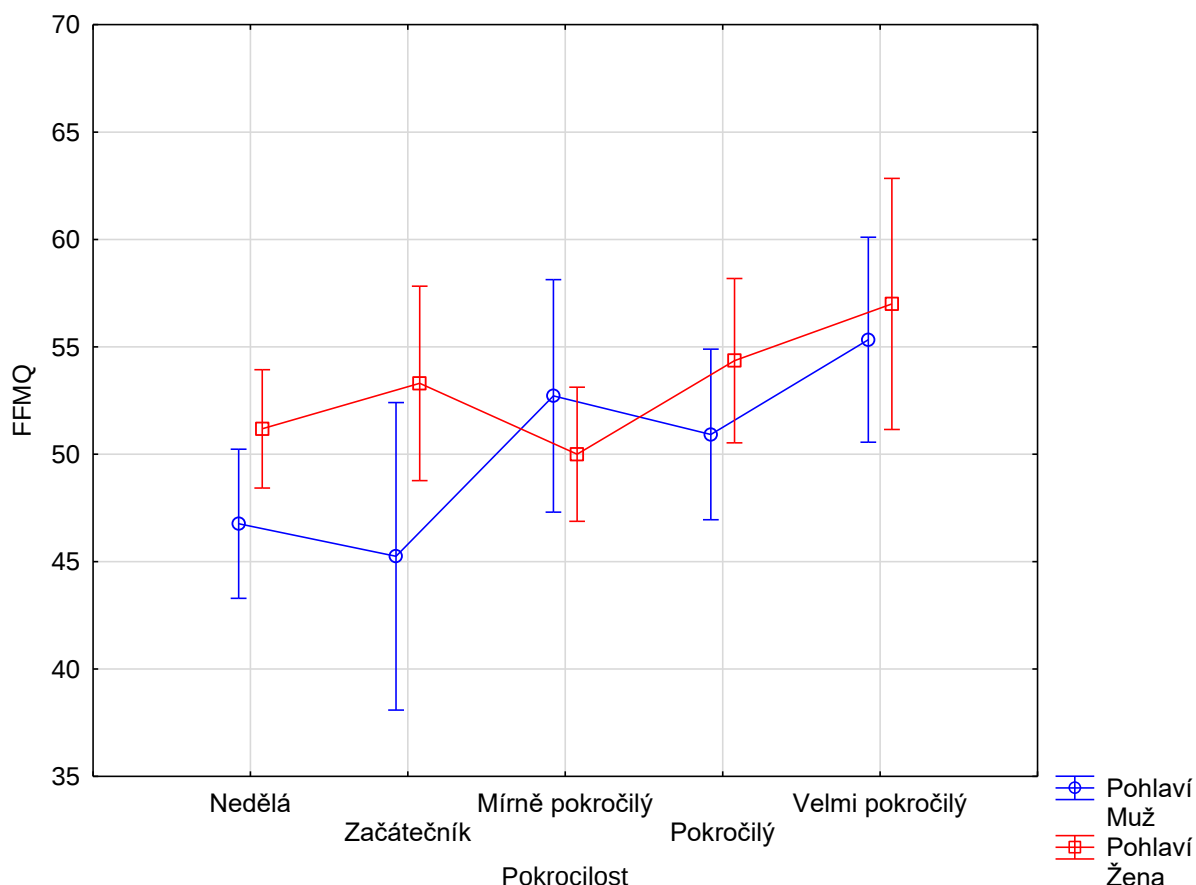
Pozn.: Vyšší hodnoty značí více potíží v regulaci emocí dle škály DERS.

- H6: Mezi všímavostí a stupněm pokročilosti existuje statistická závislost.

Podle výsledku v tabulce č.6 nacházíme statisticky významnou souvislost mezi stupněm pokročilosti a škálou všímavosti FFMQ. Jedná se o slabý vztah v pozitivním směru (vyšší pokročilost – vyšší všímavost). **H6 tedy přijímáme.**

Opět dokládáme grafem vzájemné interakce faktorů pohlaví a pokročilostí.

Graf 10: Interakce Pohlaví a Pokročilostí, pro FFMQ



Pozn.: Vyšší hodnoty skóre FFMQ značí vyšší úroveň všímavosti.

12 DISKUZE

Předmětem zájmu našeho zkoumání v této práci byla potenciální souvislost mezi praktikováním divadelní improvizace a emoční inteligencí jako takovou. Zajímalo nás, zda pro tuto teoretickou souvislost nalezneme empirické podklady. Průběh i výsledky výzkumu ukázaly jisté problematické otázky, ke kterým se v této části chceme vyjádřit.

Je nesporné, že emoční inteligenci se lze učit (např. Goleman, 2000; Wharam, 2014). Její měřitelnost a platnost jejích různých modelů je však stále tématem diskuzí (např. Wilding, 2010; Harms & Credé, 2010).

