

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



Vztah předškolního vzdělávání k sociální a emoční inteligenci

Bc. Linda Procházková

Diplomová práce

Studijní program: psychologie, prezenční forma studia

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Mrhálek, Ph.D.

Praha 2024

Prague College of Psychosocial Studies



The Relationship of Preschool Education to Social and Emotional Intelligence

Bc. Linda Procházková

The Diploma Thesis

Study programme: Psychology, full-time study

The Diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. Tomáš Mrhálek, Ph.D.

Prague 2024

Anotace

Tato práce zkoumá vliv předškolního vzdělávání na sociální a emoční inteligenci v dospělosti. Využívá dotazníků SEIS a TSIS a kvantitativního přístupu pro analýzu dat. Výsledky naznačují významný vliv předškolního vzdělávání na sociální inteligenci. Respondenti, kteří začali navštěvovat mateřskou školu od dvou, čtyř nebo pěti let, vykazovali vyšší sociální inteligenci. Sociální prostředí a počet přátel též ovlivňují sociální inteligenci. Emoční inteligence nebyla přímo spojena s účastí v mateřské škole, ale určité faktory sociálního prostředí mohou ovlivnit emoční inteligenci. Tyto výsledky nabízejí užitečné poznatky pro rozvoj sociální a emoční inteligence v předškolním věku.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání, emoční inteligence, sociální inteligence

Abstract

This study examines the impact of preschool education on social and emotional intelligence in adulthood. It utilizes the SEIS and TSIS questionnaires and a quantitative approach for data analysis. The results indicate a significant influence of preschool education on social intelligence. Respondents who started attending kindergarten at the ages of two, four, or five demonstrated higher levels of social intelligence. Social environment and the number of friends also influence social intelligence. Emotional intelligence was not directly associated with participation in kindergarten, but certain factors of the social environment may affect emotional intelligence. These findings offer valuable insights for the development of social and emotional intelligence in preschool age.

Keywords: preschool education, emotional intelligence, social intelligence

Prohlášení:

1. Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou/diplomovou práci vypracoval/a samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne

Podpis

Poděkování

Nejdříve bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Tomáši Mrhálkovi PhD. za podnětné rady a odbornou pomoc, kterou mi poskytoval při zpracování mé diplomové práce, a za čas, který mi věnoval, obzvláště u zpracování statistických analýz. Současně bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří si našli čas a vyplnili můj dotazník za účelem zpracování jejich vzpomínek na mateřskou školu.

V poslední řadě bych ráda poděkovala své rodině a nejbližším, kteří mi při vytváření této práce poskytovali emoční podporu a bez jejichž pomoci by nebylo možné práci dokončit.

Obsah

Úvod	9
I. Teoretická část.....	10
1. Domácí výchova nebo školka?.....	10
1.1. Domácí péče o předškolní dítě.....	11
1.1.1. Vliv výchovných stylů na sociální a emoční schopnosti předškoláka	13
1.1.2. Sourozenci vs vrstevníci	15
1.2. Péče v mateřské škole	18
1.2.2. Povinná předškolní docházka. Ano nebo ne?	22
2. Pohled vývojové psychologie na ontogenezi člověka.....	24
2.1. Předškolní věk dítěte.....	25
2.1.1. Změny ve fyzickém vývoji a základních dovednostech.....	25
2.1.2. Vývoj psychiky – kognice a osobnosti	26
3. Emoční a sociální inteligence.....	30
3.1. Teorie všeobecné inteligence	30
3.2. Vývoj a pojetí emoční inteligence	33
3.2.1. Měření emoční inteligence	35
3.3 Vývoj a pojetí sociální inteligence.....	36
3.3.1. Měření sociální inteligence	38
3.4. Sociálně-emoční schopnosti předškolního dítěte.....	39
II. Empirická část.....	44
4. Výzkumné cíle a záměry	44
5. Metodologie výzkumu.....	45
5.1. Výzkumné metody, techniky a nástroje sběru dat	45
5.1.1. SEIS (Schutte Emotional Intelligence Scale)	45
5.1.2. TSIS (Tromsø Social Intelligence Scale)	46
5.2. Procedura	47
5.3. Etika výzkumu	47
5.3. Výzkumný vzorek.....	47

5.5. Analytické zpracování dat (Způsob zpracování získaného materiálu)	50
6. Výsledky	51
6.1. Základní deskriptiva a souvislost se sociodemografickými charakteristikami	51
6.1.1. Souvislost emoční inteligenci a pohlaví	52
6.1.2. Souvislost emoční inteligence a věku.....	53
6.1.3. Souvislost sociální inteligence a pohlaví.....	54
6.1.4. Souvislost sociální inteligence a věku	54
6.2. Souvislost mezi předškolní docházkou a emoční inteligencí	55
6.3. Souvislost mezi předškolní docházkou a sociální inteligencí.....	56
6.4. Souvislost mezi úrovní emoční inteligence a vlivu sourozenců a vrstevnické skupiny.....	60
6.4.1. Statistické analýzy pro úrovně EI.....	60
6.4.2. Statistické analýzy pro úrovně SI.....	63
6.5. Zodpovězení výzkumných otázek	65
Diskuse	68
Závěr.....	72
Zdroje odborné literatury	73
Seznam tabulek a obrázků	79
Přílohy:	80
Příloha 1: Dotazník „Vlivy předškolního vzdělávání na osobnost“	80
Příloha 2: Ukázka překladu dotazníku SEIS.....	85
Příloha 3: Ukázka překladu dotazníku TSIS.....	86
Další soubory: -	87

Úvod

V moderní společnosti je předškolní vzdělávání stále více považováno za klíčový krok v rozvoji dětí. Otázka vlivu prostředí, ve kterém dítě tráví čas v předškolním věku, na jeho sociální a emoční inteligenci se stává středem zájmu nejen rodičů, ale i pedagogů, psychologů a výzkumníků

Tato práce reaguje na nedávný výzkum think-tanku IDEA CERAGE (Bičáková et al., 2021), který se zaměřil na ekonomické dopady prodloužené mateřské dovolené a její možné následky pro budoucí profesní a akademický život dítěte. Tato studie vzbudila otázku, zdali delší pobyt s primárním pečovatelem v domácím prostředí má negativní vliv na sociální a emoční inteligenci dítěte, a zdali se tento výsledek liší od dětí, které předškolní zařízení navštěvují.

Teoretická část této práce se hlouběji zabývá kontrastem mezi předškolní výchovou v mateřské škole a domácím prostředím. Zahrnuje také kapitulu o vývojové etapě předškolního věku. V závěru poskytuje ucelený pohled na pojmy sociální a emoční inteligence.

Empirická část práce se zaměřuje na konkrétní výzkum, jehož cílem je identifikovat souvislosti mezi docházkou do předškolního zařízení a úrovní sociální a emoční inteligence u dospělých jedinců. V rámci tohoto výzkumu jsou zkoumány i další faktory, jako jsou interakce s vrstevníky a vliv sourozenců na právě zmiňovanou úroveň emoční a sociální inteligence.

Cílem této práce je poskytnout odpověď na otázku, zda existuje souvislost mezi délkou docházení do předškolní instituce a úrovní sociální a emoční inteligence v dospělosti. Možná přínos této práce může přispět k diskusi o optimálních podmínkách pro rozvoj dětské inteligence a lépe informovat rodiče, pedagogy a rozhodovatele v oblasti vzdělávání předškolních dětí.

I. Teoretická část

1. Domácí výchova nebo školka?

Tato práce vznikla na základě odezvy na výsledky studie think-tanku IDEA CERAGE, za kterou stojí autorky Bičáková, et al. (2021) a nese název *Maminka, nebo školka? Dopady prodloužení čerpání rodičovského příspěvku na budoucí vzdělání a pracovní uplatnění dětí*. Tato studie reaguje na změny z roku 1995, kdy bylo matkám umožněno prodloužit čerpání příspěvku na mateřské/rodičovské dovolené ze tří na čtyři roky. Každopádně toto prodloužení nebylo spojeno s prodloužením záruky pracovního místa pro matku, což omezilo její možnosti účasti na trhu práce. To celé vedlo k dalšímu ročnímu období stráveném celodenní péčí o dítě. Tato reforma měla takové dopady, že 38 % matek tříletých dětí zůstalo s dětmi (to nahradilo 1 rok výchovy dítěte MŠ). Většina tak dotyčných dětí mělo odklad vstupu do MŠ minimálně o jeden rok. Studie ukázala, že pozdější nástup a delší pobyt dítěte s matkou doma, měl negativní dopad na budoucí vzdělávací výsledky a uplatnění dětí na trhu práce. Právě tyto děti měly vyšší pravděpodobnost, že ve věku od 21 do 22 let nebudou studovat ani pracovat, a nižší pravděpodobnost, že budou studovat na vysoké škole. Pro děti matek bez maturity, žijící s matkou ve společné domácnosti ve věku 21-22 let, je pravděpodobnost, že nebudou studovat ani pracovat, ještě vyšší. Zároveň se také u těchto dětí prokázala snížená pravděpodobnost vstupu na VŠ. U dívek byla také prokázána zvýšená pravděpodobnost věnování se domácím pracím. Studie svými poznatky patří mezi řadu zahraničních výzkumů, které poukazují na pozitivní vliv školek na výchovu a tím pádem i na vývoj dítěte. Autorky se tak připojují k podoře nástupu dětí do školek, které díky svému edukačnímu systému podporují rozvoj kognitivních i nekognitivních dovedností. Tyto benefity se primárně uplatňují u dětí, které pochází ze socio-ekonomicky slabších rodin.

Každopádně v rámci této kapitoly je cílem analyzovat rozdíly v primární péči poskytované rodičem a vychovatelem ve školních zařízeních pro předškolní děti. V současné diskusi v odborných kruzích lze identifikovat dva hlavní přístupy. První skupina argumentuje pro co nejdější pobyt dítěte doma, kde je hlavní odpovědnost za výchovu svěřena rodině, obvykle matce, která je na rodičovské nebo mateřské dovolené. Druhá skupina zastává názor na časný nástup dítěte do instituce, kde je pak dítě primárně vychováváno profesionálním pedagogickým pracovníkem. V rámci této práce budou prezentovány jak pozitivní aspekty, tak i negativa spojená s oběma přístupy. Dále se zaměříme na možnosti spolupráce mezi domácí a institucionální péčí o dítě a na zjištění nejnovějších výzkumů v této oblasti.

1.1. Domácí péče o předškolní dítě

Současnou společností poslední roky rezonuje otázka: Jaké prostředí je pro dítě a jeho výchovu nejlepší. Jednou z možností je rodina a v této podkapitole se postupně představím jednotlivé přínosy, nebo důvody, proč v současnosti volí rodiče domácí typ vzdělávání nad ten veřejný.

Rodina je nejstarší společenská instituce. Rozumíme-li rodinou základní instituci formující společenské chování, můžeme zkoumat obecné psychosociální procesy, které přispívají k transformaci dítěte na člena společnosti s kulturními normami a hodnotami. Rodina tak poskytuje základní složky, které napomáhají samotnému vývoji a utváření dítěte. Šulová (2019) je ve své knize popisuje takto:

- a) Složka poskytující normy a hodnoty – normy a hodnoty jsou dítěti předávány již od raného dětství. Rodina kromě norem a hodnot předává postupy, jak komunikovat, uvažovat a řešit situace. Rodina poskytuje prostředí, které jedinci napomáhá utvářet vztah k sobě samému. Tento vztah je v raném dětství tvořen na základě vztahů s matkou, otcem a sourozenci. Rodina je nenahraditelná v tom, že již od narození je silně naladěna na konkrétní chování a projevy dítěte. Je připravena okamžitě reagovat a věnovat se mu. Zároveň jsou většinou naladěni pozitivním a tolerantním přístupem k dítěti. Tím vším je rodina pro dítě zrcadlem, neustálým přínoscem zpětné vazby. Navíc tato zpětná vazba se napříč rodinou může lišit. To vše přispívá k tvorbě identity a postoje k sobě samému.

- b) Složka mezilidských vztahů – rodina poskytuje jako první dítěti možnost socializace. Z počátku je tento proces založen na interakci mezi dvěma až třemi členy rodiny a postupem času se tento okruh rozrůstá. Základem mezilidských interakcí v rodině je učení nápodobou, kde dítě kopíruje činy, které vidí u jeho rodičů. Rodina poskytuje dítěti prostředí, kde bez ostychu může nacvičovat své chování a jeho regulaci. Děje se tak především prostřednictvím her. Je důležité si uvědomit, že atmosféra v rodině je klíčovým aspektem pro zdravý psychický vývoj dítěte. Dítě se učí a napodobuje své rodiče. To, jaká atmosféra panuje doma pomáhá do budoucna dítěti utvářet představu o tom, jaký by měl či neměl být jeho život. Pozitivní i negativní zážitky s rodiči či sourozenci přímo ovlivňují vývoj osobnosti dítěte. Dítě (nejen v předškolním období života) potřebuje především klidný a bezpečný prostor. Poslední důležitou podmínkou, pro dobré vytváření následujících vztahů, je stabilita. Dítě by se mělo nacházet v prostředí, kde není neustále vystavováno emočním změnám (př. hádky mezi rodiči, odezva rodičů k dětem, rozvod atp.), jinak může dojít k zakořeněné nedůvěřivosti vůči ostatním (Bacus, 2004).
- c) Rezultativní složka – tímto rodina vštěpuje dítěti materiální a duchovní aspekty života. Tyto aspekty jsou předávány za pomoci pohádek, rodinných tradic či rituálů. To vše napomáhá dítěti vytvářet si vlastní estetické cítění. Dítě se učí tvořit a později využívat své výtvořiny jako dary (je učeno přidávat jim hodnotu). Aby tato složka byla vůbec funkční, je zde potřeba, aby dítěti byla věnována jistá míra individuálního přístupu a nedělené soustředěnosti a pozornost nejbližších.
- d) Složka osobnostní – jedná se o rozvoj osobnosti, integritu a porozumění vztahům a sociálnímu prostředí, v němž jedinec existuje (Helus, 1973). Dítě během svého raného vývoje (nejen v předškolním období) prochází socializací. Díky tomu vystaven očekáváním a nárokům společnosti. O to je důležitější kladné přijetí rodiny, které koriguje přizpůsobování dítěte, tak aby vědělo, že je v pořádku selhat a poznalo, když se mu něco daří.

1.1.1. Vliv výchovných stylů na sociální a emoční schopnosti předškoláka

V kontextu kapitoly o domácí péči o předškoláka nelze opominout výchovné styly rodičů. Řada empirických studií zdůrazňuje významný vliv výchovných stylů na budoucí vývoj osobnosti, sociálních a emočních dovedností. Podle Vagnerové (2012) je klíčovým aspektem pro formování dětské osobnosti typ rodinného přístupu. Navíc naznačuje, že je propojení individuálního přístupu (s důrazem na respektování jedinečnosti a na adekvátní postupné osamostatňování) s láskou a disciplínou ze strany rodičů, klíčové pro dobrý budoucí vývoj dítěte. Identifikace konkrétního výchovného stylu rodičů je obtížné, neboť rodiče mají tendenci považovat svůj výchovný přístup za optimální a zpravidla nejsou schopni objektivně zhodnotit své postupy. Zároveň často dochází ke kombinování vícero výchovných stylů dohromady.

Nejnámější rozdělení výchovných stylů pochází od Kurta Lewina. Podle Kuhna (1951) dělí výchovné styly na 3 typy – Autoritativní (je možné nacházet název autokratický), liberální a demokratický. Detailním popisem a vysvětlením těchto stylů se zabýval český psycholog Jan Čáp ve své knize *Psychologie výchovy a vyučování*. Tyto styly popisuje Čáp (1993) takto:

1. Autoritativní styl (je možné nacházet název autokratický): Vychovatel je v interakci s dítětem dominantní. Rodiče s dítětem komunikují skrze rozkazy a spíše jej trestají, než odměňují. Potřeby dítěte nejsou vnímány jako podstatné nebo závažně důležité. Je zde kladen důraz převážně na úplné uposlechnutí. Děti vychovávané tímto způsobem jsou v dospělosti vnímány společností více emočně labilní s převahou agrese nebo naopak silné submise
2. Liberální styl: Vychovatel klade důraz na co největší volnost dítěte. Rodiče jsou méně striktní. Pozornost je kladena spíše na uvolněnější způsob života, než na dohlížení vytyčených nebo zavedených pravidel. Čáp (1993) zmiňuje, že děti vychovávané tímto způsobem, jsou přílišně závislé na pozornosti a pochvalách rodičů.

3. Demokratický styl: Rodič, který využívá tento styl výchovy vnímá dítě jako samostatného a individuálního jedince, který je veden k porozumění odpovědnosti. Důraz je především kladen na dosažení společného cíle. Rodič vykonávající tento styl výchovy by měl jít dítěti spíše příkladem než vystupovat jako autorita. Tento styl výchovy je vnímán jako nejefektivnější. Tyto děti jsou samy od sebe iniciativní, nejméně porušují pravidla stanovená rodiči a nemají odpor vůči autoritám (př. vedoucí skupiny, rodiče, učitelé).

Rodiče nebo primární pečovatelé hrají klíčovou roli v podpoře zdravého vývoje dětí. Jedním z předních přístupů k pochopení tohoto vlivu je analýza různých stylů výchovy, které mají přímý vliv na rozvoj sociálně-emočních dovedností a chování dítěte. Studie podporující tyto závěry zahrnovala 227 matek 3–6letých předškolních dětí (věk = 63 měsíců). Zjištění studie, naznačuje, že mateřské styly a podpůrná přesvědčení o dětských emocích hrají klíčovou roli při předpovídání sociálních dovedností a problémového chování dětí. První statistický model zjistil, že autoritativní styl výchovy a podporující přesvědčení o emocích dětí vysvětlily 14 % variance sociálních dovedností. Druhý model zjistil, že nepodporující přesvědčení o emocích, spolu s autoritativním a liberálním stylem výchovy, předpověděly 18 % problémového chování dětí. Pokud je tedy dítě vychováno liberálním stylem výchovy, má větší pravděpodobnost projevit se problematičtěji (Eti, 2023).

Děti vnímají, jak jejich rodiče projevují emoce a jak s ostatními v rodinném prostředí interagují, což přímo ovlivňuje jejich sociálně-emocionální vývoj. Tyto závěry podporuje studie, která provedla sběr dat od 340 náhodně vybraných dětí ze soukromých a státních předškolních zařízení. Výzkumný nástroj zahrnoval dotazník o rodičovských dimenzích (PSDQ) a dotazník hodnocení sociálně-emocionálního chování učitelem. Výsledky ukázaly, že předškolní děti, které patřily k autoritativním rodičům a žily v neporušených rodinách, dosahovaly lepších výsledků v sociálně-emocionálním vývoji než děti s jiným stylem výchovy a rodinným statusem. Dále bylo zjištěno, že děti ze soukromých školek dosahují lepších výsledků v sociálně-emocionální oblasti než děti ze státních školek.

Domácí vzdělávání je téma, které vyvolává různé názory a má své přínosy i nedostatky. Zde nabízím přehled některých z nich:

1. Přínosy domácí výchovy:

- a. Flexibilita: rodiče mají možnost stanovit vlastní harmonogram a přizpůsobit vzdělávání potřebám dítěte.
- b. Individuální vzdělávání: dítě můžeme učit vlastním tempem a zaměřit se na jeho silné a slabé stránky.
- c. Silné vztahy: rodiče mají více času trávit s dětmi a budovat pevné rodinné vazby.

2. Nedostatky domácí výchovy:

- a. Práce a finance: Vzdělávání doma vyžaduje plánování, organizaci a aktivní účast rodičů. To může být časově náročné až omezující (dochází k tomu, že jeden z rodičů nedochází do zaměstnání. V důsledku toho neposkytuje finanční podporu rodině).
- b. Omezený sociální kontakt: Děti mohou mít méně příležitostí k interakci s vrstevníky, což může ovlivnit jejich sociální dovednosti.
- c. Omezení příležitostí a zážitku: Děti mohou zmeškat zážitky, jako jsou akce pořádané školkou (výlety, besídky, vystoupení aj.).

1.1.2. Sourozenci vs vrstevníci

Dětský sociální svět sestává ze tří hlavních skupin – rodina, přátelé a ostatní dospělí. Co se týče dětského vývoje, ukazuje se, že sourozenecké vztahy mají mnohonásobný vliv na vývoj dětských sociálních schopností. Zdá se, že děti využívají své sourozenecké vztahy jako jakýsi druh učebního prostoru, ve kterém se rozvíjejí, procvičují a zdokonalují strategie sociálních interakcí, včetně interakce s vrstevníky. Sourozenci poskytují zpětnou vazbu pro pozitivní a negativní chování prostřednictvím reciproční interakce, což zvyšuje příležitost pro rozvoj perspektivních a sociálních dovedností. Tyto získané dovednosti poté mohou ovlivnit tvorbu vrstevnických přátelství. Podobnost, vřelost a postavení v rodině zvyšuje pravděpodobnost modelování či nápodoby (Bandura, 1977), starší sourozenci mají tendenci více ovlivňovat sociální schopnosti svých mladších stejnopohlavních sourozenců (Whiteman et al., 2011) a zároveň mají mezi sebou víc pečující vztah než se sourozenci opačného pohlaví. Prostřednictvím svých rolí pečovatelů a učitelů, starší sourozenci nabízejí svým mladším sourozencům návod

k tomu, jak se chovat. I z toho důvodu se ukazuje, že mladší sourozenci jsou více sociálně dovední, než prvorození nebo jedináčci (Sang & Nelson, 2017).

Výše zmíněné vztahy mezi sourozenci a jejich následný vliv na vztahy s vrstevníky zkoumali autoři Mendelson, Aboud a Lenthier. Studie se účastnilo 70 dětí z mateřské školy. Tyto děti a starší sourozenci vyplnili dotazník hodnotící jejich vztah se sourozencem. Oblíbenost dětí z mateřské školy byla hodnocena hodnocením sympatií vrstevníků stejného a opačného pohlaví. Oblíbené děti z mateřské školy měly tendenci cítit pozitivní vztah k sourozenci a zároveň se s ním identifikovaly. Pokud měly staršího sourozence, tento sourozenec měl tendenci vykazovat vysokou míru společenskosti. Naopak děti z mateřské školy, které hodnotily velmi dobře přátelství stejného pohlaví nebo byly pozorovány jako přátelské svými stejně pohlavními přáteli, měly tendenci necítit pozitivní vztahy k sourozenci stejného pohlaví. Pokud tyto děti měly staršího sourozence, tento sourozenec projevoval nízkou míru společenskosti (Mendelson et al., 1994).

Předškolní období je prvním obdobím výrazné potřeby se osamostatnit. Dítě přestává být plně závislé na rodičích a vyhledává možnosti, kde se může samo uplatnit. Jedním z projevů samostatnosti je vyhledávání a navazování vztahů s vrstevníky. Na rozdíl od sourozenců, vrstevníky si dítě vybírá samo. Většinou na základě podobnosti (v rané fázi předškolního období se většinou jedná o podobnost vnějších znaků – vzhled, pohlaví či velikost vzrůstu) či společných zájmů (stejně hračky, oblíbená knížka...). Důležitost vrstevnických vztahů zmiňuje i Matějček (2005), který zdůrazňuje, že prosociální vlastnosti a postoje nejlépe vyniknou a rozvinou se v prostředí mimo rodinný kruh, kde dítě přichází do kontaktu s lidmi/děťmi, které dosud možná neznalo, a kde není tak výrazně pod vlivem citového a bezpečného prostředí rodiny. Zároveň je potřeba si uvědomit, že pro dítě představuje jeho cílová skupina vrstevníky a ne sourozence. Dále zmiňuje, že díky současnému trendu velikosti rodiny (1-2 děti na rodinu) jsou děti předškolního věku více ohroženy sociální izolací než dříve. Mateřská škola je pro ně tedy místem, kde se setkávají se svými vrstevníky a díky tomu předcházejí tomuto ohrožení.

Přestože se mnoho prací zabývá důležitostí sourozeneckých vztahů a přátelství samostatných studiích, málo studií současně zkoumá oba tyto vztahy. Respondenti byli dotazováni o svých přátelstvích, vztazích se sourozenci a o svém psychickém well-being (hodnoceném pomocí sebehodnocení a pocitu osamělosti). Účastníci s harmonickými (vysoká láska, nízký konflikt) sourozeneckými a přátelstvími vztahy stejného pohlaví měli vysoké hodnoty well-being. Účastníci s intenzivními emocemi (vysoká láska,

vysoký konflikt) ve vztazích se sourozenci měli nízký well-being. Nicméně účastníci, kteří měli nízkou úroveň zapojení (nízká láska, nízký konflikt) a intenzivní emocionální přátelství stejného pohlaví, se nelišili v hodnotách úrovně well-being. Při zkoumání společných efektů mělo harmonické přátelství stejného pohlaví kompenzační účinek pro nízkou úroveň zapojení ve vztazích se sourozenci, ale harmonické sourozenecké vztahy nekompensovaly nízkou úroveň zapojení v přátelstvích (Sherman et al., 2006).

Naše sociální schopnosti ovlivňují jak sourozenci, tak přátelé. Každopádně je potřeba si uvědomit, že každá z těchto sociálních skupin nás ovlivňuje jinak. I na tyto rozdílné vlivy poukazuje následující studie, jejichž hlavním cílem bylo zkoumat, do jaké míry kvalita přátelských a sourozeneckých vztahů společně přispívá k behaviorální adaptaci dětí. Předškolní děti (N = 52; od 3,5 do 5 let) byly pozorovány samostatně s přítelem a starším sourozencem během volné hry a úkolu sdílení. Průměrná srovnání ukázala, že dvojice přátel se průměrně zapojovala do složitější sociální hry, jejich zapojení bylo symetrické (dvojice se v plnění úkolu zapojila stejně) a projevovala intenzivnější konflikty (ale pouze během volné hry). Zatímco sourozenecké dvojice byly charakterizovány větší asymetrií (straší sourozenec měl tendence přebírat vedení, učit mladšího sourozence, inicioval negativní a prosociální chování). Kvalita přátelského a sourozeneckého vztahu v úkolu sdílení společně významně přispěla k části variance v rodiči hlášeném agresivním a rušivém chování. Interakce Sourozenec-Přítel naznačila, že vyšší kvalita vztahu s jedním partnerem (př. přítel) chránila děti před špatnou behaviorální adaptací, když byla kvalita vztahu s druhým partnerem nízká nebo střední (př. sourozenec) (McElwain & Volling, 2005).

1.2. Péče v mateřské škole

Úvod této kapitoly nahlédne do historie a vývoje mateřských škol, které mají zajímavou historii, spojenou s potřebou péče o předškolní děti. Předchůdci mateřských škol, známé jako opatrovny, začaly vznikat v první polovině 19. století v důsledku rozšíření manufakturní výroby, kdy se matky zapojovaly do pracovního procesu a děti předškolního věku zůstávaly bez dozoru. Průkopníkem opatroven v Čechách byl Jan Svoboda společně se svojí manželkou, který v roce 1832 založil opatrovnu v Praze na Novém Městě. Tato instituce se zaměřovala na nenásilnou formu výchovy a morální výchovu prostřednictvím her, říkanek a zpěvu. V druhé polovině 19. století se v Čechách začaly objevovat německé kindergarten podle Friedricha Fröbela, které byly postupně přijaty i českou populací. První česká mateřská škola byla otevřena v roce 1869 v Praze a byla určena především pro děti nižších vrstev obyvatelstva (Mišurcová, 1981; Radio Prague International, 2002).

Moderní podoba mateřských škol, tak je známe dnes, začala vznikat po roce 1991. Kdy změna politických a společenských systémů umožnila příchod nových podob předškolního vzdělávání. Bylo umožněno osamostatnit soukromé a církevní mateřské školy od těch státních. S aktuální podobou a zájmem o předškolní instituce představí *Zpráva o rodině 2020* (Kuchařová et al., 2020):

1. Poskytování péče o děti předškolního věku:
 - a. Nejčastější formou péče o děti ve věku od tří do šesti nebo sedmi let je prostřednictvím mateřských škol, buď veřejných nebo soukromých.
 - b. Tyto mateřské školy jsou registrovaná školská zařízení a podléhají zákonu o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.
2. Struktura mateřských škol:
 - a. Většina mateřských škol je veřejných a jsou zřizovány obcemi nebo kraji.
 - b. Menší část mateřských škol je soukromých nebo církevních.
3. Účast dětí v mateřských školách:
 - a. Většina dětí navštěvuje veřejné mateřské školy, přičemž menší podíl dětí navštěvuje soukromé nebo církevní mateřské školy.
 - b. V posledních letech dochází k nárůstu podílu dětí mladších tří let, které jsou přijímány do mateřských škol.

- c. Celkový počet dětí v mateřských školách roste, a to i přes mírné snížení celkových počtů dětí v těchto zařízeních, přičemž roste podíl dětí mladších věkových kategorií, zejména dětí tříletých a mladších.

V následující části této práce budu prezentovat výhody mateřské školy oproti domácí výchově. Mateřská škola poskytuje dítěti další bezpečné prostředí, které mu umožňuje odpočinek od potenciálně stresujících situací, zejména v případě, že v rodině probíhají konflikty, rozpad rodičovského svazku, úmrtí nebo jiné krize. V prostředí mateřské školy se dítě setkává s různorodými kulturami a normami, což mu umožňuje pochopení odlišných perspektiv (například dítě z menšinové skupiny se seznamuje s normami většinové společnosti a naopak). Mateřská škola může být nejprospěšnější právě pro děti z prostředí s nedostatečnou podporou, které se potýkají s obtížemi v sebevyjádření a začleněním do kolektivu. Zatímco má prospěch pro všechny děti, je pro ty se sociálním nebo kulturním znevýhodněním nezbytná. Zároveň mateřská škola podporuje postupné osamostatňování se od vlivu rodiny. V případech, kdy je dítě vychováno v nepříznivých podmínkách, může mateřská škola plnit roli nápravné výchovy. Je důležité zdůraznit, že personál pracující ve školkách má odborné vzdělání v oblasti pedagogiky (například středoškolské vzdělání s maturitou z pedagogické školy nebo bakalářský titul z pedagogického oboru na vysoké škole). Tento pedagogický personál má také větší možnosti experimentovat a přicházet s inovativními metodami výchovy, které mohou napomoci dětem v rozvoji lepších hygienických a stravovacích návyků, práci s psacími a výtvarnými potřebami apod. Poslední ročník mateřské školy by měl dětem pomáhat s přípravou na vstup do základní školy (Matějček, 2005; Bacus, 2004).

Jak mateřská škola podporuje vývoj sociální a emoční inteligence, popřípadě dovedností? Aktivita a podpory zaměřené na zlepšení prosociálních dovedností a přátelství jsou dobrým způsobem, jak pomoci dítěti, které má potíže se sociální adaptací. Poskytnutí dítěti potřebné pomoci na úrovni předškolního vzdělávání, místo toho, aby se předpokládalo, že problémy s chováním porostou, může dítěti poskytnout lepší příležitost k navázání nových přátelství a vytvoření pozitivní reputace. Nakonec rodiče a učitelé mohou pomoci dětem vytvořit sociální síť, která může dětem pomoci při adaptaci během přechodu do školy. Předškolní věk je vývojově vhodným časem pro děti k učení sociálních dovedností nezbytných pro pozdější sociální adaptaci. Některé z raných sociálních dovedností, které jsou vyučovány dětem předškolního věku, zahrnují střídání, sdílení, pomáhání, zůstávání se svou skupinou, poslech, verbální vyjádření

pocitů, ustanovení sebeovládání a ovládní agresivních tendencí. Tyto dovednosti lze vyučovat tím, že se vytvoří aktivity, které pomáhají dětem identifikovat různé sociální dovednosti (tj. dát dovednosti název) a porozumět, proč je dovednost potřebná. Učitelé také musí prokázat dovednost prostřednictvím modelování nebo hraní rolí a umožnit dětem příležitosti k procvičování a získávání zpětné vazby. Dalším způsobem, kterým učitel podporuje dobrý vývoj sociálních dovedností, je, když poskytuje pozitivní podporu posílení interakce dítěte s vrstevníky, zejména za pomoci chvály a pozornosti. Tím, že se zeptáme dítěte, proč si hraje samo, nebo se pokusíme připojit k dítěti, které si hraje osamoceně, může dospělý neúmyslně posilovat izolaci tohoto dítěte a způsobit, že dítě bude pravděpodobněji hledat pozornost dospělých. Alternativně, modelování způsobů, jak děti iniciovat nebo se připojit k existujícím aktivitám se svými vrstevníky, může vést k lepší akceptaci vrstevníky a pozdější sociální adaptaci. Děti, které tráví příliš mnoho času interakcí s dospělými, mají méně příležitostí těžit z interakce se svými vrstevníky (Johnson et al., 2000).

Existuje mnoho přístupů, jak pedagogové v MŠ mohou pomoci dětem rozvíjet emočně sociální schopnosti. Jednou z metod je The Teaching Pyramid (česky Pedagogická pyramida) je komplexní pedagogický rámec vyvinutý pro podporu sociálně-emocionálního vývoje dětí v předškolním věku a pro prevenci a řešení obtížného chování. Jedná se o systematický přístup, který poskytuje učitelům a pedagogům soubor nástrojů, strategií a principů, které mají za cíl vytvořit pozitivní, inkluzivní a podpůrné prostředí ve třídě. Pedagogická pyramida obvykle sestává ze tří úrovní:

1. Univerzální úroveň: Tato úroveň zahrnuje strategie a praktiky, které jsou vhodné pro všechny děti ve třídě. To zahrnuje vytváření pozitivních vztahů mezi učiteli a dětmi, podporu sociálních dovedností, vytváření přátelského a podpůrného klimatu ve třídě a využívání pozitivních posílení.
2. Sekundární úroveň: Na této úrovni jsou poskytovány další podpůrné strategie pro děti, které vyžadují speciální podporu nebo jsou vystaveny určitým sociálně-emocionálním výzvám. To může zahrnovat explicitní výuku očekávaného chování, poskytování individuálního poradenství nebo mentoringu a vytváření skupinových intervencí pro děti s podobnými potřebami.

3. Terciální úroveň: Tato úroveň se zaměřuje na děti s největšími potřebami a na ty, u nichž jsou identifikovány závažné sociálně-emoční výzvy. Zde se uplatňují individuální plány podpory chování, intenzivní intervence a spolupráce s rodinami a dalšími odborníky na podporu optimálního sociálně-emočního rozvoje (O'Grady & Ostrosky, 2022).

Pedagogická pyramida je založena na výzkumech osvědčených postupů v oblasti pedagogiky, vývojové psychologie a behaviorálního managementu. Jejím cílem je poskytnout učitelům systematický a strukturovaný přístup k podpoře sociálně-emočního vývoje dětí a k prevenci problémového chování již v raném věku. Je často používána ve školách, mateřských školách a dalších zařízeních poskytujících péči o děti jako rámec pro vytváření prostředí, které podporuje celkový rozvoj dítěte. Zároveň výzkumy, které porovnávaly třídy dětí, kde se model Pedagogické pyramidy využíval, poukazují na to, že děti ve třídách učitelek v intervenční skupině byly hodnoceny jako mající lepší sociální dovednosti a méně obtížné chování ve srovnání s dětmi ve třídách učitelek v kontrolní skupině. Průzkumné analýzy také ukázaly, že děti s rizikovým chováním ve třídách učitelek v intervenční skupině měly zlepšení ve svých pozorovaných sociálních interakčních dovednostech ve srovnání se stejnými dětmi ve třídách učitelek v kontrolní skupině (Hemmeter et al., 2016).

Výzkum posledních několika desetiletí zdůraznil důležitost sociální a emoční kompetence u dětí předškolního věku pro pozdější akademické, sociální a psychologické výsledky. Děti, které jsou sociálně a emočně kompetentní, mají zvýšené možnosti socializace s vrstevníky, navazují více přátelství, mají lepší vztahy s rodiči a učiteli a dosahují větších akademických a sociálních úspěchů. Děti, které mají nedostatečnou sociální a emoční kompetenci, jsou ohroženy sníženými možnostmi socializace, odmítnutím, izolací, behaviorálními problémy a problémy s dosahováním výsledků. Intervenční programy zaměřené na rozvoj sociálně-emočních dovedností ve školce jsou ideálně situovány k posílení těchto dovedností předtím, než se problémy zhorší. Předškolní věk je ideálním časem k řešení sociálních a emočních zpoždění, vzhledem k úrovni podpory dostupné dětem v tomto věku, jak doma, tak ve škole, a také dostatečnému času k procvičování a začlenění nových dovedností do repertoáru chování. V literatuře existuje řada intervenčních programů, a tyto programy cíleně zaměřují různé

chování, sociální dovednosti, deficity v regulaci emocí nebo jejich kombinaci v širším kontextu, včetně rodinné a třídní ekologie (McCabe & Altamura, 2011).

Jeden z dalších široce rozšířených programů podporujících vývoj emočně-sociálních dovedností se nazývá SEL. SEL programy (programy sociálního a emočního učení) ve školkách jsou strukturované a systematické přístupy k výuce a podpoře sociálních a emočních dovedností u dětí předškolního věku. Tyto programy jsou navrženy tak, aby poskytovaly dětem dovednosti a nástroje potřebné k porozumění a řízení vlastních emocí, rozvoji schopností komunikace a spolupráce s ostatními, vyrovnávání se s konflikty a stressovými situacemi, a vytváření zdravých vztahů s vrstevníky, učiteli a rodiči. SEL programy ve školkách mohou zahrnovat různé aktivity, jako jsou hry, role-play, diskuse, cvičení sebekontroly a učení se strategiím pro řešení problémů. Tyto aktivity jsou obvykle začleněny do denního rozvrhu a prostředí třídy, aby poskytly dětem pravidelnou a strukturovanou praxi sociálních a emočních dovedností. Cílem SEL programů ve školkách je podporovat celkový sociální a emoční rozvoj dětí, což může vést k lepšímu školnímu úspěchu, zlepšeným mezilidským vztahům a lepšímu duševnímu zdraví jak v průběhu dětství, tak i v budoucnosti (National University, n.d.).

1.2.2. Povinná předškolní docházka. Ano nebo ne?

Nyní však přichází otázka, zda je dobré dítě do mateřské školy dát či ne. Do roku 2017 toto bylo čistě na volbě rodičů. Předškolní vzdělávání se stalo povinné pro děti, které do počátku školního roku dovršily pět let. Tato povinnost je platná od školního roku 2017/2018. Opatření povinné předškolní docházky, mělo pomoci především rodinám z ekonomicky slabších oblastí. Měla rodičům umožnit, aby mohli dříve nastoupit do práce, a tak vydělávat na rodinu a pro stát. Pokud dítě není schopno docházet do MŠ, nebo rodina zvolí jinou alternativu vzdělávání (domácí, lesní školky aj.), je zde možnost požádat o uvolnění docházky. Uvolnění dítěte z docházky v MŠ, je definována dle zákona takto:

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, stanoví v § 34a odst. 4 podrobnosti omlouvání takto: „Podmínky pro uvolňování dětí ze vzdělávání a omlouvání jejich neúčasti ve vzdělávání stanoví školní řád. Ředitel mateřské školy je oprávněn požadovat doložení důvodů nepřítomnosti dítěte; zákonný zástupce je povinen doložit důvody nepřítomnosti dítěte nejpozději do tří dnů ode dne výzvy“ (MŠMT, 2019).

Nařízení povinné předškolní docházky silně rezonovalo s odbornou veřejností. Například Matějček (2005) upozorňuje na individuální rozdíly dětí, které se nachází v možném věku, kdy by „měly“ nastoupit do MŠ. Pokud dítě prokazuje výraznější opoždění (v tělesném vývoji, řeči, motorice nebo i v rámci sociálních interakcí), pak je na místě prvotně navštívit odborníka, který může doporučit delší pobyt v péči rodiny. Vyhneme se tak zbytečné traumatizaci dítěte. To, že dítě zůstane s rodinou déle než ostatní děti, nemusí hned znamenat, že se mu nedostane řádného vývoje a učení. Z pravidla se ve spolupráci s odborníky (dětský lékař, dětský psycholog) najdou prostředky, které pomohou dítěti individuální nerovnoměrnosti či jednostranné rozdíly vyrovnat, a tak dojde k jeho dobrému začlenění do společnosti. Matějček (2005) se také vyjadřuje k povinnosti docházení do předškolního zařízení, tak že by dítě na docházení do MŠ či jeslí mělo mít nárok, neměla by se k němu vztahovat povinnost. To znamená, že pokud si rodina o místo v MŠ zažádá, neměla by být odmítnuta (např. z důvodu nedostatečné kapacity), ale nemělo by jí být nic nařizováno. Povinnost nástupu do školky může poškodit děti, které mají např. poruchy autistického spektra, jsou silně úzkostné nebo mají jiné povahové charakteristiky.

2. Pohled vývojové psychologie na ontogenezi člověka

Ontogeneze člověka se dělí do několika vývojových stádií. Každé z nich je charakterizováno podstatnými změnami ve fyzické, psychické i sociální oblasti. V rámci ontogeneze člověka sledujeme společné podstatné stabilní jevy vývoje, tak i změny v rámci individuálního vývoje jedince. Pozorujeme jak normální vyvíjení jedince, tak i jednotlivé odchylky (tzn. možný vývoj patologie). Pro lepší orientaci si zde představíme dělení jednotlivých vývojových etap člověka. Později se tato práce bude zabývat podrobněji pouze vývojovým obdobím předškolního věku.

Jednotlivá vývojová období z pohledu vývojové psychologie dělíme takto:

1. Prenatální období – období mezi početím a narozením. Období trvající 40 týdnů či 9 měsíců
 - 1.1. Pre-prenatální období (od početí do 3. týdne těhotenství)
 - 1.2. Embryonální období (od 3. do 8. týdne těhotenství)
 - 1.3. Fetální období (od 9. týdne do narození dítěte)
2. Novorozenecké období – období od narození do 28. dne života. Období trvající 4-6 týdnů
3. Kojenecké období – od 1 měsíce do 1 roku života dítěte
4. Batolecí období – přibližně od 1 roku do 3 let dítěte
5. Předškolní období – od 3 do 6 let dítěte
6. Školní věk:
 - 6.1. Mladší školní věk – od 6 do 11 let dítěte
 - 6.2. Starší školní věk – od 11 do 15 let dítěte
7. Adolescence – od 15 do 20 let
8. Mladší dospělost – od 20 do 30 let
9. Střední dospělost – od 30 do 45 let
10. Pozdní dospělost – od 45 let do 60 let
11. Stáří – 60 let a více

Toto rozdělení slouží čistě k účelům této práce. Dělení ontogenetických stádií se liší autor od autora. Příkladem různorodosti názvosloví je spojení vývojových stádií školního věku a adolescence (pro období 12-25 let). Autorem spojeny do jednoho období s názvem adolescence (Mace, 2000).