Kromě diskuzí ohledně tématu emoční inteligence a jejího měření si můžeme klást otázky také nad vymezením technik improvizace. Při tréninku divadelní improvizace se využívají různé herní skupinové aktivity, např. hraní rolí (např. Slaski & Cartwright, 2003; Vasquez, 2009), které se však mohou objevovat i v jiném kontextu, a možná se i svým způsobem implicitně vyskytují při různých hrách ve více lidech obecně. Čili srovnávat emoční inteligenci u lidí, kteří se divadelní improvizaci aktivně věnují, s lidmi, kteří tento trénink nemají, bude značně zjednodušující. Je tedy otázkou, zda náš přístup byl vhodný. Skutečně jsme zjišťovali emoční inteligenci jakožto nabytou schopnost, a ne něčí rys? Dokázali jsme podchytit a eliminovat možnosti, kdy si improvizaci vybírají lidé s dobrou emoční inteligencí (protože je baví rozvíjet tyto své, již projevené schopnosti), anebo možnosti, kdy se emoční inteligence rozvíjí nějakým způsobem mimo trénink improvizace, např. různé seberozvojové kurzy? Takové faktory budou jistě výsledky výzkumu ovlivňovat.

Náš výzkum byl navržen jako studie provedená v krátkém časovém úseku několika týdnů na poměrně pestrém vzorku populace. Může být zdrojem poznatků či inspirací pro případný rozsáhlejší a fundovanější výzkum (i na podobné téma), který by ovšem sledoval a měřil daný stav a pokrok různorodé skupiny začátečníků po delší dobu jejich improvizčního tréninku a praxe. Takový design, jak se domníváme, by lépe zodpověděl výše zmíněné otázky než náš současný přístup.

V současnosti nejlepší metodou k měření emoční inteligence je testová metoda Mayera, Saloveye a Carusa – MSCEIT, a ta je založená na modelu schopností (Wilhelm, 2007). Jelikož v našich podmínkách nebyla prakticky použitelná, zvolili jsme jako hlavní testovou metodu škálu Schutte (SEIS), a k ní přidali další dvě doplňkové. Metoda SEIS se

řadí spíše k testům rysové emoční inteligence, i když to není zcela jednoznačné a má svůj přesah do modelů schopností (Pérez, Petrides, & Furnham, 2007). Při jejím používání jsme si všimli dvou věcí. I když je vcelku funkční a dává nám validní výsledky, máme drobné pochybnosti, zda pokrývá oblast emoční inteligence dostatečně a zda funguje co nejlépe. Jednak její faktorová struktura je nejistá a neustálená (Bester, Jonker, & Nel, 2013), což jsme si mohli ověřit faktorovou analýzou na vlastních datech, a jednak její výsledný skór docela závisí na stylu odpovídání respondenta (chyba blízké asociace a chyba centrální tendence). Tyto připomínky však v našem výzkumu nepřekračují rámec teoretických úvah. Domníváme, že přidáním škál DERS a FFMQ jsme oblast emoční inteligence pokryli o něco lépe než samotnou škálou SEIS. Výsledky skórů těchto škál v korelaci mezi sebou svědčí pro vzájemnou souběžnou validitu.

Tab. 2: Vzájemná, statisticky významná korelace užitých škál

Korelace	Koeficient r	p-hodnota
SEIS & DERS	-0,46	p < 0,01
SEIS & FFMQ	0,62	p < 0,01
DERS & FFMQ	-0,61	p < 0,01

12.1 Testy hypotéz o rozdílech

Srovnávali jsme skupinu „neimprovizátorů“ a začátečníků se skupinou pokročilých improvizátorů. Jak jsme již uvedli výše, jistou snahou bylo zmírnit možný faktor toho, že se o improvizaci aktivně zajímají lidé s již určitou rozvinutou emoční inteligencí – a tím by ve srovnání vycházeli lépe, i když by to nebylo dílem tréninku improvizace. Tento faktor jsme pak eliminovali zcela při testování našich hypotéz o souvislostech (H4 až H6), kde jsme již srovnávali jen skupiny lidí, kteří se improvizaci věnují. Dále jsme u začátečníků nepředpokládali významný vliv improvizačního tréninku na jejich emoční inteligenci. Za těchto podmínek vychází statisticky významný rozdíl průměrů mezi „neimprovizátory“ a pokročilými improvizátory na škále SEIS o 7,9 bodů a na škále všímavosti FFMQ o 3,5 bodu. Z grafů interakce mezi faktory pohlaví a danou škálou navíc můžeme odečítat pravděpodobné zjištění, že improvizační trénink provází větší zlepšení emočních kompetencí (SEIS i FFMQ) u mužů než u žen. Ženy obecně dosahují v průměru vyšší emoční inteligence (např. Schutte et al., 1998), což se potvrdilo i zde, ať celkově či v kategoriích improvizuje – neimprovizuje. Naše hypotézy H1 a H3 jsou tedy podloženy zejména rozdíly mezi muži ve sledovaných skupinách. To nás vede k úvahám, že muži, kteří obecně nevěnují tolik pozornosti emocím či vztahům ve srovnání s ženami, mohou své emoční a sociální

kompetence určitým interaktivním, skupinovým tréninkem (v našem případě tréninkem divadelní improvizace) výrazně zlepšit a přiblížit se – obecně řečeno – ženám.

Pokud jde o všímavost, pak se ve skupině improvizátorů rozdíl mezi ženami a muži stírá, ale jinde je dle naší analýzy patrný (i když ne statisticky podložený). Průměrný skóre všímavosti v našich datech přibližně odpovídá zjištěným normám podle Žitníka (2010): 51 bodů ... 45 percentil, 52 bodů ... 50 percentil; přičemž náš celkový průměr FFMQ je 51,4 bodů. To by také mohlo svědčit pro reprezentativnost našeho celého vzorku.

Zatímco výsledky testování škál SEIS a FFMQ potvrzují naše teoretická východiska i hypotézy (H1 a H3), testy škály regulace emocí DERS naše teze nepotvrzují. Abychom tomuto problému lépe porozuměli, podívali jsme se nejdříve podrobně na psychometrické vlastnosti této škály. Jak uvádí Benda (2017), autor české zkrácené verze, kterou zde používáme, škála vykazuje šestifaktorovou strukturu, v níž subškála „Uvědomování“ může být problematická (méně relevantní než ostatní subškály), a tak se doporučuje zvážit její vynechání z celkového skóru, případně užití jen některých subškál. Poté, co jsme provedli analýzu srovnání bez subškály „Uvědomování“ a také pouze se všemi subškálami jednotlivě, zjistili jsme, že výsledné účinky mají stále stejný charakter a žádný hledaný signifikantní rozdíl nenacházíme. Trend nižších skóre u skupiny improvizátorů (oproti skupině neimprovizujících) je konzistentní napříč faktorovými subškálami, avšak zároveň statisticky nevýznamný. Třebaže tyto menší potíže v regulaci emocí – v celkovém skóru průměrně o 2,5 bodu – sledujeme jako známku potvrzení (viz. graf č.4), může být tento výsledek náhodný (i v jednotlivých subškálách) a nepřesvědčuje nás o pravdivosti našeho teoretického předpokladu.

Jedním z vysvětlení, proč naše měření a srovnávání pomocí škály DERS nepřináší předpokládaný výsledek, je to, že tato škála je spíše vhodná pro klinickou praxi a v běžné populaci tedy nenajdeme tak významné rozdíly, jaké bychom chtěli dokázat. Dokládá to i fakt, že její validita je podepírána korelacemi se škálami „Příznaků úzkosti“ (GAD-2) a „Příznaků depresí“ (PHQ-2) (Benda, 2017).

Kromě otázky vhodnosti užití DERS se ještě můžeme zabývat tím, jak by v rámci improvizací praxe měla taková regulace emocí fungovat. Hráč se jednak učí své momentální emoční hnutí opouštět ve prospěch společné improvizace – nebýt za každou cenu originální anebo vtipný (Halpern et al., 1994), a jednak se učí spontánnímu a tvořivému vyjádření svých pohnutek dle zmíněných principů originality a humoru (Vasquez &

Nevolová, 2013). Jedná se zřejmě o schopnost umět své emoce nejen zvládat, ale také náležitě a velmi otevřeně projevovat. Takovým způsobem chování by ve škále DERS odpovídalo jen několik subškál, např. Uvědomování, Neakceptování a Impulzivita, přičemž „Uvědomování“ se skóruje inverzně. Záběr škály DERS je však širší, a to i do oblastí, které se nekryjí s předmětem našeho teoretického zkoumání. Vrací nás to zpátky k posuzování, zda nám využití této testové metody mohlo přinést hledaný efekt. Objevujeme pouze jeden efekt, na hranici významnosti: interakce pohlaví a skupiny „Improvizuje“ (Ano – Ne). Ten ukazuje, že největší rozdíl v regulaci emocí nastává u mužů, kteří improvizují, oproti všem ostatním (přibližně o 6 bodů zlepšení proti mužům, kteří neimprovizují, a o 2,8 bodů oproti ženám, které improvizují).