2.1. Předškolní věk dítěte

Podkapitola se zaměřuje na vývojové stádium předškolních dětí. Toto období, jak již bylo zmíněno, je definováno odbornou společností jako úsek věku dítěte od 3 do 6 let. Stanovení hranice tohoto období není pouze založena na fyzickém a psychickém vývoji, ale je také determinována sociálně. Zakončení předškolního období je společností obvykle spojeno s nástupem dítěte do školního prostředí, stává se školákem. Je podstatné si uvědomit, že tato hranice není absolutní, protože každé dítě se vyvíjí individuálně, přičemž některé mohou dosahovat vývojových milníků dříve nebo později než ostatní. Normativní hodnoty nám slouží jako referenční rámec pro porovnání, ale není vhodné je vnímat jako jediný standard pro určení individuálního vývoje. Důležité je chápat období předškolního věku jako samostatnou fázi vývoje, která se odlišuje od předchozího, tak i následujícího vývojového období. Během této fáze dochází k významným vývojovým změnám, což z ní činí zásadní období v celém kontinuu vývoje dítěte, a to nejen jako mezistupeň mezi kojencem a školákem.

2.1.1. Změny ve fyzickém vývoji a základních dovednostech

Vývojová etapa předškolního věku dítěte nezastává roli klíčového období vývoje z hlediska kvantitativních dovedností, jako je schopnost chůze, mluvy či úchopu. Tím je myšleno, že v této fázi vývoje již dítě zpravidla tyto základní dovednosti ovládá. Každopádně v tomto období dochází ke kvalitativním změnám, při nichž jsou výše uvedené dovednosti dále zdokonalovány. V důsledku toho se některé změny mohou jevit jako méně zřetelné, avšak z hlediska celkového vývoje jsou stále klíčové.

Předškolní období je charakteristické prvním obdobím tzv. „vytahování“. V pátém až šestém roku života dítě dosáhne více jak metrové výšky.

Důležitou charakteristikou tohoto období je značný vývoj hrubé a jemné motoriky. Významný progres vývoje hrubé motoriky vidíme již u tříletého jedince. Dítě začíná být v úkonech přesnější, má dokonalejší intenci.

Změny jsou viditelné v koordinaci pohybu. Dítě je v pohybu více jisté a hbité. Již nepotřebuje při chůzi nadále ruku dospělého. Čím je dítě starší, zvládá tak náročně těžší úkoly – lezení po žebříku, skákání panáka po jedné noze, hod se již podobá hodu dospělého (Langmeier & Krejčířová, 2011).

Jemná motorika představuje další dovednost, kterou dítě v tomto věku rozvíjí. Tento rozvoj je zřetelný zejména při kreslení, kde se dítě naučí lépe koordinovat pohyb ruky. Tím se jeho kresba stává přesnější. Například tříleté dítě již lépe napodobuje linie

a obrysy, které má před sebou – jak jejich směr, tak jejich polohu. Postupně se do kresby promítá reálná podoba světa a jak ji dítě chápe. Rozdíl mezi kresbami tříletého a šestiletého dítěte je zřejmý. Zatímco na začátku jsou obrysy nejasné a kresba je spíše sbírkou čar a tahů, dítě je schopno je pojmenovat. Postupně se tyto čáry spojují do podoby, kterou nazýváme „hlavonožec“. Tato kresba zahrnuje hrubý obrys postavy člověka – hlavu, trup, ruce, nohy a nejdůležitější rysy obličeje (oči, ústa). Jedná se o typickou kresbu čtyřletého dítěte. Od kresby pětiletého dítěte se liší v tom, že pojmenování výtvaru se může lišit od jeho vzhledu. Člověk, který je jasně rozpoznatelný pro dospělého, může být pro dětského autora interpretován například jako kůň nebo opice. Ve věku pěti let se kresba již zřetelně podobá člověku, má všechny potřebné rysy a je pojmenována (například brácha, maminka atd.). V závěru vývojového období předškoláka je hlavním rozdílem výsledného výtvaru proporce. Dřívější výtvary mají např. nespojené ruce s tělem, nebo je hlava neúměrně velká oproti tělu. V šesti letech se již jedná o proporcčně celistvou postavu (Langmeier & Krejčířová, 2011).

V poslední bodě této podkapitoly je důležité zmínit, že fyzický vývoj dítěte, je determinantem, který umožňuje správný vývoj dětské psychiky. Pokud dítě není na určité fyzické úrovni (vývoj mozku, určitá výška/váha, délka končetin atd.), není možné se správně funkčně vyvíjet v oblasti kognice, osobnosti, emocí apod.

2.1.2. Vývoj psychiky – kognice a osobnosti

Výrazné změny v předškolním období se odehrávají v oblasti řeči. Děti postupně přecházejí od typické dětské žvatlavosti k produkci gramaticky korektních vět. Většina tříletých dětí již používá víceslovné věty, což je významné zlepšení oproti dětem dvouletým, jež obvykle produkují jednoduché věty, sestávající většinou ze 2-3 slov a jejichž slovní zásoba se pohybuje kolem 300 slov. Dítě ve věku tří let má slovní zásobu kolem 1000 slov (měla by tak vymizet mlčenlivost dítěte, mělo by být mluvné). Toto období též signalizuje počátek rozvoje verbální paměti. Charakteristickým rysem tohoto věku je také osvojování gramatické struktury vět a časté používání otázek začínající slovem „proč“. Čtyřleté dítě ještě více zdokonaluje gramatickou skladbu vět a jsou schopny tvorby, vyprávění a porozumění ději. Mezi šestým až sedmým rokem života se dokončuje základní vývoj řeči. Dítě disponuje slovní zásobou 2500-3000 slov. Dále rozumí složitému ději a gramaticky vytváří jednoduchá souvětí. (Asociace klinických logopedů České republiky, n.d.).

Koncept řeči úzce souvisí s pojmem myšlení. V odborném prostředí existují dva hlavní

názorové proudy ohledně jejich vzájemného vztahu. Dřívější teorie naznačovaly, že myšlení se projevuje jako vnitřní monolog, tedy řeč k sobě samému, a jednak jako verbální komunikace s okolím. Současný pohled na toto téma naopak zdůrazňuje, že řeč a myšlení jsou samostatné psychické funkce. Jsou navzájem úzce propojené, přičemž každá z těchto funkcí ovlivňuje druhou. Například myšlení je významně determinováno slovním inventářem rodného jazyka. Řeč je chápána jako prostředek pro vyjádření našeho myšlení (Plháková, 2005).

Jeden z hlavních teoretiků, kteří se zabývali myšlením a jeho vývojem, je bezesporu Jean Piaget. Tento autor předpokládá, že řeč a myšlení se z počátku dětského vývoje rozvíjí nezávisle na sobě. Později se tyto dvě oblasti čím dál více propojují. Jean Piaget dělí kognitivní vývoj dětí na čtyři základní fáze – senzomotorickou, předoperační, stádium konkrétních operací a v poslední řadě stádium formálních operací. Pro účely práce blíže popíše pouze fázi předoperační, protože právě v té se nachází děti v období předškolního věku. Dítě si v tomto období rychle internalizuje to, co slyší, vidí a chápe. Získává schopnost abstraktně uvažovat o externích objektech a událostech prostřednictvím symbolů (mentální reprezentace objektů, událostí aj., které umožňují dítěti přemýšlet nad věcmi, které nejsou fyzicky přítomny. Symbol může být slovo, gesto, číslo apod.). Děti v tomto období mají velmi jednoduché mentální reprezentace světa. Tyto mentální reprezentace postrádají koncepční základ, to znamená že nemají organizující složku jako je např. příčinnost, množství, porovnání a umístění podnětu v prostoru atd. Pokud bychom předložili dětem dvě sklenice s různými tvary (jednu širší a nižší, druhou vyšší a štíhlejší) a naplnily je stejným počtem kuliček, děti nerozumí tomu, že obě sklenice mají identický objem. Namísto toho přisoudí vyšší sklenici větší počet kuliček, než v ní skutečně je. Stav, kdy se dítě soustředí na jeden aspekt situace a opomíjí ostatní důležité znaky, ať jsou, jakkoliv důležité, se nazývá centrace. V důsledku centrace nejsou děti schopny konzervace. Díky tomu nedokáží porozumět tomu, že množství objektu (př. Plastelína) zůstane stejné i poté, co změní svůj tvar. Exemplárním pokusem bylo formování modelů z plastelíny. V situaci, kdy jsou dítěti předloženy dvě stejné objemné hmoty a jemu zadán úkol přetvořit jednu z nich na plochou placku a druhou na váleček a následně identifikovat, ve které z forem se zdá být hmoty více, dítě má tendenci vybrat váleček jako objemnější objekt, přestože oba objekty mají objem stejný.

Dalším významným tématem při vývoji myšlení je egocentrismus. Dítě v období předškolního věku je dle Piageta již egocentrické. Egocentrismus se vyznačuje tím, že jedinec není schopen nahlížet na svět jinak než subjektivně. Díky tomu dítě postrádá realistickou, logickou a kritickou složku myšlení. Nerozumí tomu, že existují jiné úhly pohledu než jeho vlastní. Tento fenomén by se dal prezentovat příkladem, kdy byly dětem prezentovány modely tří kopců. Následovalo umístění malého maňáska na určité místo, s následným rozestavením sady fotografií z různých perspektiv z těchto kopců. Dalším krokem bylo dotazování se dětí na identifikaci fotografie zobrazující pohled maňáska. Děti preferovaly vybrání pohledu, který koresponduje s jejich vlastním zážitkem (Hunt, 2000).

Piaget není jediný odborník, který zkoumal egocentrismus u dětí. Mezi další důležité autory patří i Lev Vygotskyj. Ten z počátku na práci Jeana Piageta navázal, každopádně egocentrismus je pro Vygotského pouze přechodnou fází mezi vnější a vnitřní řečí. Kolem druhého roku života se vytváří průnik mezi myšlením a řečí. Dříve dítě používalo pouze řeč, kterou označujeme sociální. Ta je určena k dorozumívání s okolím, ale čím je dítě starší, začíná se od tohoto typu řeči oddělovat monolog k sobě samému. Monolog nejdříve slouží čistě jen k pojmenovávání věcí kolem sebe, později však plní funkci seberegulace (usměrnění myšlení a chování). Fáze, ve které používáme řeč k usměrnění chování se podle Vygotského nazývá egocentrismus (Plháková, 2005).

Od tématu myšlení a řeči přecházíme k popisu vývoje osobnosti. V tomto ohledu lze vyzdvihnout práci významného vývojového psychologa Erika Eriksona, který se zaměřil na analýzu a popis struktury tohoto procesu. Díky tomuto autorovi získáváme náhled na celostní vývoj osobnosti člověka. Jeho teorie zdůrazňuje, že osobnost jedince se formuje prostřednictvím psychologických krizí. V krizi se jedinec nachází v napětí mezi dvěma póly, přičemž výsledek konfliktu má vliv na další vývoj osobnosti. Konkrétně může tento výsledek vést ke dvěma možnostem – k růstu, nebo úpadku osobnosti. Přičemž úpadek často souvisí s patologiemi. Erikson vytvořil model osmi vývojových etap. Zdravý vývoj signalizuje to, že se jedinci podařilo úspěšně zvládnout konflikt a získat příslušnou ctnost.

Díky tomu se i lépe integruje do společnosti. Od tří do šesti let se dítě nachází ve stádiu, kdy probíhá krize mezi iniciativou a studem. V tomto stádiu si dítě snaží osvojit odpovědnost za své činy. Jeho chování se modeluje především prostřednictvím svévolné hry. Snaha zkusit něco nového, jiného by měla být dítětem vnímána pozitivně a okolí by se jej mělo snažit podporovat. Dítě si v tomto období vytváří sebevědomí a začíná samo sebe hodnotit. Je schopno porovnat své chování s normami, které si osvojilo v předchozím vývojovém stádiu. Pokud je chování přehlíženo, nebo je za ně dítě trestáno, dochází u něj k vývoji pocitu viny. V tomto období se mohou u dětí projevovat jeho možné budoucí ambice či cíle. Výslednou ctností, které dítě díky pozitivnímu přístupu a odezvě získá, se nazývá účelnost nebo cílevědomost (Drapela, 2011).

Zakončením předškolního období dochází u dítěte k významnému mezníku třístranného charakteru, je ovlivněna biologická, psychická i sociální stránka jedince. V předškolním období dítěte probíhá změna ve struktuře a organizaci dětské psychiky, což vede k formování osobnosti s charakteristickými rysy v chování. Tento proces přináší výraznou individualitu dítěte. Aby byl jedinec podpořen ve svém celkovém rozvoji, je důležité respektovat jeho individualitu a poskytnout adekvátní prostor a podněty, které přispívají k jeho pozitivnímu rozvoji.

3. Emoční a sociální inteligence

Tato část bude věnována historii, charakteristice a evoluci emocionální a sociální inteligence. Představím základní teorie a přední autory, kteří se těmito druhy inteligence zabývali. Současně popíši srovnání těchto konceptů s principy a základními teoriemi všeobecné inteligence (IQ).

3.1. Teorie všeobecné inteligence

Předtím, než se budeme věnovat konceptu emoční a sociální inteligence, je nezbytné si ujasnit, co je to všeobecná inteligence a jak jí odborná veřejnost rozumí. Inteligence představuje vrozený soubor schopností a talentů, které se rozvíjejí během individuálního vývoje. Je to schopnost identifikovat, porozumět a efektivně řešit situaci v co nejkratším čase. Historie výzkumu práce s inteligencí se datují minimálně na 100 let nazpět. V rámci tohoto období se formovalo několik zásadních teorií a způsobů, jak o ní přemýšlet či jak ji měřit. Inteligence je nesmírně složitý jev, který dosud nemá jednu ucelenou všemi přijímanou teorii. V rámci této úvodní podkapitoly si ty nejvýznamnější z nich lehce popíšeme. Kategorizace abstraktní inteligence podle výzkumníků rozdělena do pěti hlavních oblastí: faktorové, kognitivní, biologicko-fyziologické, systémové a vývojové.

Do odnože faktorové inteligence řadíme autory Ch. Spearmana a L.L. Thurstona. Hlavním přínosem Ch. Spearmana byl faktor „g“, který představoval jakýsi koeficient obecné inteligence. Ten byl doplňován faktorem „s“, který označoval úroveň specifických dovedností. Thurstone přispěl k teorii inteligence především sedmi základními faktory inteligence. Jejich následovníky byli R.B.Cattell a J.P.Guilford. Cattell přispěl k teoriím inteligence koncepty fluidní (vrozená míra potenciálních schopností učení a řešení problémů) a krystalické inteligence (je mentální schopnost, která vzniká přímo na základě předchozích zkušeností; to co se jedinec zvládne naučit).

J.P.Guilford nesouhlasil s faktorovým rozdělením inteligence, a naopak představil model souhrnný. Tento model nazývá modelem kostky, která obsahuje 120 položek inteligence. Hlavním důvodem, proč se Guilford výlučně staví proti jeho anglickým kolegům je ten, že popírá hierarchické uspořádání inteligence (Ruisel, 2000).

Kognitivní teorie stojí především za myšlenkou toho, že vyšší inteligence znamená efektivnější a rychlejší manipulace a zpracování informací. Kognitivní směr dělíme pak do tří významných proudů a to: kognitivně-korelačního, kognitivně-komponovaného a kognitivně-obsahového. Hlavními představiteli jsou W. Chasea; H. Simon a A. DeGroot.

Biologicko-fyziologické teorie stojí především na předpokladu, že inteligence (její funkčnost a obsáhlost) stojí na stavbě a fyziologických procesech mozku i jeho jednotlivých částí.

Komplexní přístup k inteligenci představují představitelé Systémové koncepce. Mezi autory, kteří do tohoto proudu patří, řadíme R.J.Sternberga a H. Gardnera. Sternberg přispěl k teoriím inteligence primárně svou myšlenkou triarchické teorie. Gardner přináší pojem „mnohonásobné inteligence“, ve které popisuje možnost jedince využívat svůj potenciál a kompetence. Mezi tyto oblasti patří lingvistická, tělesně-kinetická, prostorová ale i intrapersonální (Ruisel, 2000).

Posledním proudem autorů, kteří se zabývali teorií inteligence, jsou psychologové zabývající se vývojem. Jednoznačně mezi ně řadíme J. Piageta a L. Vygotského. J. Piaget přispívá svou prací tématem 4 vývojových stádií (senzomotorické, předoperační, konkrétně operační a formálně operační stádium). Z práce L. Vygotského je důležité zmínit především zónu nejbližšího vývoje – dítě nejdříve řeší problém s pomocí blízké nebo druhé osoby a postupně se dostává k samostatnosti (Ruisel, 2000).

V neposlední řadě je vhodné upozornit, že inteligence je předmětem měření. Moderní měření inteligence je především spojováno se jménem francouzského psychologa Alfreda Bineta, který ve spolupráci s T. Simonem vytvořil v roce 1905 první masově používaný test inteligence (Binet-Simonova škála inteligence). Metody měření inteligence, zejména IQ (intelligenčního kvocientu) patří mezi téma s výraznou kontroverzí. V současné době existuje široká škála testů, které měří různé aspekty inteligence, jako je slovní zásoba, matematické schopnosti, prostorová představivost, paměť aj. Testy mohou měřit celkové IQ (např. WAIS/WAIS-R, IST), zatímco jiné podávají výsledek pouze o určité složce inteligence (např. Ravenovy progresivní matice, Koshovy kostky). Je třeba si však uvědomit, že výsledky intelligenčních testů je nutné interpretovat s velkou opatrností. Kromě samotného výsledku je důležité zohlednit sociokulturní prostředí jedince, jehož inteligenci měříme. Kromě toho je nezbytné brát v úvahu jeho věk (intelektuální schopnosti se v průběhu vývoje mění) a jeho momentální rozpoložení (výsledek testu může ovlivnit nálada jedince nebo přítomnost cizí osoby aj.). Je důležité si uvědomit, že žádný test nedokáže měřit inteligenci komplexně. Pokud si tuto skutečnost administrátor neuvědomuje, může dojít k nepřiměřené generalizaci výsledků a jejich nesprávné interpretaci jako informace o celkové inteligenci. Vyhodnocovatel by si měl být vědom negativních dopadů výsledků v testu, a jak mohou ovlivnit život klienta. Rozhodnutí o přijetí na pracovní pozici nebo na univerzitu často závisí na výsledcích intelligenčních testů, které odhalují jak silné, tak slabé stránky jedince. Hlavní kritika testů měřících IQ vyplývá ze skórování etnických skupin, které obecně v těchto testech vykazují nižší hodnoty než běžná populace, pro kterou jsou testy vytvářeny.

3.2. Vývoj a pojetí emoční inteligence

V roce 1990 byl pojem „emoční inteligence“ zaveden dvěma psychology, Peterem Saloveyem a Johnem Mayerem. Pro tyto autor emoční inteligence nejdřív představovala podmnožinu sociální inteligence, dále jen SI. SI je schopna přesně odhadovat a vyjadřovat jak své vlastní, tak i emocionální stavy druhých lidí. Jádro emoční inteligence, tvoří tři procesy úzce související se zpracováním informací, které se týkají emocí. Procesy emoční inteligence dělí Salovey & Mayer (1990) následovně – 1. Hodnocení a projev emocí 2. Regulace a řízení emocí 3. Adaptivní způsob využití emocí. Zároveň tyto procesy vztahují jak k samotnému self, tak i k druhým lidem (Schulze, Roberts (eds.), 2007).

Dále navrhuji, že zdravá forma emoční inteligence (EI) přispívá k regulaci emocí a využívá emocionálních projevů k plánování, motivaci a dosahování cílů v životě. Ve svém výzkumu také zdůrazňují spjitost mezi emoční inteligencí, dobrým psychickým stavem a celkovým zdravím jedince. Pokud mají jedinci nedostatky v emoční inteligenci, může se to projevit nedostatkem schopností se přizpůsobit. Takoví jedinci se stávají otroky svých emocí. Často projevují neschopnost regulovat své vlastní emocionální reakce a rozpoznávat emoce druhých. Tento stav může vést k postupnému vyřazování jednotlivců z kolektivu a znesnadňovat jim plánování života, který by jim přinesl emoční spokojenost. V důsledku toho se mohou u těchto jedinců projevit patologické změny a psychická onemocnění, jako jsou deprese nebo sklony k sebevraždě (Salovey & Mayer, 1990).

V roce 1997 autoři revidovali svou definici. Emoční inteligence (EI) již není vnímána jako podmnožina sociální inteligence, neboť se zaměřuje především na emocionální aspekty týkající se sebe sama (Self) a okolního prostředí. Nakonec byla úplně vyňata z rámce sociálně-emočních schopností jedince, které byly v předchozích teoriích považovány za součást obecné inteligence. Salovey a Mayer zavedli zcela novou složku EI – reflektování emocí. Paralelně s tím přepracovali svůj původní model emoční inteligence do čtyřsložkového systému, kde každá z těchto úrovní má svou důležitost a složitost. Tyto složky se nazývají Reflektivní regulace emocí k podpoře emočního a intelektuálního růstu, Chápání a analyzování emocí, využití emočních znalostí, Emoční podpora myšlení a Vnímání, vyhodnocování a vyjadřování emocí (Ruseil, 2000).