12.2 Testy hypotéz o souvislostech

Abychom podchytili rozvoj emoční inteligence při divadelní improvizaci, rozhodli jsme se sledovat a otestovat souvislost mezi jednotlivými stupni pokročilosti improvizace a odpovídajícími skóry našich tří škál. Snažíme se tak předejít případné námitce, že by si improvizaci vybírali lidé již s dobrou emoční inteligencí, a tak jejich lepší výsledky ve srovnání s běžným vzorkem populace by byly chybně přisuzovány účinku improvizčního tréninku. V souboru hypotéz H4, H5 a H6 porovnáváme skupiny lidí, kteří se improvizaci věnují, a to od začátečníků až po velmi pokročilé. Je samozřejmě otázkou, zda je náš vzorek reprezentativní a zda dostatečně pokrývá všechny pokročilostní stupně. Tato otázka se nabízí zvláště, když se podíváme na grafy interakcí v této části hypotéz (grafy č.8, 9 a 10). Vidíme, že monotónnost zobrazovaných trendů se narušuje ve skupině mírně pokročilých. Domníváme se, že to může být dáno tím, jak se respondenti sami zařazovali do pokročilostních skupin a pak četností dle pohlaví.

Tab. 3: Četnosti podle pohlaví a pokročilosti

Pohlaví	Nedělá impro	Začátečník	Mírně pokročilý	Pokročilý	Velmi pokročilý	Suma
Muž	17	4	7	13	9	50
Žena	27	10	21	14	6	78
Suma	44	14	28	27	15	128

Slabinou sebe-zařazení do skupiny pokročilosti v tomto případě může být to, že do skupiny mírně pokročilých se mohli řadit jak „lepší“ začátečníci, tak i „skromní“ pokročilí. Poté by tato skupina těžko rozlišovala daný stupeň a předpokládanou úroveň emočních kompetencí.

Efektem, který se zde také uplatňuje, je nevyváženost četností. Vidíme, že ve skupině mírně pokročilých je třikrát více žen než mužů; a začátečníků – mužů je také málo. Z důvodů této nevyváženosti jsme neprováděli dvoucestnou ANOVu pro tyto faktory, a grafy interakcí uvádíme pouze pro ilustraci. Na podkladě trendů v nich naznačených jsme provedli neparametrické korelační testy, které potvrdily hypotézy H5 a H6. Pro hypotézu o souvislosti emoční škály SEIS a pokročilostních stupňů nemáme v našich datech oporu. Příčinu vidíme v tom, že tato škála nejvíce kolísá (oproti DERS a FFMQ) a vyžaduje více dat v jednotlivých kategoriích pro rozhodnutí nějakého významného účinku.

Tab. 4: Rozmanitost SEIS oproti DERS a FFMQ

	Průměr	Min.	Max.	S.Odchylka	95% konfidenční interval SO	
HS SEIS	156,8	85,0	194,0	18,6	16,6	21,2
HS DERS	39,0	23,0	70,0	9,8	8,7	11,2
HS FFMQ	51,4	32,0	68,0	7,5	6,7	8,6

Vidíme, že SEIS má několikanásobně vyšší rozptyl než dvě zbývající metody.

Přestože testové statistiky pro hypotézy H5 a H6 potvrdily naše teoretické předpoklady, po provedené analýze vidíme, že sebeurčení respondenta do jedné předem připravené kategorie pokročilosti není nejlepším řešením a může analýzu komplikovat. O zlepšení bychom mohli uvažovat, pokud by toto pokročilostní zařazení bylo podloženo nejen subjektivním hodnocením, ale také faktickými otázkami typu: Věnujete se improvizaci pravidelně? Kolik měsíců, let? Jste členem improvizální skupiny, která pořádá představení? Anebo chodíte na kurz improvizace? A podobně.

Přes všechny diskutované nedostatky a obtíže můžeme říci, že pozorujeme trend nárůstu emočních kompetencí spolu s vyšším stupněm pokročilosti ve zkoumané improvizaci.

13 ZÁVĚR

Otázku rozvíjení emoční inteligence při divadelní improvizaci jsme řešili ze dvou pohledů. Jednak srovnáním skupiny pokročilejších improvizátorů s těmi, co improvizaci nedělají anebo jsou teprve začátečníci, a jednak srovnáním jednotlivých skupin pokročilostí. V obou případech jsme testovými metodami zjistili úroveň námi vybraných tří škál, které oblast emoční inteligence přiměřeně pokrývají.

Při srovnávání skupin: „Pokročilí“ – „Ostatní“ jsme zjistili, že existuje statisticky významný rozdíl mezi těmito dvěma skupinami, a to v měřené škále emoční inteligence SEIS a všímavosti (škála FFMQ). Ti, kteří se aktivně věnují improvizaci na pokročilejší úrovni, dosahují v těchto škálách vyšších hodnot, což značí vyšší emoční inteligenci. Nepodařilo se nám v tomto srovnání prokázat, že se tento rozvoj děje i při sledované škále emoční regulace DERS. Na místě je otázka vhodnosti jejího použití pro tyto účely.

V rámci srovnávání jednotlivých skupin pokročilosti jsme pracovali s korelačními testy pro skupiny zahrnující začátečníky a všechny pokročilé úrovně. Dávali jsme do relace daný stupeň pokročilosti a úroveň dosažených skóre pro naše škály. Souvislost se nám podařilo prokázat pro škálu DERS a škálu všímavosti FFMQ. Můžeme říci, že vyšší úroveň pokročilosti v divadelní improvizaci provází i nižší míra potíží v regulaci emocí a vyšší míra všímavosti. Obojí považujeme za součást emoční inteligence. Souvislost se škálou SEIS a pokročilostí se nepotvrdila. Jako možné řešení vidíme rozsáhlejší a rozmanitější výběrový vzorek v jednotlivých úrovních pokročilosti a také jejich preciznější rozlišování.

Z naší analýzy vyplývá patrný trend, kdy skupina improvizátorů při srovnání s těmi, co improvizaci nedělají anebo s ní začínají, dosahuje vyšších hodnot emoční inteligence či kompetencí na vybraných škálách. Dále lze tento trend pozorovat i s rostoucí pokročilostí praktikované divadelní improvizace.

SOUHRN

Předmětem zájmu této práce je vztah mezi praktikovanou divadelní improvizací (zejména v prostředí divadelních zápasů) a rozvojem emoční inteligence. Divadlo jako takové jistě vychází z lidské hravosti a hra je podstatným rysem bytí člověka (Huizinga, 1971). Na hru lze pohlížet z hlediska několika principů, např. náhodnosti, napodobování či změněné vnímání reality (Caillois, 1998) a tyto prvky se odrážejí také v improvizaci. Hráč anebo herec (v prostředí divadla) může být různou měrou autentický a na svou hru připravený (Vasquez, 2009). Improvizace, kterou se zde zabýváme, je druhem divadelní hry bez přesného scénáře. To klade jisté nároky na protagonisty – na jejich dovednosti a schopnosti, a to zejména sociální a emoční. Jak by se tyto kompetence měly rozvíjet, se stalo předmětem zájmu i úsilí několika významných osobností na poli divadelní improvizace: Violy Spolin, Dela Close a Keitha Johnstonea, abychom uvedli ty nejznámější. Z jejich prací se krystalizovalo několik oblastí, v nichž se trénink improvizace odehrává a rozvíjí. Jsou to: pozornost, originalita, spolupráce, humor a vyprávění příběhů (Vasquez & Nevolová, 2013). Rozvíjí se zde všímavost, tvořivé myšlení (asociativní, analogické...), respekt a přijímání nabídek od druhého hráče, svobodný projev a naplnění příběhu. Je zřejmé, že takové aktivní prostředí bude mít nějaký účinek na vlastní emoční vnímání, prožívání a projevy zapojených. Domníváme se, že se jejich emoční inteligence bude rozvíjet.

Emoce jsou totiž sociální a rozvíjejí se ve vztazích s lidmi (např. Poláčková Šolcová, 2018). Na druhou stranu je bývá velmi obtížné přesně vymezit a definovat (Fehr & Russell, 1984). Existuje vícero modelů, které je zaměřují na emoční inteligenci. Za původní model považujeme model autorů Saloveye a Mayera, který se zabývá vyjadřováním emocí, jejich regulací a využitím adaptivním způsobem (Salovey & Mayer, 1990). V nové verzi je model revidován a emoční inteligence je pak definována jako soubor schopností (Neubauer & Freudenthaler, 2007). Vedle toho se však objevily i další modely, které přidávají pohled na emoční inteligenci jako na skupinu osobnostních charakteristik. Např. Bar-On (1997) ve svém modelu uvádí pět takových charakteristik. Různorodost pojetí dokládá navíc koncept sociální inteligence, která má s tou emoční mnoho společné, ale její uplatnění nemusí tolik zohledňovat empatii a může znamenat i sociální manipulaci (Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 2000).

Otázky se také vyskytují u metod měření emoční inteligence – nakolik je toto přesné a spolehlivé? (Wilhelm, 2007). Sebeopisné metody mohou zkreslovat a výkonové testy mohou být zas náročné na administraci a logistiku. Zlatou střední cestou je zde test autorů Mayera, Saloveye a Carusa: MSCEIT, o němž se předpokládá nejlepší pokrytí oblasti emoční inteligence (Wilhelm, 2007).

Zájem o rozvoj emoční inteligence se stal jistým módním trendem, který na konci 90. let odstartoval svou publikací Daniel Goleman. Ten spolu s mnoha jinými autory dokládá a ukazuje, že emoční inteligenci lze trénovat (např. Goleman, 2000, Wharam, 2014; Shapiro, 2014). A tak jsme si položili otázku, zda se tento trénink děje i při zmíněné divadelní improvizaci. Najdeme důkazy o tom, že improvizátoři mají rozvinutější emoční kompetence oproti těm, co improvizaci nedělají? Ukáže se, že se s větší pokročilostí v této improvizaci objevuje i vyšší emoční inteligence?