Salovey a Mayer ve finále definují emoční inteligenci takto:

Emoční inteligence se vztahuje ke schopnosti rozpoznávat významy vlastních emocí a druhých lidí a využívat toho při usuzování a řešení problémů. Emoční inteligence je obsažena v kapacitě vnímat emoce, přijímat vlastní pocity, rozumět informacím, které tyto emoce nesou a emoce řídí (Stuchlíková et al., 2005, s. 12).

Nicméně o hlavní popularizaci pojmu „emoční inteligence“ se zasloužil americký psycholog Daniel J. Goleman a to především svou knihou *Emoční inteligence*, která vyšla roku 1995. Dle Golemana (2000) se emoční inteligence skládá z pěti složek – sebevnímání, sebeovládání, sebemotivace, empatie, sociální kompetence. Vyšší emoční inteligence dle autora napomáhá ke zvládnutí a regulaci emocí ve stresových situacích, lepším mezilidským vztahům a kvalitnější komunikaci. Stává se tak klíčovým faktorem pro dosažení úspěchů v životě. Goleman (2000) ve své knize uvádí, že tato úspěšnost v životě souvisí se všeobecnou inteligencí (IQ) jen velmi málo. Goleman oproti Saloveyovi a Mayerovi zdůrazňuje větší důležitost emoční inteligence nad obecnou inteligencí.

Avšak neexistuje jednoznačný výzkum, který by toto tvrzení plně podpořil. Současná výzkumná práce spíše naznačuje, že emoční inteligence sama o sobě není jednoznačným prediktorem pracovního úspěchu, naopak stále větší roli hraje obecná inteligence. Toto tvrzení podporuje i studie z roku 2020, která zkoumala porovnání obecné a emoční inteligence společně s osobnostními typy jako prediktory pracovního výkonu. Strukturální rovnice této studie ukázaly, že obecná inteligence je nejsilnějším prediktorem pracovního výkonu ($r = 0.35$, $p \leq 0.001$, střední efekt), následovaná menším vlivem emoční inteligence ($r = 0.18$, $p \leq 0.05$, nízký efekt), a teprve poté osobnostními typy. Vlastnosti emoční inteligence nebyly schopny vysvětlit žádnou variabilitu v pracovním výkonu (Dhliwayo & Coetzee, 2020).

V současné době se k emoční inteligenci přistupuje jako k faktoru, který nám poskytuje porozumění pro vztahy, duševní zdraví a napomáhá procesu adaptace (Stuchlíková et al., 2005).

Posledním ze čtveřice průkopníků oblasti emoční inteligence a jejího vymezení byl Bar-On. Ten emoční inteligenci spojuje dohromady s inteligencí sociální a souhrnně tento model nazývá ESI. Emoční inteligence je definována jako schopnost porozumění sobě i ostatním, dovednost efektivně komunikovat s ostatními lidmi a schopnost přizpůsobit se rychlým změnám prostředí. Bar-On zavedl pojem „emoční kvocient“, který vyjadřuje úroveň emoční inteligence. Emoční a obecná inteligence jsou vnímány jako součást celkové lidské inteligence, která ovlivňuje úspěch jednotlivců v životě. Bar-On zkoumá praktické uplatnění emoční inteligence a analyzuje emoční kompetence pomocí teoretického modelu založeného na empirických poznatcích. Baronova koncepce EI se liší od modelu Mayera a Saloveye tím, že ji nechápe jako jednu schopnost, ale spíše jako komplex určitých dovedností jedince. Bar-On se zajímal o lepší porozumění psychologickým základům pohody a duševního zdraví. Zároveň klade důraz na osobní charakteristiky a sociální aspekty, což je reflektováno v termínu ESI. Jeho teorie předpokládá, že osobnost hraje významnou roli v rozsáhlé oblasti emoční inteligence (Bar-On, 2006).

3.2.1. Měření emoční inteligence

Existuje rozmanitost v interpretaci pojmu emoční inteligence, což se manifestuje v různých přístupech k její definici. Metody měření emoční inteligence lze rozdělit do dvou hlavních kategorií. První kategorie zahrnuje metody, které se zaměřují na sebesouzení a subjektivní hodnocení emočních dovedností jedince. Druhá kategorie se snaží o aplikaci klasických, psychometrických metod měření schopností k hodnocení emoční inteligence. Cherniss (2010) identifikuje čtyři hlavní přístupy, které dominují v současné době, jmenovitě MSCEIT, EQ-i, ECI a TEIQue. Mayer, Salovey a Caruso považují emoční inteligenci za schopnost a používají k jejímu měření metodu nazvanou MSCEIT. Tato metoda se využívá především v organizacích a školách, protože autoři metody předpokládají vysokou spojitost EI s pracovním výkonem.

Naopak Bar-On, který navázal na jejich práci, se zaměřuje na sociální kompetence a používá k měření metodu EQ-i (Bar-On Emotional Quotient Inventory). Tato metoda je zaměřena především na sebehodnocení. Dále existuje pohled na emoční inteligenci jako na souhrn osobnostních vlastností, což je perspektiva zastávaná Petridesem a Furnhamem, kteří k měření využívají nástroj nazvaný TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire). TEIQue je dotazník o 144 položkách, které jsou řazeny k 10 škálám. Boyatzis s Golemanem zase vnímají emoční inteligenci z jiného úhlu pohledu. Goleman je autorem měřících metod ECI a ECI2 (aktualizovaná a vylepšená verze). Tyto metody jsou primárně využívány k měření emočních kompetencí a jsou hojně využívány v rámci oblastí zaměřených na nábor a práci se zaměstnanci (Cherniss, 2010).

3.3 Vývoj a pojetí sociální inteligence

Moderní koncept pojetí sociální inteligence pochází z roku 1920. Autorem pojmu sociální inteligence je E.L. Thorndike. Ten rozdělil koncept obecné inteligence na tři typy – abstraktní inteligence (schopnost rozumět a řídit myšlenky), mechanická inteligence (schopnost řídit a rozumět konkrétním objektům) a sociální inteligence (schopnost řídit a rozumět lidem). Podle Thorndika je sociální inteligence něco jako schopnost rozumět a řídit muže, ženy, dívky i chlapce, tak aby jednali moudře v mezilidských vztazích a interakcích. Dalšími prvotními autory, kteří se zabývali sociální inteligencí, byli Hunt a Moss. Ti definovali sociální inteligenci jako schopnost vycházet s ostatními. Nejrozsáhlejší definici sociální inteligence napsal P. E. Vernon, který tvrdí, že SI je schopnost obecně vycházet s lidmi, vytvářet si pohodlí ve společnosti. Dále se jedná o znalost společenských záležitostí, vnímavost k podnětům od ostatních členů skupiny, stejně jako vzhled do dočasných nálad nebo základů osobnostních rysů neznámých lidí. Dalším významným okamžikem, pokud jde o zdůraznění výzkumu sociální inteligence, je uvedení Teorie mnohočetné inteligence H. Gardnerem. V této teorii identifikuje Gardner osm typů inteligence, z nichž jedním je interpersonální inteligence. Tato forma inteligence je pozorovatelná především během interakce s ostatními jednotlivci a určuje naše schopnosti prosperovat ve společnosti. Poslední autor, kterého je důležité zmínit je Weschler (autor testu měřícího inteligenci (WAIS)). Sám věnoval pozornost sociální inteligenci, i tím, že jeden ze subtestů WAISu, je přímo zaměřen na měření SI (tím, že posuzuje schopnosti jedince pochopit sociální situace) (Kihlstrom & Cantor, 2011).

Je důležité si však uvědomit, že dosud nebyla stanovena jasná definice sociální inteligence. Pohledy na ni se stále mění. Někteří autoři SI chápou jako jeden druh inteligence. Druzí jí spíše rozumí a pojímají jako soubor schopností či dovedností jedince. Úroveň sociální inteligence se tak odvíjí od kvality sociálních dovedností. Sociální dovednosti si osvojujeme v průběhu celého života. Lze je rozdělit do tří základních rovin, které spolu vzájemně interagují. Níže uvádím jejich podrobnější rozdělení dle Savenkova (2019) a jejich jednotlivé funkce.

1. Kognitivní dovednosti:

- 1.1. Sociální vědomosti – znalosti o lidech, speciálních pravidlech a porozumění druhým lidem
- 1.2. Společenská paměť – paměť na jména a obličeje
- 1.3. Sociální intuice – hodnocení pocitů, určování nálady, pochopení motivů jednání druhých lidí, schopnost adekvátně vnímat pozorované chování v sociálním kontextu
- 1.4. Sociální předpovídání – formulování plánů vlastního jednání, sledování vlastního vývoje, reflexe vlastního vývoje a vyhodnocování nevyužitých alternativních příležitostí

2. Emoční dovednosti:

- 2.1. Sociální expresivita – přiměřené vyjadřování vlastních emocí, porozumění emocím druhých lidí, emoční ovládnutí
- 2.2. Empatie – schopnost vžít se do situace druhých lidí, postavit se na místo druhého (překonání komunikativního a morálního egocentrismu)
- 2.3. Schopnost seberegulace – schopnost regulovat své vlastní emoce a chování

3. Chování:

- 3.1. Sociální vnímání – schopnost naslouchat druhému, porozumění humoru
- 3.2. Sociální interakce – schopnost a ochota spolupracovat, schopnost kolektivní interakce a jako nejvyšší typ této interakce – kolektivní kreativita
- 3.3. Sociální adaptace – schopnost vyjádřit svůj názor a přesvědčit ostatní, schopnost s ostatními vycházet, otevřenost ve vztazích s ostatními

V rámci kapitoly o sociální inteligenci si ještě jednou zmíním pojem „egocentrismus“, který jsme si popsali v rámci vývoje osobnosti dítěte. Každopádně zde se na něj podíváme v souvislosti se sociálními interakcemi. Dítě je dle Piageta od 18 měsíců do zhruba 7 let dítěte egocentrické (jedná se o neuvědomovanou aktivitu). To znamená, že není schopno, se na svět dívat očima druhých a zároveň se neumí oprostit od jeho specifického pohledu na svět. Typicky se u něj v rámci komunikace objevuje zájmeno „já“. Postupem času dítě více začíná rozumět svým pocitům (že z něj vychází a liší se od pocitů druhých) a zároveň se u něj vyvíjí jistá schopnost citlivosti vůči druhým (tzv. sociální citlivost), zatímco se postupně posouvá od centrace k decentraci.

Tento postupný přechod od centrace k decentraci můžeme prezentovat i v rámci postupného se začleňování do kolektivu. Kdy děti od dvou do čtyř let opouštějí sklon k osamocené hře, „paralelní hře“ či hraním si se stejnými materiály v blízkosti jiných dětí. Naopak se začnou zapojovat do asociativní/kooperativní hry (interakce s ostatními, děláni podobných věcí nebo hraní si formou spolupráce. Následně se ve věku od pěti do osmi let začínají projevovat sofistikovanější porozumění lidem a jejich emocím – rozumí tomu, že různí lidé mohou reagovat na stejnou událost různými emocemi – jedno dítě může mít strach ze psů, zatímco jiné může psy milovat (Lau, 2016).

3.3.1. Měření sociální inteligence

V současné době se k měření sociální inteligence používají jak výkonové, tak i sebeposuzovací metody. Většina těchto metod je založená na sebepopisu nebo na pozorování či rozhovorech. V klinické oblasti se ke změření sociální inteligence využívají subtesty psychometrické metody WAIS. Ten sice obecně slouží k posouzení celkové kognitivní funkce dospělých, ale jednotlivé subtesty nám mohou sloužit ke změření SI. Příkladem subtestů by mohlo být – rovnání obrázků či informační podobnosti (Schulze & Roberts, 2007).

Další metoda, která se používá k měření sociální inteligence se nazývá SSI (The Social Skills Inventory). SSI je 90-položkový sebepopisný nástroj, který měří základní dovednosti v neverbální/emocionální komunikaci stejně jako verbální/sociální dovednosti, které souvisejí se sociální kompetencí. Inventář byl odvozen z multidisciplinárního výzkumu zaměřeného na rozvoj neverbálních, emocionálních a mezilidských dovedností. Tento test rozebírá tři základní schopnosti dorozumívání – exprese, citlivosti a kontroly. Jakmile se jedná o schopnosti neverbální, jsou tímto testem přiřazovány k hodnotám popisujícím výslednou úroveň emoční inteligence.

Jakmile se však jedná o hodnoty popisující verbální schopnosti, poukazují tak na úroveň sociální inteligence. Ty si tu i blíže popíšeme. Jedná se o dimenze, které nazývá autor testu jako – Sociální expresivita (ta zahrnuje verbální kódování a schopnost zapojit ostatní do sociální interakce. Je spojená s verbální plynulostí), sociální citlivost (schopnost verbálního dekódování. Citlivost a porozumění normám upravujícím vhodné sociální chování.) a sociální sebe prezentace (dovednost v sociálním hraní rolí a sociální sebe prezentaci, př. Sociální zdatnost aj.). Podle autora by tyto tři dimenze mohly tvořit index sociální inteligence. Test při psychometrickém posouzení reliability vychází dobře ($r = 0,81-0,96$; $\alpha = 0,65-0,88$) (Riggio, 2005).

Poslední známější metodou, která se v rámci měření úrovně SI využívá, se jmenuje MTSI (The Magdeburg Test of Social Intelligence). Jedná se o rozsáhlou baterii testů skládajících se z různých verbálních, zvukových a obrazových materiálů hodnotících různé aspekty sociální percepce (schopnost rychle vnímat sociální informace ve složitém prostředí), sociální paměti (schopnost ukládat a vybavovat sociální informace) a sociální porozumění (schopnost porozumět sociálním podnětům prezentovaným v situačním kontextu) (Kihlstrom & Cantor, 2019).

3.4. Sociálně-emoční schopnosti předškolního dítěte

Předškolní období je velmi důležité pro formování základních citových projevů. Prožívání dítěte tohoto věku je velmi intenzivní, ale zároveň krátkodobé a proměnlivé. Děti již začínají ovládat svoje citové projevy, dokážou už být kritické sami k sobě, hodnotí své chování, umějí se litovat, zlobit se za něco sami na sebe. Vytváří se sebecit, který souvisí s pocitem vlastní identity a sebevědomím. V tomto věku převažuje u zdravého dítěte veselá nálada, postupně ustupuje strach z neznáma, na důležitosti získávají sociální city (láska, nenávisť, sympatie, antipatie)“ (Mertin & Gillemová, 2003, s. 16).

Z uvedeného výňatku lze vyvodit, že předškolní období dítěte představuje klíčovou fázi v emocionálním vývoji. V této fázi se projevuje postupné snižování emoční lability a zároveň nárůst porozumění vlastním emocím i emocím ostatních jedinců. Děti začínají rozlišovat kvalitu a význam jednotlivých emocí a identifikovat jejich vnější projevy. Současně začínají rozumět vzniku a příčinám projevů emocí, což jim umožňuje adekvátněji reagovat na emocionální situace, jako je například hněv či pochvala od rodiče.

Celkové pochopení těchto mechanismů má pozitivní vliv na schopnost regulace chování dítěte. U předškolního věku dochází k postupné diferenciaci v oblasti emocí. Je možné pozorovat, které děti mají potíže v určitých emočních oblastech, a které se s nimi lépe vyrovnávají. Potíže s vývojem emocionality se mohou projevovat například v obecném porozumění různým emocím nebo v obtížích s jejich regulací a udržením pozitivního emočního naladění (Vágnerová, 2012).

Emoční vývoj dítěte se neodehrává pouze na základě biologického vývoje, postupně se rozvíjejícího mozku a jeho konkrétních center, ale silně jej ovlivňují i jiné faktory. Mluvíme tu především o vlivech sociálních – normy, hodnoty, národnost, výchova atd. Dále hrají významnou roli osobnost, temperament, ale i komunikační schopnosti dítěte. Je důležité si tyto vnější i vnitřní faktory uvědomovat, a o to s větší pozorností k dítěti přistupovat.

Pro to, aby se dokázal jedinec v dospělosti dobře uplatnit, je žádoucí v předškolním období rozvíjet emoční dovednosti, či kompetence. Důležitost emočních dovedností a jejich pozitivní dopad zmiňoval i Goleman (2000) ve své knize.

Kvalita, a především úroveň emoční inteligence stojí především na rozvoji těchto emočních dovedností:

- a) Sebevnímání/sebeuvědomování – zahrnuje povědomí o vlastních emocích a schopnost rozpoznat své vlastní možnosti (zejména ve chvílích potřeby) a identifikovat faktory, které mohou vyvolat emoční reakci.
- b) Sebeovládání – odkazuje na dovednost kontroly vlastních emocí, často nevyzpytatelných, což zahrnuje schopnost ovládat projevy silných emocí, klidně diskutovat o konfliktech a vyhýbat se situacím, které mohly vést k negativním emocionální stavům, jako jsou přehnaná sebelítost nebo panika.
- c) Sebemotivace – poháněcí síla za našimi činy, která může být vyvolána různými faktory, jako je finanční ohodnocení, ocenění okolím, pracovní povýšení aj. Podle Golemanova modelu může motivace sloužit jako prostředek k dosažení osobního uspokojení, podněcování zvědavosti nebo radost z odvedené práce.
- d) Empatie – se zabývá schopností číst emoce druhých a reagovat na ně vhodným způsobem. Na rozdíl od prvních třech dovedností, se empatie nezaměřuje na emoce uvnitř jedince, ale především na emoce druhých a adekvátní reakce na ně.

e) Sociální kompetence – spojují empatické porozumění s koordinací potřeb vlastních, tak i ostatních. Tato emoční dovednost může zahrnovat vedení skupiny, schopnost nalézt společný zájem nebo dosáhnout kompromisu. Tato dovednost se dá pozorovat hlavně v dětských hrách. Můžeme tak pozorovat, jaké děti se ujímají vedoucích rolí, nebo naopak, které se nechají skupinou vést.

Získání sociálních a emočních kompetencí/dovedností v předškolním věku, je hlavním rozvojovým úkolem pro děti. Tyto dovednosti ovlivňují jejich duševní zdraví a adaptaci ve škole i v pozdějším životě. Tradiční výzkumy se dříve zaměřovaly spíše na kognitivní schopnosti a jejich vliv na akademické úspěchy, ale nedávné studie ukázaly, že sociálně emoční kompetence mají rovněž zásadní roli při predikci akademických výsledků. Proto se tyto schopnosti stávají součástí vzdělávacích programů školek a základních škol v mnoha zemích.

Výzkumy také ukázaly, že rozvoj socio-emočních dovedností je klíčovým prvkem preventivních programů zaměřených na snižování emocionálních a behaviorálních problémů dětí. Emoční kompetence se zabývají schopností vyjadřovat emoce takovým způsobem, který je vhodný pro danou situaci a pro vztahy v průběhu času. To zahrnuje porozumění emocím, jejich vyjádření a regulaci. Sociální a emoční kompetence jsou propojené, protože předškolní děti musí být schopny adaptovat se na sociální prostředí, rozumět a vyjádřit různé emoce, a dodržovat společenské normy. Studie naznačují, že děti, které vyjadřují převážně pozitivní emoce, jsou častěji pozitivně hodnoceny svými učiteli a jsou oblíbenější mezi vrstevníky. Naopak děti, které projevují zejména negativní emoce nebo chování (hněv či agrese), jsou často svými vrstevníky odmítnuty. Kromě toho se předškolní děti učí regulovat své emoce, tj. zachovávat a vyjadřovat emoce, které jsou užitečné a potlačovat ty, které nejsou. Tyto procesy se odehrávají především v rámci her, kde je žádoucí se projevovat určitým způsobem, tak aby nedošlo k jejich vyloučení z kolektivu. Strategie regulace emocí se vyvíjejí od jednoduchých forem, jako je objetí nebo cucání palců (u dětí tříletých), až po složitější strategie, jako přesun pozornosti a kognitivní restrukturalizace (u dětí mezi 6-7 rokem života) (Moraru et al., 2011; Denham, 2006).

Zdravý rozvoj sociálně-emočních dovedností dítětem je klíčovým aspektem pro jeho správné chování, porozumění životním situacím a přechod k dospělosti. Tento proces formování dítěte má vliv na to, čím se v životě stane, tím, že se učí správně reagovat na emoční situace. Sociální dovednosti se týkají schopnosti dítěte interagovat s ostatními dětmi (hrát si), spolupracovat a přizpůsobovat se různým situacím. Dítě by mělo věnovat pozornost dospělým a učitelům a rozumně přecházet od činnosti k činnosti jiné. Dobře rozvinuté sociální a emoční dovednosti umožňují dětem budovat a udržovat vztahy, vyjadřovat iniciativu, objevovat nové aktivity, trpělivě se učit a soustředit se. Dále také regulovat své chování a vytvářet uspokojivé interakce s okolím.

Hra je proto vynikajícím prostředím, kde se děti těmito mechanismům mohou naučit. Prostřednictvím hry děti dokáží zvládnout emočně náročné stavy jako je – úzkost, frustrace, normální vývojové konflikty, tak i emočně náročné situace jako jsou traumatické situace, neznámé koncepty a ohromující zážitky. Hra dětem pomáhá najít nové způsoby, jak se vypořádat se svými emocemi a realitou. Když si děti hrají, zkoumají vlastnosti věcí a získávají informace o prostředí. Napodobují, znovu vytvářejí a nacvičují role, které jim pomáhá řešit problémy související s každodenním životem. Další velkou výhodou hry je, že dětem dodává mnoho příležitostí prožívat emoce, jak s nimi následně zacházet a pozitivně je prožívat (Hirelingannavar & Patil, 2020).