Navrhli jsme krátkou, průřezovou, korelační studii, ve které jsme se snažili otázky výše zodpovědět. Abychom pokryli oblast emoční inteligence o něco širěji, zvolili jsme tři testové metody: škálu emoční inteligence dle autorky Schutte (SEIS), Škálu potíží v regulaci emocí (DERS, v krátké formě) a Dotazník pěti aspektů všímavosti (FFMQ-15-CZ). Regulaci emocí a všímavost považujeme za podoblasti příslušné emoční inteligenci, např. dle modelu schopností (Neubauer & Freudenthaler, 2007). Soubor uvedených testů spolu s demografickými otázkami jsme umístili na sociální síť (různé zájmové facebookové skupiny, aj.) a šířili i prostřednictvím osobních zpráv. Výběr respondentů byl tedy příležitostný a samovýběrový. Získali jsme data od 128 lidí, různého věku i vzdělání, a také různých pokročilostních stupňů – od těch, co improvizaci nedělají, přes začátečníky po velmi pokročilé. Vytvořili jsme dvě skupiny: pokročilých improvizátorů (u kterých očekáváme efekt rozvoje emoční inteligence) a ostatních (bez tohoto efektu). V datech jsme zkoumali, zda hrubé skóry škál odpovídají normálnímu rozdělení a zda pro testové statistiky máme jednotlivé skupiny nezávislé. Pomocí dvoucestné analýzy rozptylu (ANOVA) jsme provedli srovnání podle faktorů pohlaví a toho, zda respondent improvizuje či nikoli. Vyšel nám statisticky významný rozdíl na škále SEIS a všímavosti FFMQ. Ti, kteří se tedy věnují improvizaci jakožto pokročilí, mívají i rozvinutější emoční inteligenci pokrytou škálami SEIS a FFMQ oproti „nepokročilým“ (včetně těch, kteří improvizaci nedělají vůbec). Na škále regulace emocí DERS jsme rozdíl neprokázali.

Dále jsme se zaměřili na vztahy mezi jednotlivými stupni pokročilosti a změřenými škálami. Našli jsme statisticky významné korelace se škálami DERS a všímavosti FFMQ.

Pozorujeme tedy významný přírůstek: jak v lepší regulaci emocí, tak ve všímavosti – s tím, jak roste i pokročilost improvizátorů. Tato souvislost se však nepodařila prokázat u škály emoční inteligence SEIS. Domníváme se, že je to dílem našeho omezeného souboru respondentů, poněvadž škála SEIS vykazuje vyšší rozptyl a pro tento test by bylo třeba většího počtu pokročilých v jednotlivých skupinách.

Uvědomujeme si nedostatky v četnostech a ve způsobu přiřazení do příslušné pokročilostní skupiny. To bylo provedeno sebeurčením respondenta. Pro preciznější výsledky bychom doporučovali lepší, např. faktické ukotvení konkrétní pokročilosti a vyrovnanější četnosti skupin. Také vhodnější nám přijde longitudinální design, který by lépe eliminoval vnější, intervenující faktory.

Naše studie nicméně dokládá přinejmenším pozorovatelný trend, kdy pokročilí improvizátoři vykazují vyšší emoční inteligenci, a to oproti těm, kteří se improvizací nezabývají, ale i začátečníkům a nižším pokročilostním stupňům.

LITERATURA

Austinová, E. J., & Saklofske, D. H. (2007). Příliš mnoho typů inteligence? O podobnostech a rozdílech mezi sociální, praktickou a emoční inteligencí. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací* (127–145). Praha: Portál.

Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and individual differences*, 36(3), 555–562.

Bamberger, E., Genizi, J., Kerem, N., Reuven-Lalung, A., Dolev, N., Srugo, I., & Rofe, A. (2016). A pilot study of an emotional intelligence training intervention for a paediatric team. *Archives of Disease in Childhood*, 102(2), 159–164. doi:10.1136/archdischild-2016-310710

Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.

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

Barsade, S. (2002). The Ripple Effect: Emotional Contagion and Its Influence on Group Behavior. *Administrative Science Quarterly*, 47(4), 644–675. doi:10.2307/3094912

Bester, M., Jonker, C. S., Nel, J. A. (2013). Confirming the Factor Structure of the 41-Item Version of the Schutte Emotional Intelligence Scale. *Journal of Psychology in Africa*, 23(2), 213–221.

Bradberry, T., & Greaves, J. (2013). *Emoční inteligence*. Brno: BizBooks.

Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence – empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5(2), 191–200. doi:10.1016/s1359-1789(98)00029-9

Boothby, E. J., Clark, M. S., & Bargh, J. A. (2016). The Invisibility Cloak Illusion: People (Incorrectly) Believe They Observe Others More Than Others Observe Them. *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/pspi0000082>

Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 116-131. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.116>

Caillois, R. (1998). *Hry a lidé: maska a závrať*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.

Damasio, A. (2001). Fundamental feelings. *Nature*, 413(6858), 781. <https://doi.org/10.1038/35101669>

Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). The theory of multiple intelligences. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *Cambridge Handbook of Intelligence* (485-503). Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.

Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989–1015. doi:10.1037/0022-3514.75.4.989

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>

Emotional Intelligence Wordlwide. (20. listopadu 2018). *Mayer-Salovey-Caruso EI Test (MSCEIT)*. Získáno z <http://emotionalintelligenceworldwide.com/work/msceit/>

Faltas, I. (2016). *Emotional Intelligence: A Historical Overview*. Získáno z https://www.researchgate.net/publication/304967560_Emotional_Intelligence_A_Historical_Overview

Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(3), 464–486.
<https://doi.org/10.1037/0096-3445.113.3.464>

Fink, E. (1993). *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel.

Fink, E. (1992). *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta.

Fotis, M. (2012). *The Harold: a revolutionary form that changed improvisational theatre & American comedy* (Disertační práce). Získáno 20. listopadu 2018 z University of Missouri-Columbia.

Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence: Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Praha: Columbus.

Goleman, D. (2000). *Práce s emoční inteligencí: Jak odstartovat úspěšnou kariéru*. Praha: Columbus.

Halpern, C., Close, D., & Johnson, K. (1994). *Truth in comedy: The manual of improvisation*. Colorado Springs, Colo: Meriwether Pub.

Harms, P., & Credé, M. (2010). Remaining Issues in Emotional Intelligence Research: Construct Overlap, Method Artifacts, and Lack of Incremental Validity. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 154-158. doi:10.1111/j.1754-9434.2010.01217.x

Huizinga, J., & Vácha, J. (1971). *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Mladá fronta.

Jahangard, L., Haghighi, M., Bajoghli, H., Ahmadpanah, M., Ghaleiha, A., Zarrabian, M. K., & Brand, S. (2012). Training emotional intelligence improves both emotional intelligence and depressive symptoms in inpatients with borderline personality disorder and depression. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 16(3), 197–204. doi:10.3109/13651501.2012.687454

Johnstone, K. (1979). *IMPRO: Improvisation and the theatre*. London: Faber and Faber.

Kaufman, E. A., Xia, M., Fosco, G., Yaptangco, M., Skidmore, C. R., & Crowell, S. E. (2015). The Difficulties in Emotion Regulation Scale Short Form (DERS-SF): Validation and replication in adolescent and adult samples. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38(3) 1-13.

Kangová, S., Dayová, J. D., & Mearaová, N. M. (2007). Sociální a emoční inteligence: Zahájení diskuze o jejich podobnostech a rozdílech. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací* (111–123). Praha: Portál.

Mackie, D. M., Silver, L. A., & Smith, E. R. (2004). Intergroup Emotions: Emotion as an Intergroup Phenomenon. In L. Z. Tiedens & C. W. Leach (Eds.), *Studies in emotion and social interaction. The social life of emotions* (227-245). New York, NY, US: Cambridge University Press.

<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511819568.013>

Matsumoto, D., Frank, M. G., & Hwang, H. C. (2015). The Role of Intergroup Emotions in Political Violence. *Current Directions in Psychological Science*, 24(5), 369–373.

<https://doi.org/10.1177/0963721415595023>

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (396–420). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Millarová, S. (1978). *Psychologie hry*. Praha: Panorama.

Neubauer, A. C., & Freudenthaler, H. H. (2007). Modely emoční inteligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací* (53–72). Praha: Portál.

- Ones, D. S., Viswesvaran, C., & Dilchert, S. (2008). Cognitive Ability in Personnel Selection Decisions. In A. Evers, O. Voskuijl, & N. Anderson (Eds.), *The Blackwell Handbook of Personnel Selection* (143-173). Oxford, UK: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405164221.ch7>
- Pérez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2007). Měření rysové emoční inteligence. . In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací* (201–218). Praha: Portál.
- Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Poláčková Šolcová, I. (2018). *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života*. Praha: Grada.
- Saarni, Carolyn. (1999). *A Skill-Based Model of Emotional Competence A Developmental Perspective*. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse, <https://eric.ed.gov/?id=ED430678>
- Sackett, P. R., Zedeck, S., & Fogli, L. (1988). Relations between measures of typical and maximum job performance. *Journal of Applied Psychology*, 73(3), 482–486. doi:10.1037/0021-9010.73.3.482
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schulze, R., Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2007). Teorie, měření a aplikace emoční inteligence: referenční rámce. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací* (25–47). Praha: Portál.
- Schultz, D., Izard, C. E., & Abe, J. A. (2007). Emoční systémy a vývoj emoční inteligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací* (73–84). Praha: Portál.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167–177

Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *The International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56-72.

Shapiro, L. E. (2014). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál.

Slaměník, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada.