Posledním významným aspektem je otázka rozdílů v úrovni emoční inteligence mezi jednotlivými pohlavími. Například výzkum provedený v roce 2017 naznačuje, že existují významné rozdíly mezi dívkami a chlapci v předškolním věku. Tento výzkum ukázal, že dívky dosahují statisticky významně vyšší úrovně sociálně-emočního rozvoje než chlapci, zatímco chlapci projevují vyšší míru fyzické zdatnosti (Masnjak, 2017).

Další studie porovnávala rozdíly v expresi emocí a seberegulaci předškolních dětí. Výzkumu se zúčastnilo 2288 chlapců a dívek předškolního věku. Jak víme, sociálně-emocionální regulace je spojena s lepším zvládnutím frustrace a emocí. Nicméně výsledky ukázaly, že chlapci vykazovali více projevů hněvu, frustrace a zklamání na všech třech úrovních (slabá, mírná a dobrá úroveň SR) sociálně-emocionální regulace. To znamená, že i chlapci s dobře vyvinutými dovednostmi v sociálně-emocionální regulaci byli více frustrováni než dívky se stejnými dovednostmi. Navíc, chlapci vyjadřovali méně neutrálních, klidných a mírumilovných emocí na všech třech úrovních dovedností v sociálně-emocionální regulaci. Jak mohou mít chlapci stejně dobře vyvinuté dovednosti v sociálně-emocionální regulaci jako dívky, když bylo pozorováno, že jsou snáze vyrušitelní a méně klidní? Chlapci také byli častěji pozorováni překvapení, ostražití, zvědaví a nadšení, což naznačuje snazší míru vzrušení v mateřském školním prostředí ve všech třech kategoriích dovedností v sociálně-emocionální regulaci, kde rozdíl narůstal s rozvojem těchto dovedností (Veijalainen et al., 2019).

II. Empirická část

4. Výzkumné cíle a záměry

Tento výzkum navazuje na diskuze související s českou studií IDEA CERAGE. Z toho důvodu je cílem této práce prozkoumat bližší souvislosti mezi charakterem předškolní docházky a úrovní sociální a emoční inteligence, které je možno považovat za prediktory úspěchu ve školním a pracovním životě. Souvislost mezi retrospektivními informacemi o účasti na předškolním vzdělávání a výsledky dotazníků sociální a emoční inteligence, byla zjišťována za pomoci distribuce online dotazníku. Existuje již mnoho výzkumů, které popisují emoční inteligenci jako prediktor akademického nebo životního úspěchu (Romanelli et al., 2006). Každopádně sociální inteligence je sama o sobě novým pojmem. Odborná veřejnost se ohledně její samotné existence ještě nedokázala řádně shodnout. Tedy cílem této práce je určit, zdali existuje rozdíl mezi délkou docházení do předškolní instituce a úrovní sociální a emoční inteligence v dospělosti. Z tohoto cíle vyplývají následující výzkumné otázky a hypotézy:

Výzkumná otázka č.1: Existuje souvislost mezi emoční inteligencí dle SEIS a navštěvováním předškolního vzdělávání?

Výzkumná otázka č.2: Existuje souvislost mezi sociální inteligencí dle TSIS a navštěvováním předškolního vzdělávání?

Výzkumná otázka č.3: Existuje souvislost mezi emoční inteligencí dle SEIS a sociálním prostředím, které bylo hodnoceno zapadnutím do kolektivu MŠ a počtem nejbližších přátel?

Výzkumná otázka č. 4: Existuje souvislost mezi sociální inteligencí dle TSIS a sociálním prostředím, které bylo hodnoceno zapadnutím do kolektivu MŠ a počtem nejbližších přátel?

Výzkumná otázka č.5: Existuje souvislost mezi emoční inteligencí dle SEIS a sourozeneckými konstelacemi?

Výzkumná otázka č.6: Existuje souvislost mezi sociální inteligencí dle TSIS a sourozeneckými konstelacemi?

5. Metodologie výzkumu

5.1. Výzkumné metody, techniky a nástroje sběru dat

Pro účely výzkumné části této diplomové práce byl zvolen kvantitativní přístup zpracování. Sběr dat byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření, které bylo distribuováno online pomocí platformy Google Forms. Důvodem, proč byla zvolena právě tato platforma, je ten, že otázky týkající se inteligence, kvality vztahů či rodinného zázemí, bývají vnímány respondenty citlivě. Platforma Google Forms poskytuje nezbytnou míru anonymity, což zajišťuje pocit bezpečí a komfortu u respondentů a současně se projevuje vysokou efektivitou při získávání potřebného množství respondentů. Tímto způsobem se zvyšuje pravděpodobnost pravdivého zodpovídání otázek respondenty. Celková délka dotazníku se skládá ze dvou sebeposuzujících (self-report) nástrojů. Konkrétně tak SEIS, který měří úroveň emoční inteligence a TSIS (Tromoso Social Intelligence Scale). Před finální verzí dotazníku bylo nezbytné přeložit původní anglické znění do českého jazyka. Postup překlada následoval tuto posloupnost – počáteční překlady provedli autorka této práce spolu s jejím vedoucím. Poté byli osloveni dva kolegové z jiných akademických oborů než psychologie, aby poskytli svůj český překlad. Následně byly verze překladů autorky, vedoucího a kolegů vzájemně porovnány, a vytvořena tak předběžná česká verze překlada. Poté proběhl zpětný překlad do původního (anglického) jazyka, aby se zajistila co nejpřesnější shoda s originálním zněním. Byly provedeny případné úpravy českého znění, čímž vznikla finální podoba přeložených dotazníků. Celý dotazník zastřešují otázky sociodemografického rázu (pohlaví, věk, vzdělání atp.) a otázky týkající se rodinného zázemí a předškolní docházky.

5.1.1. SEIS (Schutte Emotional Intelligence Scale)

Schutte Emotional Intelligence Scale (SEIS) je sebeposuzovací metoda vyvinutá k měření emocionální inteligence jednotlivců. Byla vytvořena Margaret Schutte a jejími kolegy na University of New York v Buffalu. Vnitřní konzistence testu ukázala Cronbachovo alfa 0,90. Při následném testování test-retest reliability dosahovala její hodnota 0,78, což naznačuje vyšší úroveň reliability. SEIS se skládá z 33 sebeposuzujících tvrzení a vyžaduje, aby respondenti ohodnotili míru, do které s nimi

souhlasí nebo nesouhlasí na pětibodové škále (1 = silně nesouhlasím; 5 = silně souhlasím) (Ciarrochi et al., 2000). Účastníci odpovídají na Likertově škále a celkové skóre je odvozeno sečtením odpovědí na jednotlivé položky (Petrides & Furnham, 2000). SEIS posuzuje vnímání, porozumění, vyjádření, regulaci a využívání emocí u sebe i u ostatních (Schutte et al., 1998). Stručnost škály a akumulující se důkazy o spolehlivosti a validitě činí tuto škálu vhodnou pro studentské práce, kteří hledají stručný samoposuzovací měřicí nástroj celkové emoční inteligence. Potenciální použití škály v teoretickém výzkumu zahrnuje zkoumání povahy EI, účinku EI a otázky, zda lze EI zlepšit (Schutte et al., 1998). Schutte et al. (1998) vyvinuli samoposuzovací měření EI založené na podkategoriích původního modelu EI Saloveyho a Mayera (Petrides & Furnham, 2000). Důkazy naznačují, že toto měření může být jak spolehlivé, tak odlišné od velkých pěti osobnostních faktorů (Schutte et al., 1998), což je zlepšení oproti mnoha starým měřicím nástrojům (Ciarrochi et al., 2002). Podle Ciarrochi et al. (2002) SEIS prokazuje určitou diskriminační a kritériovou validitu.

5.1.2. TSIS (Tromsø Social Intelligence Scale)

Tromsø Social Intelligence Scale (TSIS) je krátká sebesposuzovací metoda, která se dotýká několika faktorů sociální inteligence. Byla vytvořena Davidem Silverou et al. (2001) z Univerzity Tromsø. Sestává se z 21 položek a 3 kategorií zpracování sociálních informací (SP), sociální dovednosti (SS) a sociálního povědomí (SA). Respondent odpovídá výběrem možností ze sedmibodové Likterovy škály. Respondent volí mezi póly – tvrzení mě vystihuje velmi špatně a tvrzení mě vystihuje velmi dobře. Jedenáct položek škály bylo formulováno negativně a následně vyžaduje reverzní kódování. Skórování této škály zahrnuje sečtení skóre položek pro každý faktor a rozdělení součtu počtem položek k vytvoření faktorového skóre, přičemž vysoké skóre naznačuje, že respondent má vysokou schopnost v dané dovednosti. Skóre na TSIS prokázala vynikající časovou stabilitu a dostatečnou interní reliabilitu. Tyto zjištění, spolu s robustní faktorovou strukturou a dobrými důkazy o konstrukční validitě, naznačují, že TSIS je psychometricky spolehlivým měřením (Grieve & Mahar, 2013). Interní spolehlivost pro každý ze tří faktorů byla hodnocena pomocí Cronbachova alfa koeficientu. Na základě tohoto měření projevily všechny subškály SP ($\alpha = 0,79$), SS ($\alpha = 0,85$) a SA ($\alpha = 0,72$) přijatelnou interní spolehlivost. Tři subškály TSIS byly významně korelovány mezi sebou (Condon, 2011).

5.2. Procedura

Sběr dat byl zahájen v lednu 2024 a pokračoval až do konce března téhož roku. Většina účastníků byla oslovena prostřednictvím online platform Facebook a Instagram. Následně byli respondenti požádáni, zda by odkaz na dotazník neposkytli svým známým či blízkým. Jak již bylo zmíněno, sběr dat probíhal prostřednictvím online platformy Google Forms. Tento přístup zajišťoval účastníkům snadný přístup a možnost odpovídání z pohodlí domova a na zařízení dle jejich preference bez časových omezení. Tímto postupem bylo dosaženo celkového počtu respondentů $N=286$.

5.3. Etika výzkumu

Před zahájením vyplňování dotazníku byli respondenti podrobeni informovanému souhlasu. Byli podrobně informováni o podmínkách výzkumu, včetně stanovené věkové hranice (minimální věk 18 let). Respondenti byli informováni o účelu výzkumu a o tom, že shromážděná data budou využita výhradně pro akademické výzkumné účely. Zvláštní péče byla věnována citlivým informacím, a respondentům bylo zaručeno, že s těmito údaji bude zacházeno důvěrně. Anonymizace dat byla zajištěna tím, že po respondentech nebylo na začátku dotazníku požadováno poskytnutí žádných osobních údajů, které by je mohly identifikovat. Respondenti měli právo kdykoliv přerušit vyplňování dotazníku a odstoupit z výzkumu. Byly jim také poskytnuty kontaktní údaje autorky této práce, na které se mohli obrátit v případě jakýchkoli dotazů či kdyby chtěli znát výsledky studie.

5.3. Výzkumný vzorek

V rámci kvantitativní analýzy dat byl použit nepravděpodobnostní výběr vzorku, který byl realizován formou příležitostného výběru. Tento přístup se opíral o dobrovolný samovýběr respondentů, kteří se do studie přihlásili dobrovolně. Současně s tím probíhal tzv. lavinový výběr, kdy jeden respondent doporučil dalšího respondenta, který se následně zapojil do studie, a tento proces se dále opakoval. Možní respondenti byli osloveni prostřednictvím sociálních sítí, konkrétně Facebooku a Instagramu. Věková hranice respondentů byla pevně stanovena na minimální věk 18 let. Tato hranice byla vytvořena z důvodu sběru retrospektivních informací týkajících se účasti v mateřské škole. Tato opatření byla zavedena s cílem zajistit získání co nejkvalitnějších dat z tohoto období. Studie se tedy mohl zúčastnit kdokoli, bez ohledu na pohlaví. Celkový vzorek po ukončení sběru byl roven 286 respondentů, jeden respondent z celkového vzorku

musel být vyřazen, protože nesplňoval podmínku věkové hranice. Současný celkový vzorek tvoří 285 respondentů, kdy bylo 218 (76,5 %) žen a 67 (23,5 %) mužů.

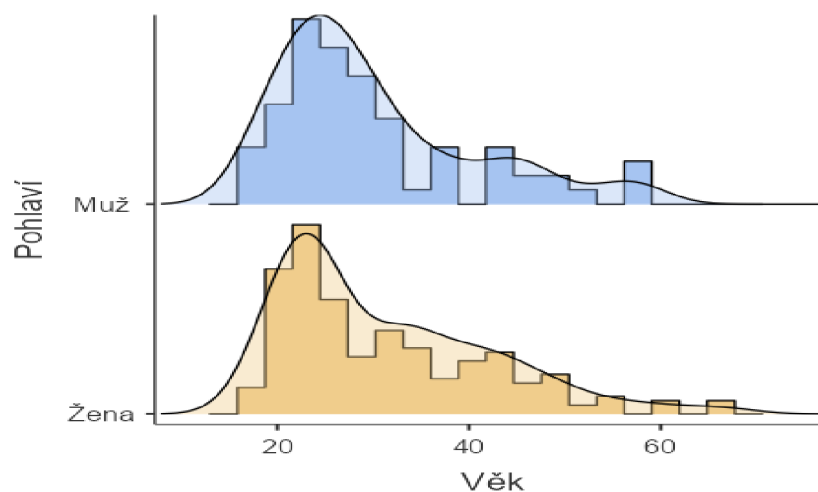
Pohlaví	Počet	% Celku	Kumulativní %
Muž	68	23.8 %	23.5 %
Žena	218	76.2 %	100.0 %

Tabulka 1: deskriptivní statistika celkového počtu respondentů podle pohlaví

Věk vzorku se pohyboval od 18 do 67 let, věkový průměr výzkumného vzorku je $M=31,0$ let, průměrný věk u žen byl $M=31,3$ ($Mn= 28$; $SD=11,0$) a u mužů $M=30,0$ ($Mn=27$; $SD= 10,3$) let.

	Pohlaví	N	Průměr	Medián	SD	Minimum	Maximum
Věk	Muž	67	30,0	27	10,3	18	58
	Žena	217	31,3	28	11,0	18	67

Tabulka 2: deskriptivní statistika věku respondentů



Obrázek 1 : věkové rozložení výzkumného vzorku dle pohlaví

Vysokoškolští studenti byli následně dotazováni i na konkrétní studijní obor. Nejvyšší počet vysokoškolsky vzdělaných respondentů pochází z humanitně-společenských oborů (N=49, 36,6 %). Následují jej obory Učitelství a sportu (N=27; 20,1 %), Ekonomie a managementu (N=22, 16,4 %) Medicíny a farmacie (N=12, 9 %), Práva a veřejné správy (N=7, 5,2 %) a další jsou podrobněji uvedeny v tabulce č.4.

Jakého zaměření byl Váš studovaný obor?	Počet	% z celku	Kumulativní %
Ekonomie a management	22	16,4 %	16,4 %
Humanitní a společenské vědy	49	36,6 %	53,0 %
Jazyky a mezinárodní studia	2	1,5 %	54,5 %
Medicína a farmacie	12	9,0 %	63,4 %
Právo a veřejná správa	7	5,2 %	68,7 %
Přírodní vědy	3	2,2 %	70,9 %
Technika a informatika	9	6,7 %	77,6 %
Učitelství a sport	27	20,1 %	97,8 %
Zemědělství a veterinária	3	2,2 %	100,0 %

Tabulka 3 : Četnost zaměření studovaného oboru

Z hlediska vzdělání respondentů, 136 z nich (46,9 %) dosáhlo nejvyššího dosaženého vzdělání na vysoké škole, 122 (42,7 %) ukončilo studium na střední škole s maturitou, 14 (4,9 %) zakončilo střední školu s výučním listem a 16 (5,6 %) respondentů dosáhlo nejvyššího dosaženého vzdělání na úrovni základní školy.

Jaké je vaše nejvyšší dokončené vzdělání?	Počet	% z celku	Kumulativní %
Základní	15	5,3 %	5,3 %
Středoškolské – výuční list	14	4,9 %	10,2 %
Středoškolské s maturitou	122	42,8 %	53,0 %
Vysokoškolské	134	47,0 %	100,0 %

Tabulka 4: Četnost nejvyššího dokončeného vzdělání

Dále byli respondenti dotazováni na otázky týkající se rodinného složení. Konkrétně na to, zdali žili v úplné rodině, s vlastními rodiči a případně kolik měli sourozenců. Oba vlastní rodiče mělo N=258 (90,5 %) respondentů, s nevlastními žilo N=27 (9,5 %) z nich. Respondenti byli dotazováni na otázku, zdali mají sourozence, N=258 (90,5 %) z nich odpovědělo ano a 27 (9,5 %) z nich ne.

Oba rodiče vlastní	Počet	% z celku	Kumulativní %
Ano	258	90,5 %	90,5 %
Ne	27	9,5 %	100,0 %

Tabulka 5: Deskriptivní statistika četnosti respondentů s vlastními rodiči

Máte sourozence?	Počet	% z celku	Kumulativní %
Ano	258	90,5 %	90,5 %
Ne	27	9,5 %	100,0 %

Tabulka 6: Deskriptivní statistika četnosti respondentů mající sourozence

5.5. Analytické zpracování dat (Způsob zpracování získaného materiálu)

Proces zpracování dat byl zahájen po dokončení sběru dat pomocí formuláře Google Forms. Data byla extrahována z formátu online platformy a převedena do datové matice v programu MS Excel. Tato matice byla následně importována do statistického softwaru Jamovi. Prvním krokem bylo vypočítání deskriptivní statistiky pro demografické proměnné, včetně pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání a studijního oboru.

Následně proběhla vizuální inspekce a byl proveden test normality rozložení dat pro jednotlivé škály emocionální a sociální inteligence pomocí Shapiro-Wilkova testu. Tento test ukázal nenormální rozložení dat pro všechny škály emocionální inteligence (EI) a sociální inteligence (SI) s významnou úrovní $p < 0,001$. Konkrétně, škály zahrnující zvládání vlastních emocí, vnímání emocí a užívání emocí, stejně jako škály sociálního zpracování informací a sociálního povědomí, vykazovaly nesplnění předpokladu normálního rozložení dat. Podobně i škála zvládání emocí druhých a sociální schopnosti získala nesignifikantní výsledek pro normální rozložení dat ($p < 0,029$ a $p < 0,002$). Vzhledem k této skutečnosti byly pro následující analýzy dat zvoleny neparametrické testy (Mann-Whitney U-test, Spearmanova korelace, Kruskal-Wallis ANOVA). V poslední řadě byla provedena kontrola reliability jednotlivých škál EI a SI. Většina škál emoční a sociální inteligence dosahovala dobré a přijatelné úrovně. Pouze u Využívání emocí byl výsledek Cronbachova $\alpha = 0,652$, což naznačuje nižší úroveň reliability. Podrobnější výsledky jsou uvedeny v Tabulce č.7 v úvodu výsledků. Hladina významnosti byla pro celé statistické měření nastavena na hodnotu $p < 0,05$.

6. Výsledky

6.1. Základní deskriptiva a souvislost se sociodemografickými charakteristikami

V tabulce č. 7 jsou uvedeny základní deskriptivy, co se týče normálního rozložení dat a úrovně reliability u jednotlivých položek EI (Zvládání emocí druhých, Zvládání vlastních, Vnímání emocí, Využívání emocí) a SI (Zpracování sociálních informací, Sociální povědomí a Sociální schopnosti).

Škály		N	Průměr	Medián	SD	Minimum	Maximum	Cronbachova α	Shapiro-Wilk	
									W	p
Emoční inteligence	Zvládání emocí druhých	285	3,79	3,88	0,482	2,13	5,00	0,739	0,989	0,027
	Zvládání vlastních	285	3,62	3,67	0,523	2,00	4,89	0,649	0,967	<,001
	Vnímání emocí	285	3,73	3,80	0,509	1,80	4,90	0,819	0,974	<,001
	Využívání emocí	285	3,75	3,83	0,500	2,17	5,00	0,652	0,968	<,001
Sociální inteligence	Zpracování sociálních emocí	285	5,12	5,29	0,913	1,86	7,00	0,780	0,973	<,001
	Sociální povědomí	285	4,82	4,86	0,935	1,71	4,71	0,704	0,978	<,001
	Sociální schopnosti	285	4,37	4,57	1,198	1,29	7,00	0,825	0,983	0,002

Tabulka 7: Deskriptivní statistika normálního rozložení složek EI a SI

Zvládání vlastních emocí vykazuje středně silnou a statisticky významnou korelaci s ostatními škálami emoční inteligence, s koeficienty korelace pohybujícími se od $R_s=0,393$ do $R_s=0,469$ (všechna $p<0,001$). To naznačuje, že jedinci s vyšší úrovní zvládání vlastních emocí mají tendenci k vyšší úrovni zvládání emocí druhých, vnímání emocí, využívání emocí, zpracování sociálních informací, sociálního povědomí a sociálních schopností. Zpracování sociálních informací vykazuje mírnou a statisticky významnou korelaci se škálou Vnímání emocí ($R_s=0,635$, $p<0,001$) a Zvládání emocí druhých ($R_s=0,298$; $p<0,001$). Sociální schopnosti vykazují středně silnou a statisticky významnou korelaci s většinou ostatních škál emoční inteligence, koeficienty se pohybují v rozmezí od $R_s=0,323$ do $R_s=0,469$ (všechny p -hodnoty $<0,001$), což naznačuje, že jedinci s vyšší úrovní sociálních schopností mají tendenci k vyšší úrovni ostatních škál emoční inteligence. Podrobné výsledky jsou k nahlédnutí v tabulce č.8.

		Zvládání emocí druhých	Zvládání vlastních	Vnímání emocí	Využívání emocí	Zpracování sociálních emocí	Sociální povědomí	Sociální schopnosti
Zvládání emocí druhých	Spearman's rho	—						
	p-hodnota	—						
Zvládání vlastních emocí	Spearman's rho	0,393	—					
	p-hodnota	<,001	—					
Vnímání emocí	Spearman's rho	0,437	0,330	—				
	p-hodnota	<,001	<,001	—				
Využívání emocí	Spearman's rho	0,282	0,424	0,200	—			
	p-hodnota	<,001	<,001	<,001	—			
Zpracování sociálních informací	Spearman's rho	0,298	0,142	0,635	0,044	—		
	p-hodnota	<,001	0,016	<,001	0,462	—		
Sociální povědomí	Spearman's rho	0,233	0,302	0,414	-0,044	0,475	—	
	p-hodnota	<,001	<,001	<,001	0,461	<,001	—	
Sociální schopnosti	Spearman's rho	0,418	0,469	0,354	0,134	0,323	0,425	—
	p-hodnota	<,001	<,001	<,001	0,024	<,001	<,001	—

Tabulka 8: Korelace škál EI a SI mezi sebou

6.1.1. Souvislost emoční inteligenci a pohlaví

Jedním ze záměrů této práce bylo zjistit, zdali existuje rozdíl v jednotlivých škálách emoční ve vztahu k pohlaví. V rámci této analýzy byl použit Mann-Whitney U-test. Tabulka č. 9 popisuje výsledky nezávislých t-testů pro škály emoční inteligence (Zvládání emocí druhých a svých, Vnímání emocí a využívání emocí) mezi muži a ženami.

Škály EI	M-W U	p		Velikost síly efektu
Zvládání emocí druhých	6453	0,149	Rank biserial correlation	0,116
Zvládání vlastních emocí	6391	0,121	Rank biserial correlation	0,125
Vnímání emocí	6586	0,223	Rank biserial correlation	0,098
Využívání emocí	7038	0,651	Rank biserial correlation	0,036

Note. $H_a \mu_{\text{Muž}} \neq \mu_{\text{Žena}}$

Tabulka 9: Porovnání rozdílů mezi škálami EI a pohlavím

Z výsledků statistické analýzy vyplývá, že nebyly zjištěny žádné statisticky významné výsledky mezi pohlavími a jednotlivými škálami EI, jak naznačují výsledky analýzy škál Zvládání emocí druhých ($U=6453$; $p=0,149$), Zvládání vlastních emocí ($U=6391$; $p<0,121$), Vnímání emocí ($U=6586$; $p=0,651$) a Využívání emocí ($U=7038$; $p=0,651$). Na základě provedených analýz lze usoudit, že pohlaví respondentů nesouvisí s žádnou ze škál emoční inteligence.

6.1.2. Souvislost emoční inteligence a věku

Souvislost mezi úrovní jednotlivých škál emoční inteligence a věkem respondentů byl ověřován za pomoci Spearmanovy korelace (viz. tabulka 10).

Škály EI		Věk
Zvládání emocí druhých	Spearman's rho	0,074
	p-hodnota	0,214
Zvládání vlastních emocí	Spearman's rho	0,107
	p-hodnota	0,071
Vnímání emocí	Spearman's rho	0,000
	p-hodnota	0,997
Využívání emocí	Spearman's rho	0,093
	p hodnota	0,118

Tabulka 10: Porovnání rozdílu mezi škálami EI a věkem

Výsledky statistických analýz prokázaly, že nebyly zjištěny žádné statisticky významné rozdíly mezi věkem respondentů a emoční inteligence, měřené škálami Zvládání emocí druhých ($R_s=0,074$; $p=0,214$), Zvládání vlastních emocí ($R_s=0,107$; $p=0,071$), Vnímání emocí ($R_s=0$; $p=0,997$) a Využívání emocí ($R_s=0,093$; $p=0,188$). Na základě provedených analýz lze usoudit, že věk respondentů nesouvisí s žádnou ze škál emoční inteligence.

6.1.3. Souvislost sociální inteligence a pohlaví

Škály sociální inteligence byly analyzovány statistickými metodami s cílem zkoumat vztah mezi úrovní škál sociální inteligence a pohlavím respondentů. Z důvodu neparametrické povahy dat byl využit Mann-Whitneyho U-test. V Tabulce 11 jsou prezentovány výsledky nezávislých t-testů pro škály sociální inteligence (zpracování sociálních informací, sociální povědomí a sociální schopnosti), mezi muži a ženami.

Škály SI	M-W U	p	Velikost síly efektu
Zpracování sociálních informací	6497	0,172	Rank biserial correlation 0,110
Sociální povědomí	6538	0,194	Rank biserial correlation 0,105
Sociální schopnosti	6811	0,404	Rank biserial correlation 0,067

Note. $H_a: \mu_{\text{Muž}} \neq \mu_{\text{Žena}}$

Tabulka 11: Srovnání škál SI pro obě pohlaví

V rámci statistických analýz nebyly nalezeny žádné signifikantní rozdíly, mezi pohlavími a úrovní sociální inteligence, měřené za pomoci škál Zpracování sociálních informací ($U=6497$; $p=0,172$), Sociální povědomí ($U=6538$; $p<0,194$), Sociální schopnosti ($U=6811$; $p=0,404$). Na základě provedených analýz lze usoudit, že pohlaví respondentů nesouvisí s žádnou ze škál sociální inteligence.

6.1.4. Souvislost sociální inteligence a věku

Souvislost mezi úrovní jednotlivých škál sociální inteligence a věkem respondentů byl ověřován za pomoci Spearmanovy korelace (viz. Tabulka 12).

		Věk
Věk	Spearman's rho	—
	p-hodnota	—
Zpracování sociální informací	Spearman's rho	-0,105
	p-hodnota	0,078
Sociální povědomí	Spearman's rho	-0,01
	p-hodnota	0,87
Sociální schopnosti	Spearman's rho	0,139
	p-hodnota	0,019

Tabulka 12: Spearmanova korelace, škály SI a věk

Statistická analýza prokázala signifikantní výsledek u škály Sociální schopnosti, která pozitivně korelovala s věkem ($R_s=0,139$; $p=0,019$). U zbylých dvou škál nebyly nalezeny žádné signifikantní rozdíly, mezi věkem a úrovní sociální inteligence, měřené škálou Zpracování sociálních informací ($R_s=-0,105$; $p=0,078$) a Sociální povědomí ($R_s=-0,01$; $p=0,87$). Na základě těchto výsledků lze usoudit, že věk respondentů nesouvisí se škálami Zpracování sociálních informací a Sociálním povědomím. Byla nalezena souvislost mezi pohlavím a škálou Sociálních schopností.

6.2. Souvislost mezi předškolní docházkou a emoční inteligencí

Cílem následujících analýz, bylo zjistit, jakým způsobem ovlivňuje docházka do MŠ úroveň jednotlivých škál emoční inteligence. Souvislost mezi úrovní jednotlivých škál emoční inteligence a docházkou (zdali respondent docházel, či nikoliv) byla ověřena neparametrickým Mann-Whitney U-testem.

Škály EI	M-W U	p		Velikost síly efektu
Zvládání emocí druhých	2489	0,665	Rank biserial correlation	0,054
Zvládání vlastních emocí	2702	0,411	Rank biserial correlation	0,103
Vnímání emocí	2571	0,242	Rank biserial correlation	0,147
Využívání emocí	2768	0,651	Rank biserial correlation	0,082

Note. $H_0: \mu_{\text{Muž}} = \mu_{\text{Žena}}$

Tabulka 13: Porovnání rozdílu mezi škálami EI a pohlavím

Výsledky Mann-Whitneyho U-testu nevykazují žádné statisticky významné rozdíly mezi docházkou (ano/ne) a úrovní emoční inteligence, měřené za pomoci škál Zvládání emocí druhých ($U=2489$; $p=0,665$), Zvládání vlastních emocí ($U=2702$; $p<0,411$), Vnímání emocí ($U=2571$; $p=0,242$) a Využívání emocí ($U=2768$; $p=0,651$). Na základě provedených analýz nelze usoudit, že docházka do předškolního zařízení souvisí s jednotlivými škálami emoční inteligence.

Druhá analýza se zabývala souvislostí mezi úrovní jednotlivých škál emoční inteligence a tím, kdy respondent začal docházet do školky. Výsledky byly ověřeny za pomoci neparametrické Kruskal-Wallis ANOVY.

	χ^2	dF	p	ε^2
Zvládání emocí druhých	2,15	5	0,828	0,008
Zvládání vlastních emocí	2,86	5	0,721	0,011
Vnímání emocí	4,12	5	0,532	0,015
Využívání emocí	10,21	5	0,070	0,036

Tabulka 14: Kruskal-Wallis ANOVA; škály EI a počátek docházky do MŠ

Mezi rokem, kdy respondent začal docházet do MŠ, nebyl nalezen rozdíl v míře dopadu na jednotlivé škály emoční inteligence. Zvládání emocí druhých ($x^2=2,15$; $p=0,828$), Zvládání vlastních emocí ($x^2=2,86$; $p=0,721$), Vnímání emocí ($x^2=4,12$; $p=0,532$) a Využívání emocí ($x^2=10,21$, $p=0,070$). Na základě provedených analýz nelze usoudit, že počátek docházky do předškolního zařízení souvisí s jednotlivými škálami emoční inteligence.

6.3. Souvislost mezi předškolní docházkou a sociální inteligencí

Cílem následujících analýz, bylo zjistit, jakým způsobem ovlivňuje docházka do MŠ úroveň sociální inteligence. Souvislost mezi úrovní sociální inteligence a docházkou (zdali respondent docházel, či nikoliv) byla ověřena neparametrickým Mann-Whitney U-testem.

Škály SI	M-W U	P		Velikost síly efektu
Zpracování sociálních informací	1811	0,001	Rank biserial correlation	0,399
Sociální povědomí	2027	0,009	Rank biserial correlation	0,327
Sociální schopnosti	2350	0,080	Rank biserial correlation	0,220

Note. $H_a: \mu_{ano} \neq \mu_{ne}$

Tabulka 15: Porovnání rozdílů mezi docházkou do MŠ a škálami SI

Tabulka 15 prezentuje výsledky analýzy (Mann-Whitney U-test) vztahů mezi škálami sociální inteligence a docházkou do MŠ (ano/ne). Byl prokázán statisticky významný rozdíl v úrovni škály Zpracování sociálních informací mezi skupinou respondentů, kteří docházeli do MŠ ($U=1811$; $p<0,001$; $R_b=0,399$), a těmi co ne. Velikost síly efektu v této oblasti je 0,399, což znamená, že efekt je střední až silný. Podobně, v případě Sociálního povědomí byly výsledky opět statisticky významné ($U=2027$; $p=0,009$; $R_b=0,327$) a prokazují střední až silnou velikost síly efektu. Naopak ve skupině sociálních schopností nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými skupinami ($U=2350$; $p=0,080$). Z výsledků lze usoudit, že existuje statisticky významná souvislost na škále Zpracování sociálních informací a Sociální povědomí a docházkou do MŠ. Podrobnější rozdíly mezi skupinami jsou prezentovány v Tabulce 16.

Škály SI	Docházel do MŠ?	N	Průměr	Medián	SD	SE
Zpracování sociálních informací	ano	262	5,18	5,29	0,879	0,054
	ne	23	4,48	4,57	1,072	0,224
Sociální povědomí	ano	262	4,86	4,86	0,922	0,057
	ne	23	4,38	4,43	0,982	0,205
Sociální schopnosti	ano	262	4,41	4,57	1,174	0,073
	ne	23	3,93	4,00	1,392	0,290

Tabulka 16: Skupinové deskriptivy, Docházka do MŠ, škály SI

Z analýzy těchto skupinových dat vyplývá, že respondenti, kteří navštěvovali mateřskou školu, průměrně vykazovali vyšší hodnoty škál sociální inteligence, konkrétněji, na škále Zpracování sociálních informací ($M=5,18$; $M_n=5,29$; $SD=0,879$) a Sociálního povědomí ($M=4,86$; $M_n=4,86$; $SD=0,922$) ve srovnání s těmi, kteří do mateřské školy nechodili. Respondenti, kteří nechodili do mateřské školy, vykazovali nižší průměrné hodnoty Zpracování sociálních informací ($M=4,48$; $M_n=4,57$; $SD=1,072$) a Sociálního povědomí ($M=4,38$; $M_n=4,43$; $SD=0,982$). Tato data naznačují, že účast v mateřské škole by mohla mít vztah vůči rozvoji úrovni jednotlivých škál sociální inteligence.

Následující analýza se zabývala souvislostí mezi úrovní sociální inteligence a tím, kdy respondent začal docházet do školky. Výsledky byly ověřeny za pomoci neparametrické Kruskal-Wallis ANOVY.

Škály SI	χ^2	df	p	ε^2
Zpracování sociálních informací	16,31	5	0,006	0,057
Sociální povědomí	10,91	5	0,053	0,038
Sociální schopnosti	3,34	5	0,647	0,012

Tabulka 17: Kruskal-Wallis ANOVA; Škály SI a počátek docházky do MŠ

Mezi rokem, kdy respondent začal docházet do MŠ, byl nalezen signifikantní rozdíl v míře dopadu na sociální inteligenci, měřenou škálou Zpracování sociálních informací ($x^2=16,31$; $p=0,006$). Další výsledek, který by byl možný považovat na hladině významnosti $p<0,05$ za signifikantně významný je škála Sociálního povědomí ($x^2=10,91$; $p=0,053$). Škála Sociálních schopností nevykazuje signifikantní hodnoty ($x^2=3,34$, $p=0,647$).

Kdy začal docházet do MŠ		W	p
Nechodil	2	4,388	0,024
Nechodil	3	3,808	0,077
Nechodil	4	4,238	0,033
Nechodil	5	4,187	0,036
Nechodil	6	1,584	0,873
2	3	-2,059	0,693
2	4	-0,746	0,995
2	5	0,794	0,993
2	6	-2,025	0,708
3	4	1,316	0,939
3	5	2,860	0,330
3	6	-1,148	0,966
4	5	1,626	0,861
4	6	-1,907	0,758
5	6	-2,431	0,519

Tabulka 18: Post-hoc test; Zpracování sociálních informací

V rámci bližšího popisu výsledků byly provedeny post-hoc testy, které umožnily identifikaci konkrétních skupin, a jak se od sebe statisticky významně liší. Výsledky těchto analýz jsou prezentovány v tabulce č.18, která zobrazuje páry skupin, jež vykazují statisticky významné rozdíly v rámci škály Zpracování sociálního zpracování. Konkrétně

skupina, kde respondent nechodil do MŠ a skupina, kdy začal chodit do MŠ ve dvou letech ($W=4,388$; $p=0,024$), ve čtyřech letech ($W=4,238$; $p=0,033$), a v 5 letech ($W=4,187$; $p=0,036$).

Kdy začal docházet do MŠ		W	p
Nechodil	2	2.094	0.677
Nechodil	3	3.546	0.122
Nechodil	4	4.034	0.050
Nechodil	5	3.420	0.150
Nechodil	6	0.889	0.989
2	3	0.885	0.989
2	4	1.886	0.767
2	5	1.954	0.738
2	6	-0.541	0.999
3	4	1.440	0.912
3	5	1.707	0.834
3	6	-1.191	0.960
4	5	0.778	0.994
4	6	-1.882	0.768
5	6	-1.699	0.837

Tabulka 19: Post-hoc test; Sociální povědomí

Tabulka č.19 obsahuje post-hoc testy, které identifikovaly konkrétní skupiny, které se od sebe statisticky významně liší v rámci škály Sociálního povědomí. Konkrétně skupina, kde respondent nechodil do MŠ a skupina, kdy začal chodit do MŠ ve čtyřech letech ($W=4,034$; $p=0,050$) vykazovala statisticky významný výsledek.

6.4. Souvislost mezi úrovní emoční inteligence a vlivu sourozenců a vrstevnické skupiny

6.4.1. Statistické analýzy pro úrovně EI

Cílem následujících analýz, bylo zjistit, jakým způsobem ovlivňují sourozenci a vrstevníci úroveň jednotlivých škál emoční inteligence. Rozdíly v úrovních škál emoční inteligence, a tím, zdali respondent má nebo nemá sourozence, byly ověřeny neparametrickým Mann-Whitney U-testem.

Škály EI	M-W U	p		Velikost síly efektu
Zvládání emocí druhých	2782	0,084	Rank biserial correlation	0,201
Zvládání vlastních emocí	3008	0,243	Rank biserial correlation	0,136
Vnímání emocí	2609	0,032	Rank biserial correlation	0,251
Využívání emocí	3226	0,525	Rank biserial correlation	0,074

Note. $H_a \mu_{Ano} \neq \mu_{Ne}$

Tabulka 20: Porovnání rozdílů mezi škálami EI a sourozenci

Statistické analýzy neprokázaly statisticky významné výsledky u škál Zvládání emocí druhých ($U=2782$; $p=0,084$), Zvládání vlastních emocí ($U=3008$; $p=0,243$) a Využívání emocí ($U=3226$, $p=0,252$). Statistická analýza prokázala signifikantní výsledek na škále Vnímání emocí ($U=2609$; $p=0,032$). Podrobnější porovnání výsledků mezi skupinami nabízí tabulka 21.

Škály EI	Skupina	N	Průměr	Medián	SD	SE
Zvládání emocí druhých	Ano	258	3,80	3,88	0,479	0,0298
	Ne	27	3,66	3,75	0,508	0,0978
Zvládání vlastní emocí	Ano	258	3,64	3,72	0,512	0,0319
	Ne	27	3,50	3,44	0,610	0,1174
Vnímání emocí	Ano	258	3,75	3,80	0,500	0,0311
	Ne	27	3,50	3,60	0,549	0,1056
Využívání emocí	Ano	258	3,76	3,83	0,485	0,0302
	Ne	27	3,65	3,83	0,633	0,1218

Tabulka 21: Skupinové deskriptivy, Sourozenci, škála EI

V tabulce 21 jsou detailně popsány skupinové rozdíly mezi jednotlivými proměnnými. Výsledky prokázaly, že Vnímání emocí je vyšší u respondentů, kteří mají sourozence ($M=3,75$; $Mn=3,80$; $SD=0,500$), než u těch, kteří do sourozence nemají ($M=3,50$; $Mn=3,60$; $SD=0,549$). Zbylé škály emoční inteligence, konkrétně Zvládání emocí druhých, Zvládání vlastních emocí a Využívání emocí, neprokázaly statisticky významné výsledky (všechny $p>0,05$).

Škály EI		S kolika sourozenci opačného pohlaví mladšími, než Vy jste vyrůstal(a)?	S kolika sourozenci opačného pohlaví staršími, než Vy jste vyrůstal(a)?	S kolika sourozenci stejného pohlaví mladšími, než Vy jste vyrůstal(a)?	S kolika sourozenci stejného pohlaví staršími, než Vy jste vyrůstal(a)?
Zvládání emocí druhých	Spearman's rho	-0,032	-0,014	-0,040	0,084
	p-value	0,596	0,815	0,503	0,159
Zvládání vlastních emocí	Spearman's rho	-0,001	0,014	-0,056	-0,007
	p-value	0,980	0,815	0,347	0,907
Vnímání emocí	Spearman's rho	-0,011	-0,035	-0,013	0,105
	p-value	0,857	0,560	0,828	0,076
Využívání emocí	Spearman's rho	-0,057	-0,033	-0,040	0,092
	p-value	0,340	0,580	0,497	0,119

Tabulka 22: Spearmanova korelace, sourozenecké konstelace a škály EI

Tabulka 22 prezentuje výsledky korelační analýzy mezi sourozeneckými konstelacemi (počet sourozenců opačného pohlaví mladších, starších, stejného pohlaví mladších a starších) a škálami emocionální inteligence (EI). Pro škálu Zvládání emocí druhých nebyly nalezeny žádné významné korelace s počtem ani pohlavím sourozenců (všechny hodnoty $p>0,05$). Stejně tak i pro škálu Zvládání vlastních emocí nebyly zjištěny statisticky významné korelace. V případě škály Vnímání emocí byla nalezena mírná pozitivní korelace se staršími sourozenci stejného pohlaví, ale tato korelace nebyla statisticky významná ($R_s=0,105$; $p=0,076$).

Pro škálu využívání emocí nebyly nalezeny žádné významné korelace s počtem ani pohlavím sourozenců. Celkově tyto výsledky naznačují, že sourozenecké konstelace, nejsou významně spojeny se škálami emoční inteligencí jedince.