Slaski, M., & Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health*, 19(4), 233–239. doi:10.1002/smi.979

Smith, C., & Lazarus, R. (1990). Emotion and Adaptation. *Contemporary Sociology*. 21. 609-637.

Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theater: a handbook of teaching and directing techniques*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.

Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada.

Van Rooy, D. L., Viswesvaran, C., & Pluta, P. (2005). An Evaluation of Construct Validity: What Is This Thing Called Emotional Intelligence? *Human Performance*, 18(4), 445–462. doi:10.1207/s15327043hup1804_9

Vasquez, M. (2009). *Principy divadelní improvizace (v prostředí Zápasů v divadelní improvizaci)*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně.

Vasquez, M., & Nevolová, M. (2013). *Bud'te mistry improvizace*. Praha: Grada.

Vernon, P. E. (1933). Some Characteristics of the Good Judge of Personality. *The Journal of Social Psychology*, 4(1), 42–57. doi:10.1080/00224545.1933.9921556

Weisová, S., & Süß, H. (2007). Sociální inteligence: Přehled a kritická diskuze konceptů měření. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací* (219–242). Praha: Portál.

Wharam, J. (2014). *Emoční inteligence: cesta do středu sebe sama*. Praha: Práh.

Wilding, C. (2010). *Emoční inteligence: vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. Praha: Grada.

Wilhelm, O. (2007). Měření emoční inteligence: Praxe a standardy. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací* (151–170). Praha: Portál.

Žitník, J. (2010). *Všímavost a klinické přístupy založené na jejím rozvíjení*. Nepublikovaná diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra psychologie, Česká republika.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt v českém jazyce
2. Abstrakt v anglickém jazyce

Příloha 1: Abstrakt diplomové práce v českém jazyce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Rozvoj emoční inteligence při divadelní improvizaci

Autor práce: Ing. Ladislav Jílek

Vedoucí práce: PhDr. Daniel Dostál, Ph.D.

Počet stran a znaků: 71 stran, 113 406 znaků

Počet příloh: 2

Počet titulů použité literatury: 62

Abstrakt:

Práce pojednává o možné souvislosti rozvoje emoční inteligence s praktikováním divadelní improvizace. V teoretické části se věnuje tématu principů hry, zejména pak divadelní improvizace, a také oblasti emoční inteligence a jejího měření. V části výzkumné již pracuje s kvantitativními daty, získanými od 128 respondentů. Data byla měřena pomocí tří testových škál, které zahrnují oblasti emoční inteligence. Jsou to Schutte škála emoční inteligence (SEIS), Škála potíží v regulaci emocí (DERS, krátká forma) a Dotazník pěti aspektů všímavosti (FFMQ-15-CZ). Byly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi lidmi improvizujícími (pokročilé úrovně) oproti lidem, kteří se improvizaci nevěnují, případně s ní začínají, a to pro škály SEIS a FFMQ. U škály DERS se nepodařilo rozdíl prokázat. Část hypotéz zkoumala souvislost mezi stupněm pokročilosti a skórem dosaženým ve všech třech testech. Zde jsme našli statisticky významnou souvislost mezi stupněm pokročilosti a škálami DERS a FFMQ. Souvislost se skóry SEIS nebyla doložena. Předchozí studie na toto téma nebyly nalezeny. Případný další výzkum by mohl vycházet z našich zjištění a zpřesnit je. Přesto již nyní můžeme doložit určitý trend, při kterém zvyšující se pokročilost v improvizaci provází i vyšší míra emoční inteligence.

Klíčová slova: Emoční inteligence, divadelní improvizace, hra

ABSTRACT OF THESIS

Title: Development of emotional intelligence in theatre improvisation

Author: Ing. Ladislav Jílek

Supervisor: PhDr. Daniel Dostál, Ph.D.

Number of pages and characters: 71 pages, 113 406 characters

Number of appendices: 2

Number of references: 62

Abstract:

The thesis examines possible relations between the development of emotional intelligence and practice of theatre improvisation. In the theoretical part, the principles of human play and improvisation are discussed, and the topic of emotional intelligence and its measuring are introduced and described. In the consequent empirical part, we examine quantitative data collected from 128 respondents. The data comprise measuring by three testing scales, all of which connected to the topic of emotional intelligence. These are Schutte Emotional Intelligence Scale (SEIS), The Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS, short form), and the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ). Statistically significant differences were found, for SEIS and FFMQ, between people who practice the improvisation (advanced levels) and those who do not or just begin. The difference in DERS was not found. Several hypotheses examined the relation between the degree of improvisational advancement and scores in all three scales. The statistically significant correlation for DERS and FFMQ was obtained there, but not for SEIS. No previous studies on this subject have been found. Prospective research could build on our findings, and make them more precise. Nevertheless, we can already present some trend in increasing emotional intelligence by the more advanced levels of the improvisation.

Key words: Emotional intelligence, theatre improvisation, play