Škály EI		Kolik jste měl/a nejbližších přátel v předškolním věku?	Jak jste zapadl/a do předškolního kolektivu?
Zvládání emocí druhých	Spearman's rho	0,192	0,195
	p-hodnota	0,001	<,001
Zvládání vlastních emocí	Spearman's rho	0,283	0,268
	p-hodnota	<,001	<,001
Vnímání emocí	Spearman's rho	0,06	0,107
	p-hodnota	0,313	0,072
Využívání emocí	Spearman's rho	0,156	0,014
	p-hodnota	0,008	0,818

Tabulka 23: Spearmanova korelace, vrstevníci a škály EI

Tabulka 22 prezentuje výsledky Spearmanovy korelační analýzy mezi škálami emoční inteligence (EI) a dvěma proměnnými: "Kolik jste měl/a nejbližších přátel v předškolním věku?" a "Jak jste zapadl/a do předškolního kolektivu?". Zvládání emocí druhých ($R_s=0,192$; $p=0,001$), Zvládání vlastních emocí ($R_s=0,283$; $p<0,001$) a Využívání emocí ($R_s=0,156$; $p=0,008$) vykazují pozitivní a statisticky významné korelace, s tím kolik měli respondenti nejbližších přátel v předškolním věku. Výsledky naznačují, že jedinci s větším počtem nejbližších přátel, dosahovali vyšších úrovní škál EI. Zvládání emocí druhých ($R_s=0,195$; $p<0,001$) a Zvládání vlastních emocí ($R_s=0,268$; $p<0,001$) vykazují pozitivní a statisticky významné korelace, s tím jak zapadli do kolektivu v MŠ. Tento výsledek naznačuje, že jedinci, kteří lépe zapadli do kolektivu MŠ, dosahovali vyšších úrovní škál EI. Využívání emocí nevykazuje statisticky významnou korelaci s žádnou z proměnných.

6.4.2. Statistické analýzy pro úroveň SI

Cílem následujících analýz, bylo zjistit, jakým způsobem ovlivňují sourozenci a vrstevníci úroveň sociální inteligence. Rozdíly v úrovních sociální inteligence, a tím, zdali respondent má nebo nemá sourozence, byly ověřeny neparametrickým Mann-Whitney U-testem, jehož výsledky jsou k nahlédnutí v tabulce 23.

Škály SI	M-W U	p		Velikost síly efektu
Zpracování sociálních informací	2764	0,077	Rank biserial correlation	0,207
Sociální povědomí	3055	0,293	Rank biserial correlation	0,123
Sociální schopnosti	2814	0,101	Rank biserial correlation	0,192

Note. $H_a: \mu_{Ano} \neq \mu_{Ne}$

Tabulka 24: Porovnání rozdílů mezi škálami EI a sourozenci

Statistické analýzy v tabulce 24 neprokázaly statisticky významné výsledky u žádné ze škál SI. Zpracování sociálních informací ($U=2764$; $p=0,077$), Sociální povědomí ($U=3055$; $p=0,293$) a Sociální schopnosti ($U=2814$, $p=0,101$). Statistické analýzy neprokázaly statisticky významné souvislosti, které by poukazovaly na rozdíl mezi úrovní škál SI a tím, zdali respondent má, či nemá sourozence.

Škály SI		S kolika sourozenci stejného pohlaví mladšími, než Vy jste vyrůstal(a)	S kolika sourozenci stejného pohlaví staršími, než Vy jste vyrůstal(a)	S kolika sourozenci opačného pohlaví staršími, než Vy jste vyrůstal(a)	S kolika sourozenci opačného pohlaví mladšími, než Vy jste vyrůstal(a)
Zpracování sociálních informací	Spearman's rho	-0,043	0,075	0,009	-0,026
	p-value	0,470	0,210	0,879	0,662
Sociální povědomí	Spearman's rho	0,071	-0,122	-0,046	0,071
	p-value	0,231	0,040	0,437	0,234
Sociální schopnosti	Spearman's rho	-0,007	0,083	-0,021	-0,040
	p-value	0,907	0,163	0,719	0,498

Tabulka 25: Spearmanova korelace, sourozenecké konstelace a škály SI

Tabulka 25 prezentuje výsledky korelačních analýz mezi sourozeneckými konstelacemi (počet sourozenců stejného pohlaví mladších, starších, opačného pohlaví starších a mladších) a škálami sociální inteligence (SI). Pro škálu Sociálního povědomí byla nalezena statisticky významná korelace s počtem sourozenců stejného pohlaví starších ($R_s = -0,122$; $p = 0,040$), což naznačuje mírný negativní vztah mezi těmito faktory. Výsledky naznačují, že pokud měli respondenti více starších sourozenců stejného pohlaví, může docházet k tomu, že se u nich bude projevovat mírně nižší sociální povědomí. Pro škálu Zpracování sociálních informací nebyly nalezeny žádné významné korelace s počtem sourozenců různého pohlaví nebo věkové skupiny (všechny hodnoty $p > 0,05$). Podobně i v případě škály Sociálních schopností nebyly nalezeny žádné významné korelace s počtem ani pohlavím sourozenců (všechny hodnoty $p > 0,05$).

Škály SI		Kolik jste měl/a nejbližších přátel v předškolním věku?	Jak jste zapadl/a do předškolního kolektivu?
Zpracování sociálních informací	Spearman's rho	-0,014	0,020
	p-hodnota	0,815	0,731
Sociální povědomí	Spearman's rho	-0,002	0,087
	p-hodnota	0,978	0,141
Sociální schopnosti	Spearman's rho	0,222	0,276
	p-hodnota	<,001	<,001

Tabulka 26: Spearmanova korelace, Vrstevníci a škály SI

Tabulka 24 prezentuje výsledky Spearmanovy korelační analýzy mezi škálami sociální inteligence (SI) a dvěma proměnnými: "Kolik jste měl/a nejbližších přátel v předškolním věku?" a "Jak jste zapadl/a do předškolního kolektivu?" Škála Sociální schopnosti prokázala pozitivní a statisticky významnou korelaci ($R_s = 0,222$; $p < 0,001$), s tím kolik měli respondenti nejbližších přátel v předškolním věku. Škála Sociálních schopností také vykazuje pozitivní a statisticky významnou korelaci ($R_s = 0,276$; $p < 0,001$), s tím, jak respondenti zapadli do kolektivu v MŠ. Statisticky významné výsledky nebyly prokázány u škály Zpracování sociálních informací v souvislosti s počtem nejbližších přátel ($R_s = -0,014$; $p = 0,815$) ani s tím, jak respondenti zapadli do kolektivu ($R_s = 0,020$; $p = 0,731$). Obdobně tomu bylo i u škály Sociálního povědomí, která nevykazuje statisticky významnou souvislost s počtem nejbližších přátel ($R_s = -0,002$; $p = 0,978$) ani s tím, jak zapadli do kolektivu ($R_s = 0,087$; $p = 0,141$).

6.5. Zodpovězení výzkumných otázek

Výzkumná otázka č.1: Existuje souvislost mezi emoční inteligencí dle SEIS a navštěvováním předškolního vzdělávání?

Na základě výsledků analýz vyplývá, že nebyly nalezeny žádné statisticky významné rozdíly mezi účastí respondentů na předškolním vzdělávání a jejich emoční inteligencí, měřenou škálami Zvládání emocí druhých, Zvládání vlastních emocí, Vnímání emocí a Využívání emocí. Konkrétně nebyl nalezen rozdíl v úrovních škál sociální inteligence mezi respondenty, kteří docházeli do mateřské školy a těmi, kteří jej nenavštěvovali. Tyto výsledky naznačují, že samotná docházka do předškolního zařízení neprokázala souvislost s rozvojem úrovní jednotlivých škál emoční inteligence.

Výzkumná otázka č.2: Existuje souvislost mezi sociální inteligencí dle TSIS a navštěvováním předškolního vzdělávání?

Na základě výsledků analýz vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly mezi účastí respondentů na předškolním vzdělávání a jejich sociální inteligencí, měřenou škálami Zpracování sociálních informací a Sociální povědomí. Konkrétně respondenti, kteří docházeli do mateřské školy, vykazují vyšší průměrné hodnoty těchto škál ve srovnání s respondenty, kteří do mateřské školy nechodili. Výsledky poukazují na možnou pozitivní souvislost vlivu účasti v předškolním vzdělávání a mírou rozvoje sociální inteligence. Zároveň byly identifikovány specifické věkové skupiny, ve kterých je tento vliv zvláště výrazný (konkrétně ve dvou, čtyřech a pěti letech). Existuje statisticky významná souvislost mezi sociální inteligencí, měřenou pomocí škály Zpracování sociálních informací a respondenty, kteří navštěvovali předškolní zařízení ($U=1811$; $p<0,001$; $R_b=0,399$), přičemž velikost síly efektu je střední až silná. Podobně, v případě Sociálního povědomí byly výsledky opět statisticky významné ($U=2027$; $p=0,009$; $R_b=0,327$) a prokazují střední až silnou velikost síly efektu.

Výzkumná otázka č.3: Existuje souvislost mezi emoční inteligencí dle SEIS a sociálním prostředím, které bylo hodnoceno zapadnutím do kolektivu MŠ a počtem nejbližších přátel?

Na základě provedených statistických analýz byly zjištěny statisticky významné souvislosti mezi emoční inteligencí, měřenou škálami Zvládání emocí druhých, Zvládání vlastních emocí, Vnímání emocí a Využívání emocí, **a sociálním prostředím** (kolik měli respondenti nejbližších přátel, a jak zapadli do kolektivu MŠ). Škála Zvládání emocí druhých prokázala mírnou pozitivní korelaci jak s počtem nejbližších přátel ($R_s=0,192$; $p=0,001$), tak i s tím, jak respondenti zapadli do kolektivu ($R_s=0,195$; $p<0,001$). Podobně tomu bylo i u škály Zvládání vlastních emocí, kdy byla prokázána středně silná pozitivní korelace s počtem nejbližších přátel ($R_s=0,283$; $p<0,001$), tak i s tím, jak respondenti zapadli do kolektivu ($R_s=0,268$; $p<0,001$). Předposlední škála Vnímání emocí prokázala mírnou pozitivní korelaci pouze s počtem nejbližších přátel ($R_s=0,156$; $p=0,008$). Nakonec škála Využívání emocí nevykazuje statisticky významný výsledek ani s jednou z proměnných.

Výzkumná otázka č. 4: Existuje souvislost mezi sociální inteligencí dle TSIS a sociálním prostředím, které bylo hodnoceno zapadnutím do kolektivu MŠ a počtem nejbližších přátel?

Výsledky naznačují pozitivní a statisticky významnou souvislost mezi sociální inteligencí dle TSIS a sociálním prostředím. Konkrétně škála Sociální schopnosti prokázala pozitivní korelaci s počtem nejbližších přátel v předškolním věku, což naznačuje, že respondenti s větším počtem přátel dosahovali vyšších úrovní ve škálách sociální inteligence. Dále škála Sociálních schopností vykazuje pozitivní korelaci s tím, jak dobře se respondenti integrovali do předškolního kolektivu. Naopak, škály Zpracování sociálních informací a Sociálního povědomí neprokázaly statisticky významnou souvislost s žádnou z proměnných.

Výzkumná otázka č.5: Existuje souvislost mezi emoční inteligencí dle SEIS a sourozeneckými konstelacemi?

Výsledky naznačují, že nebyla nalezena statisticky významná souvislost mezi škálami emoční inteligence (Zvládání emocí druhých, Zvládání vlastních emocí, Vnímání emocí a Využívání emocí) dle SEIS a sourozeneckými konstelacemi. Konkrétně nebyl nalezen statisticky významný rozdíl v úrovních škál emoční inteligence mezi skupinou respondentů mající sourozence a skupinou, které je nemá. Dále nebyly nalezeny statisticky významné výsledky při porovnání úrovní škál emoční inteligence respondentů a počtem sourozenců (sourozenci stejného a jiného pohlaví + mladší a starší než respondent). Výsledky ukazují, že nebyly nalezeny souvislosti mezi sourozeneckou konstelací a dimenzemi emoční inteligence.

Výzkumná otázka č.6: Existuje souvislost mezi sociální inteligencí dle TSIS a sourozeneckými konstelacemi?

Výsledky analýzy, která porovnávána skupinu respondentů mající sourozence s těmi, kteří sourozence nemají, neprokázaly statisticky významnou souvislost s žádnou ze zkoumaných škál sociální inteligence, konkrétně Zpracování sociálních informací, Sociální povědomí a Sociální schopnosti. Při pozdějším zkoumání vztahů mezi sourozeneckými konstelacemi a škálami sociální inteligence, byl prokázán jeden statisticky významný výsledek. Konkrétně škála sociálního povědomí prokázala negativní korelaci s počtem starších sourozenců stejného pohlaví. Tento výsledek naznačuje, že u respondentů s vícero staršími sourozenci stejného pohlaví, může docházet k tomu, že se u nich bude projevovat mírně nižší sociálním povědomí.

Diskuse

Uvádí se, že získávání schopností emocionální inteligence (EI) u předškolních dětí je důležitým základem pro jejich vývoj. Efektivní sociálně-emocionální fungování nejen usnadňuje optimální vývojové trajektorie v osobních a mezilidských oblastech, ale rozšiřuje se i do akademické oblasti. Děti s vyšší emocionální inteligencí jsou lépe schopny soustředit se, jsou více zapojené ve škole, mají pozitivnější vztahy a jsou empatictější (Gershon & Pellitteri, 2018; Tominey et al., 2017). Cílem této práce, bylo zjistit, zdali sociální prostředí ovlivňuje úroveň emoční a sociální inteligence. Výsledky této studie prokázaly pozitivní korelace jak se škálami emoční, tak i sociální inteligence. Konkrétně tak prokázaly pozitivní korelaci s počtem nejbližších přátel škály Zvládání emocí druhých, Zvládání vlastních emocí, Vnímání emocí. (škály EI) a Sociálních schopností (škála SI). Co se týče proměnné Jak zapadali respondenti do kolektivu, výsledky prokázaly pozitivní korelaci se škálami Zvládání emocí druhých, Zvládání vlastních emocí (škály EI) a Sociální schopností (škála SI). Výsledky této práce tedy naznačují, že mateřská škola může být vhodným prostředím pro rozvoj jak emoční, tak i sociální inteligence. Dosažené výsledky potvrzují další ze zahraničních studií, porovnávající děti, které před školou docházely do předškolních zařízení, a jaký to mělo následný vliv na jejich sociální schopnosti. Závěry této studie naznačují, že účast na předškolní výchově má vliv na frekvenci používání určitých sociálních dovedností (například komplimentování, odpovídání na otázky, upřednostňování mluvení před použitím fyzické síly při hněvu, účast při kolektivních aktivitách, rozdělování práce a spolupráce, smiřování, žádost o informace a sdílení) mezi prvňáčky základní školy. Prvňáčci, kteří absolvovali předškolní výchovu, tyto sociální dovednosti používají častěji ve srovnání s těmi, kteří ji neabsolvovali (Gülay et al., 2011).

Zároveň tato práce zapadá do kontextu obdobných zahraničních výzkumů, které zkoumaly vliv třídního kolektivu či prostředí na emočně-sociální rozvoj a schopnosti dětí. Jedna ze studií uvádí, že kvalita třídního prostředí a chování učitelů má vliv na sociální kompetenci předškolních dětí. Děti se zvýšeným stresem měly větší tendenci projevat nízkou sociální kompetenci v případě, že byly ve třídě s dalšími dětmi, které měly nižší sociální dovednosti. Naopak pozitivní hodnocení sociální kompetence dětí učiteli bylo spojeno s pozitivním hodnocením třídního klimatu a chováním učitelů (Hanry & Rickam, 2007). Předškolní kolektiv je tedy skvělým prostředím, kde děti mohou své emočně-sociální schopnosti procvičovat a učit se jim, například prostřednictvím hry. Když si děti

mezi sebou hrají, zkoumají vlastnosti věcí a získávají informace o prostředí. Napodobují, znovu vytvářejí a nacvičují role, které jim pomáhá řešit problémy související s každodenním životem. Další velkou výhodou hry je, že dětem dodává mnoho příležitostí prožívat emoce, jak s nimi následně zacházet a pozitivně je prožívat (Hirelingannavar & Patil, 2020). Rozvoj emoční inteligence vyžaduje určité cvičení a konzistenci. Dítě rozvíjí svoji emoční inteligenci stejně jako sociální inteligenci a charakter pomocí zvyklostí od raného věku, začínající od návyků nebo rutinních aktivit rodin, komunit a škol (Hazizah & Murni, 2022). Tato tvrzení korespondují i s výsledky studie think-tanku IDEA CERAGE, která naznačila, že pozdní začátek a delší pobyt dítěte s matkou doma měly negativní dopad na budoucí akademické výsledky a zaměstnání dětí. Tyto děti měly větší pravděpodobnost, že ve věku 21-22 let nebudou studovat ani pracovat a menší pravděpodobnost, že budou pokračovat ve vysokoškolském studiu (Bičáková et al., 2021).

Dalším z cílů této práce, bylo zjistit, zdali má docházka do předškolního zařízení vliv na úroveň emoční a sociální inteligence. Tyto souvislosti byly v našem výzkumu zkoumány retrospektivním dotazováním dospělých respondentů. Získané výsledky jasně ukazují, že není prokázána žádná statisticky významná souvislost mezi měřenou emoční inteligencí podle dotazníku SEIS a účastí respondentů na předškolním vzdělávání. To naznačuje, že mezi těmito dvěma faktory není statisticky podstatný vztah.

Nicméně, výsledky ukazují, že existují statisticky významné rozdíly mezi účastí respondentů na předškolním vzdělávání a jejich úrovni SI, měřenou za pomoci dotazníku TSIS. Významné souvislosti byly nalezeny mezi škálami Zpracování sociálních informací ($p < 0,001$) a Sociální povědomí ($p = 0,01$). Respondenti, kteří docházeli do mateřské školy, vykazují vyšší průměrné hodnoty těchto škál ve srovnání s respondenty, kteří do mateřské školy nechodili. To naznačuje možný pozitivní vliv účasti v předškolním vzdělávání na rozvoj sociální inteligence. Zvláště výrazný je tento vliv ve věkových skupinách dvou, čtyř a pěti let. Tyto výsledky mohou nasvědčovat o tom, že dřívější nástup do mateřské školy, má větší vliv na rozvoj úrovně sociální inteligence než nástup k povinné předškolní docházce v posledním povinném roce před nástupem do školy.

Poslední část našeho výzkumu se zabývala souvislostmi rodinného prostředí a úrovně emoční a sociální inteligence. V úvodu je třeba poznamenat, že existuje opravdu málo studií, které se přímo zabývají tématy sourozeneckých vztahů a jejich dopadu na EI a SI. Konkrétně byla zkoumána souvislost mezi přítomností sourozenců, případně

sourozeneckými konstelacemi a úrovni emoční a sociální inteligence u respondentů. Výsledky statistických analýz neprokázaly statisticky významné rozdíly u většiny škál emoční inteligence. To znamená, že neexistuje dostatek důkazů pro tvrzení, že přítomnost sourozenců má vliv na tyto aspekty emoční inteligence. Nicméně statistická analýza prokázala signifikantní výsledek u škály Vnímání emocí ($p=0,03$), což naznačuje, že respondenti mající sourozence mohou mít odlišné vnímání emocí než respondenti bez sourozenců. Výsledky naší analýzy neprokázaly statisticky významné souvislosti mezi tím, zdali respondent sourozence má či nemá, u žádné ze zkoumaných škál sociální inteligence, konkrétně Zpracování sociálních informací, Sociální povědomí a Sociální schopnosti ($p>0,05$). Tato absence statisticky významných rozdílů naznačuje, že přítomnost sourozenců nemá statisticky významný vliv na úroveň sociální inteligence u respondentů. Každopádně při pozdějších analýzách byla prokázána negativní korelace mezi sociálním povědomím a počtem starších sourozenců stejného pohlaví. Tento vztah může nasvědčovat, že respondenti mající tento druh sourozenců, mohou vykazovat nižší hodnoty sociálního povědomí. Tyto výsledky jsou v souladu i s předchozími studiemi, které naznačují, že ukazatele sourozeneckého postavení nebyly silně spojeny s chováním v mateřské škole (Berndt & Bulleit, 1985). Každopádně existují i studie, které tvrdí přesný opak. Poukazují na to, že sourozenecké vztahy poskytují důležitý kontext pro rozvoj dětí v rámci porozumění emocím, myšlenkám, úmyslům a přesvědčením. Sourozenci zdánlivě projevují porozumění myšlenkám druhých během reálných interakcí dlouho předtím, než projeví toto porozumění ve formálnějších hodnoceních (Howe et al., 2022).

Je nutné zdůraznit, že přestože v rámci naší studie nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi jedinci se sourozenci a těmi bez sourozenců, je stále klíčové zkoumat další faktory, které mohou ovlivňovat emoční a sociální inteligenci jednotlivce. V rámci budoucího výzkumu by měla být zahrnuta širší škála proměnných vztahujících se k sourozeneckým konstelacím. Budoucí výzkumy by se mohly zaměřit na různé aspekty sourozeneckých vztahů, věkovou vzdálenost mezi jednotlivými sourozenci a další specifika, které mohou ovlivňovat individuální emočně-sociální vývoj jedince.

S vědomím navrhovaných zlepšení pro další výzkum je vhodné se zaměřit na bližší informace o kvalitě předškolního vzdělávání, respektive zahrnutí aktivizačních metod a technik podpory socio-emočního vývoje v jednotlivých zařízeních, potažmo přímo osobnost učitele/učitelky v mateřské škole, což může mít samo o sobě velmi podstatný vliv na rozvoj u dětí, přičemž tyto konkrétní faktory mohou výrazně vstupovat do závěrů

jako intervenující proměnná. komparativní analýzu vzdělávacích výsledků a sociálního rozvoje dětí, které jsou subjekty domácího vzdělávání, ve srovnání s jejich vrstevníky navštěvujícími veřejné či soukromé předškolní instituce. Dále je rovněž nutno brát v úvahu alternativní vzdělávací modely, jako jsou například lesní školky, či jiné specifické formy vzdělávání dostupné v daném regionu. Tato komplexní analýza by měla poskytnout hlubší vhled do efektivity různých pedagogických přístupů a jejich dopadu na rozvoj dětí v předškolním věku.

S ohledem na omezení této studie je nezbytné upozornit na omezenou reprezentativnost zkoumaného vzorku. Respondenti byli získáváni prostřednictvím online prostředí sociálních sítí a metodou snow-ball, což vedlo k nerovnoměrnému rozložení jak z hlediska pohlaví, tak věkových skupin, kde většina vzorku spadá do věkové kategorie 18 až 35 let, přičemž zastoupení ostatních věkových kategorií je značně omezené. Týkající se věkového rozpětí, je třeba zvážit otázku absence horní věkové hranice, což může ovlivnit schopnost respondentů adekvátně vzpomínat, a tak přispět ke zkreslení výsledků. Dalším limitem této práce je nedostatečná citlivost použitých screeningových metod, konkrétně dotazníků SEIS a TSIS, které redukuje komplexní fenomén sociální a emoční inteligence na malý počet dimenzí, což může omezit komplexní porozumění a analýzu zkoumané problematiky. Navíc, tyto dotazníky dosud nebyly přeloženy do českého jazyka ani nebyla provedena standardizace pro českou populaci, což může ovlivnit jejich spolehlivost a validitu v českém kontextu, přestože dosažená vnitřní konzistence (emoční inteligence od $\alpha=0,652$ do $\alpha=0,819$, sociální inteligence od $\alpha=0,704$ do $\alpha=0,805$) ukazují na přijatelné až dobré ukazatele reliability.

Autorčin přínos této diplomové práce je především zaměřen na budoucí výzkumnou činnost. Tato práce může posloužit jako pilotní studie, poskytující podněty rámec pro další zkoumání. Vzhledem k praktickému využití této práce je její hodnota zřejmá zejména pro budoucí pedagogické pracovníky, kteří se zabývají vzděláváním dětí v mateřských školách, pro něž je důležité zjištění že socio-emoční rozvoj je vázaný i na začlenění jedince do předškolního kolektivu a oni sami mohou podpořit tento rozvoj vhodnou pedagogickou činností.

Závěr

Tato diplomová práce se pokusila o co nejširší pohled na vztah mezi docházkou do předškolního zařízení (mateřská škola) a od ní se odvíjející úrovní emoční a sociální inteligence. Náš výzkum se zaměřil na českou dospělou populaci, která byla porovnáвана v rámci docházky do MŠ (zdali docházeli či nikoliv). K tomu sloužila data získaná z dotazníků SEIS (Schutte Emotional Intelligence Scale), který měří úroveň emoční inteligence a dotazníku TSIS (Tromosø Social Intelligence Scale), který měří úroveň inteligence sociální. Tato práce poskytuje sondu do nedostatečně výzkumem podložené tematiky předškolního vzdělávání a jeho vlivu na budoucí emočně-sociální vývoj.

Výsledky této studie naznačují, že účast v mateřské škole může hrát významnou roli ve formování úrovně sociální inteligence jednotlivců. Respondenti projevují vyšší skóre na dvou ze tří měřených škál sociální inteligence. Dále ukazují výsledky, že ti respondenti, kteří zahájili svoji mateřskou školní docházku ve dvou, čtyřech nebo pěti letech, dosahují vyšších úrovní škál SI. Tyto výsledky nasvědčují, že časnější vstup do mateřské školy může mít větší pozitivní vliv na rozvoj sociální inteligence než povinná předškolní docházka v posledním povinném roce před vstupem na základní školu. Dále bylo zjištěno, že sociální prostředí, zejména kolektiv a počet nejbližších přátel, má signifikantní vliv na úroveň jak emoční, tak i sociální inteligence. Nicméně, úroveň emoční inteligence není přímo ovlivněna samotnou účastí v mateřské škole. Tato zjištění korespondují s některými zahraničními výzkumy, každopádně je zapotřebí provést další výzkumy v rámci českého prostředí, tak aby došlo k jejich samotnému ověření.

Závěrečná část výzkumu této práce se zabývala souvislostmi mezi škálami emoční, sociální inteligence a sourozeneckými konstelacemi. Výsledky neprokázaly zásadní vliv sourozeneckých konstelací na rozvoj emoční a sociální inteligence. Pouze jedna ze škál (Sociální povědomí) sociální inteligence negativně korelovala s počtem stejnopohlavních starších sourozenců. To může znamenat, že takovíto jedinci, budou vykazovat nižší hodnoty sociálního povědomí.

Zdroje odborné literatury

Asociace klinických logopedů České republiky. (n.d.). *O vývoji řeči*.
<https://www.klinikalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--vyvoj-rci>

Bar-On R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 Suppl, 13–25.

Bacus, A. (2004). *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Portál

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Berndt, T. J., & Bulleit, T. N. (1985). Effects of sibling relationships on preschoolers' behavior at home and at school. *Developmental Psychology*, 21(5), 761–767.
doi:10.1037/0012-1649.21.5.761

Bičáková, A., Kalíšková, L., & Zapletalová, L. (2021). *Maminka nebo školka. Dopady prodloužení čerpání rodičovského příspěvku na budoucí vzdělání a pracovní uplatnění dětí*. Institut pro demokracii a ekonomickou analýzu.

Ciarrochi, J., Chan, A.Y.C. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence concept. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 1477–1490.
DOI: [10.1016/S0191-8869\(99\)00119-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00119-1)

Ciarrochi, J., Deane, F.P. & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197–209. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00012-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00012-5)

Condon, R.J., (2011). *The Relationship between Self-Awareness and Leadership: Extending Measurement and Conceptualisation*. [Thesis, University of Canterbury]. UC Research Repository. <https://ir.canterbury.ac.nz/server/api/core/bitstreams/e28918ed-3ff4-45e0-a6e6-492627c29609/content>

Čap, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Karolinum

Dhliwayo, P., & Coetsee, M. (2020). Cognitive intelligence, emotional intelligence and personality types as predictors of job performance: Exploring a model for personnel selection. *SA Journal of Human Resource Management*. 18(0), a1348. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v18i0.1348>

Denham, S. A. (2006). Emotional Competence: Implications for Social Functioning. In J. L. Luby (Ed.), *Handbook of preschool mental health: Development, disorders, and treatment*. The Guilford Press.

Drapela, V.J. (2011). *Přehled teorií osobnosti*. Portál

Eti, Ī. (2023). *Associations between of maternal parenting styles and beliefs about children's emotions on preschoolers' social skills and problem behaviours*. 193(9-10), 1127-1140. DOI: [10.1080/03004430.2023.2234658](https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2234658)

Goleman, D., (2000). *Emoční inteligence: Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Metafora

Gershon, P., & Pellitteri, J. (2018). Promoting Emotional Intelligence in preschool education: A review of programs. *International Journal of Emotiona Education*. 10(2), 26-46. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1197563>

Grieve, R., & Mahar, D. (2013). Can social intelligence be measured? Psychometric properties of the Tromsø Social Intelligence Scale – English Version. *The Irish Journal of Psychology*, 34(1), 1–12. doi:10.1080/03033910.2012.737758

Gülay, H., Akman, B. & Kargı, E. (2011). Social Skills of First Grade Primary School Students and Preschool Education, 131(3), 663-679.

Hazizah, N. & Murni, S. (2022). The Importance of Emotional Intelligence Stimulation in Early Childhood Returning to Kindergarten After the Covid-19 Pandemic. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 668, doi: 10.2991/assehr.k.220602.050

Helus, Z. (1973). *Psychologické problémy socializace*. SPN

Hemmeter, M. L., Snyder, P. A., Fox, L., & Algina, J. (2016). Evaluating the Implementation of the Pyramid Model for Promoting Social-Emotional Competence in Early Childhood Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(3), 133-146. <https://doi.org/10.1177/0271121416653386>

Henry, G. T., & Rickman, D. K. (2007). Do peers influence children's skill development in preschool? *Economics of Education Review*, 26(1), 100–112. doi:10.1016/j.econedurev.2005.09

Hirelingannavar, S., & Patil, M. (2020). Gender Difference in Social and Emotional Development of Preschool Children, *Ind. J. Pure App. Biosci.* 8(6), 628-638. doi: <http://dx.doi.org/10.18782/2582-2845.8492>

Howe, N., Paine, A. L., Ross, H. S., & Recchia, H. (2022). Sibling relations in early and middle childhood. *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development*, 443-458.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=11e34d58ef11dadbf9fc86632ea863265cde2788>

Hunt, M. (2000). *Dějiny psychologie*. Portál

Cherniss, C. (2010). Emotional Intelligence: Toward Clarification of a Concept. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(02), 110–126. doi:10.1111/j.1754-9434.2010.01231.xj

Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2011). Social Intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press.

Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2019). Social Intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2011). *Vývojová psychologie*. Grada.

Lau, J. (2016). Social intelligence and the next generation. *London: National Service Citizen*.

Macek, P. (2000). *Adolescence*. Portál

Masnjak, M. (2017, May). Gender differences in social emotional development and physical activity level in preschool children. In *International Scientific Conference on Kinesiology*.

McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513–540. doi:10.1002/pits.20570

McElwain, N.L. & Volling, B.L. (2005). Preschool Children's Interactions With Friends and Older Siblings: Relationship Specificity and Joint Contributions to Problem

Behavior. *Journal of Family Psychology*, 19(4), 486-496. DOI: 10.1037/0893-3200.19.4.486

Mertin, V., Gillernová, I. (eds.). (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál

Mendelson, M.J., Aboud, F.R. & Lanthier, R.P. (1994). Kindergartners' Relationships With Siblings, Peers, and Friends. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(3), 416-435. <https://www.jstor.org/stable/23087353>

Mírušová, V. Znik české mateřské školy. *Pedagogika*. 1981, (1), 73-86. ISSN 2336-2189.

Moraru, A., Stoica, M., Tomuletiu, E.A. & Filpisan, M. (2011). Evaluation of a Program for Developing Socio-Emotional Competencies in Preschool Children. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 2011(30), 2161-2164. DOI:10.1016/j.sbspro.2011.10.419

MŠMT. (2019). *NEJČASTĚJŠÍ DOTAZY K PŘEDŠKOLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/nejcastejsi-dotazy-k-predskolnimu-vzdelavani-aktualizace-k>

National University. (n.d.). *What is Social Emotional Learning (SEL): Why It Matters*. <https://www.nu.edu/blog/social-emotional-learning-sel-why-it-matters-for-educators/>

Johnson, Ch., Ironsmith, M., Snow, Ch. W. & Poteat, M.G. (2000). Peer Acceptance and Social Adjustment in Preeschool and Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 207-212. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000003356.30481.7a>

Kuhn, M. H. (1951). LEWIN, KURT. *Field Theory of Social Science: Selected Theoretical Papers The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 276(1), 146–147. doi:10.1177/000271625127600135

Kuchařová, V., Barvíková, J., Höhne, S., Nešporová, O., Paloncyová, J. & Vidovičová, L. (2020). *Zpráva o rodině*. VÚPSV, v. v. i. <https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/Zpr%C3%A1va%20o%20rodin%C4%9B%202020.pdf/c3bdc63d-9c95-497d-bded-6a15e9890abd>

O'Grady, C.E. & Ostrosky, M.M. (2022). *The Pyramid Model: Universal Supports to Promote Social Emotional Competence*. Community playthings. <https://www.communityplaythings.com/resources/articles/the-pyramid-model>

Petrides, K.V. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313–320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)

Plhánková, A. (2005). *Učebnice obecná psychologie*. Academia

Radio Prague International. (2002). *Od vzniku první mateřské školy v Čechách uplynulo 190 let*. <https://Portal.rozhlas.cz/>. <https://cesky.radio.cz/od-vzniku-prvni-materske-skoly-v-cechach-uplynulo-190-let-8762141>

Riggio, R. E. (2005). The Social Skills Inventory (SSI): Measuring Nonverbal and Social Skills. In V. Manusov (Ed.), *The sourcebook of nonverbal measures: Going beyond words*. 25-33. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. https://www.researchgate.net/profile/Ronald-iggio/publication/285517587_The_social_skills_inventory_SSI_Measuring_nonverbal_and_social_skills/links/56786ba108ae502c99d5701b/The-social-skills-inventory-SSI-Measuring-nonverbal-and-social-skills.pdf

Romanelli, F., Cain, J., & Smith, K. M. (2006). Emotional Intelligence as a Predictor of Academic and/or Professional Success. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(3), 69. doi:10.5688/aj700369

Ruisel, I. (2000). *Základy psychologie inteligence*. Portál

Sang, S. A., & Nelson, J. A. (2017). *The effect of siblings on children's social skills and perspective taking*. *Infant and Child Development*, 26(6), e2023. doi:10.1002/icd.2023

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>

Savenkov, A. (2019) Theoretical Model of Preschoolers' Social Intelligence Development. *EC Psychology and Psychiatry* 8(3), 206-211.

Sherman, A.M., Lansford, J.E. & Volling, B.L. (2006). Sibling relationships and best friendships in young adulthood: Warmth, conflict, and well-being. *Personal Relationships*, 13(2), 151-165. DOI:10.1111/j.1475-6811.2006.00110.x

Schulze, R. & Roberts, R.D. (eds.). (2007). *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. 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. doi:10.1016/s0191-8869(98)00001-4
- Silvera, D., Martinussen, M., & Dahl, T. I. (2001). The Tromso Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42(4), 313–319. doi:10.1111/1467-9450.00242
- Stuchlíková, I. *Základy psychologie emocí*. (2002). Portál
- Stuchlíková, I., Prokešová, L., Krejčí, M. Mazehóová, Y. (2005). *Zvládání emočních problémů školáků*. Portál
- Šulová, L. (2019). *Raný psychický vývoj dítěte*. Karolinum
- Tominey, S.L., O'Bryon, E.C., Rivers, S.E. & Shapses, S. (2017). Teaching Emotional Intelligence in Early Childhood. *YC Young Children*, 72(1), 6-14. <https://www.jstor.org/stable/90001479>
- Vágnerová, M. (2012) *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum
- Veijalainen, J., Reunamo, J., & Heikkilä, M. (2019). *Early gender differences in emotional expressions and self-regulation in settings of early childhood education and care*. *Early Child Development and Care*, 1–14. doi:10.1080/03004430.2019.1611045
- Whiteman, S. D., McHale, S. M., & Soli, A. (2011). Theoretical perspectives on sibling relationships. *Journal of Family Theory & Review*, 3, 124–139.

Seznam tabulek a obrázků

Obrázek 1 : věkové rozložení výzkumného vzorku dle pohlaví	48
Tabulka 1: deskriptivní statistika celkového počtu respondentů podle pohlaví.....	48
Tabulka 2: deskriptivní statistika věku respondentů	48
Tabulka 3 : Četnost zaměření studovaného oboru	49
Tabulka 4: Četnost nejvyššího dokončeného vzdělání	49
Tabulka 5: Deskriptivní statistika četnosti respondentů s vlastními rodiči	50
Tabulka 6: Deskriptivní statistika četnosti respondentů mající sourozence	50
Tabulka 7: Deskriptivní statistika normálního rozložení složek EI a SI	51
Tabulka 8: Korelace škál EI a SI mezi sebou	52
Tabulka 9: Porovnání rozdílů mezi škálami EI a pohlavím	52
Tabulka 10: Porovnání rozdílů mezi škálami EI a věkem	53
Tabulka 11: Srovnání škál SI pro obě pohlaví	54
Tabulka 12: Spearmanova korelace, škály SI a věk	54
Tabulka 13: Porovnání rozdílů mezi škálami EI a pohlavím	55
Tabulka 14: Kruskal-Wallis ANOVA; Subškály EI a počátek docházky do MŠ ...	56
Tabulka 15: Porovnání rozdílů mezi docházkou do MŠ a škálami SI	56
Tabulka 16: Skupinové deskriptivy, Docházka do MŠ, škály SI.....	57
Tabulka 17: Kruskal-Wallis ANOVA; Škály SI a počátek docházky do MŠ	58
Tabulka 18: Post-hoc test; Zpracování sociálních informací	58
Tabulka 19: Post-hoc test; Sociální povědomí.....	59
Tabulka 20: Porovnání rozdílů mezi škálami EI a sourozenci	60
Tabulka 21: Skupinové deskriptivy, Sourozenci, škála EI	60
Tabulka 22: Spearmanova korelace, sourozenecké konstelace a škály EI	61
Tabulka 23: Spearmanova korelace, vrstevníci a škály EI	62
Tabulka 24: Porovnání rozdílů mezi škálami EI a sourozenci	63
Tabulka 25: Spearmanova korelace, sourozenecké konstelace a škály SI.....	63
Tabulka 26: Spearmanova korelace, Vrstevníci a škály SI.....	64

Přílohy:

Příloha 1: Dotazník „Vlivy předškolního vzdělávání na osobnost“

Vlivy předškolního vzdělávání na osobnost. Děkuji za ochotu účastnit se mého výzkumu k diplomové práci. Jmenuji se Linda Procházková a jsem studentkou magisterského studijního programu psychologie. Dotazník se zaměřuje na hledání souvislostí mezi pobýváním v předškolním zařízení a osobnostními dispozicemi. Dotazník je anonymní (nesbírám žádné identifikační údaje, podle kterých by bylo možné zjistit, kdo jej vyplnil). K získaným odpovědím bude mít přístup pouze autorka DP a její vedoucí. Výsledky výzkumu budou prezentovány výhradně statisticky za všechny účastníky. **Dotazník je určen pro osoby starší 18 let** a délka dotazníku je přibližně 10-15 min. V případě otázek k samotnému výzkumu, či zájmu o budoucí výsledky mé práce, mě můžete kontaktovat na této e-mailové adrese. Předem děkujeme za vyplnění!

Pohlaví

- Muž
- Žena
- Nechci zodpovědět

Kolik je Vám let?

Jaké je Vaše nejvyšší dokončené vzdělání?

- Základní
- Středoškolské – výuční list
- Středoškolské s maturitou
- Vysokoškolské

Pokud jste zodpověděl, že vysokoškolské vzdělání. Jakého zaměření byl Váš studovaný obor?

- Ekonomie a management
- Humanitní a společenské vědy
- Jazyky a mezinárodní studia
- Kultura a umění
- Medicína a farmacie
- Právo a veřejná správa
- Přírodní vědy
- Technika a informatika
- Učitelství a sport
- Zemědělství a veterinária

Jaký nejvyšší vysokoškolský titul Vám byl udělen?

- Bc./BcA.
- Mgr./Ing./...
- Ph.D./Th.D.
- MUDr./PhDr./JUDr./...

- doc.
- prof.

Vyrůstal(a) jste během dětství v domácnosti s otcem?

- Ne
- Ano, s nevlastním otcem (matčíným partnerem)
- Ano, s vlastním otcem

Vyrůstal(a) jste během dětství v domácnosti s matkou?

- Ne
- Ano, s nevlastní matkou (otcovou partnerkou)
- Ano, s vlastním matkou

Máte sourozence?

- Ano
- Ne

S kolika sourozenci stejného pohlaví staršími, než Vy jste vyrůstal(a) ve společné domácnosti?

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4 a více

S kolika sourozenci stejného pohlaví mladšími, než Vy jste vyrůstal(a) ve společné domácnosti?

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4 a více

S kolika sourozenci opačného pohlaví staršími, než Vy jste vyrůstal(a) ve společné domácnosti?

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4 a více

S kolika sourozenci opačného pohlaví mladšími, než Vy jste vyrůstal(a) ve společné domácnosti?

- 0
- 1

- 2
- 3
- 4 a více

Docházel(a) jste v daném věku do předškolního zařízení (mateřské školky/dětských jeslí)?

	Ne	Výjimečně	Pravidelně méně jak polovinu týdne	Pravidelně více jak polovinu týdne
Ve 2 letech				
Ve 3 letech				
Ve 4 letech				
V 5 letech				
V 6 letech				

Jaká byla přibližná velikost kolektivu v předškolním zařízení?

- Zhruba 10 osob
- Zhruba 20 osob
- Zhruba 30 osob
- Výrazně více než 30 osob

Jak jste zapadl/a do předškolního kolektivu

- Nepodařilo se mi do kolektivu zapadnout 1 2 3 4 5 Podařilo se mi do kolektivu zapadnout bez jakýchkoliv obtíží

Kolik jste měl/a nejbližších přátel v předškolním věku

- Neměl(a) jsem žádného nejbližšího přítele 1 2 3 4 5 Měl(a) jsem mnoho blízkých přátel

Položky dotazníku Schutte Emotional Intelligence Scale (SEIS) – respondenti odpovídali na 5bodové Liketrově škále (Naprostou souhlasím-Souhlasím-Nevím-Nesouhlasím-Naprostou nesouhlasím)

1. Víím, kdy mluvit o svých osobních problémech s ostatními.
2. Když čelím překážkám, vzpomínám na doby, kdy jsem čelil/a podobným překážkám a překonal/a je.
3. Očekávám, že se mi bude dařit dobře ve většině věcí, které zkusím.
4. Ostatním lidem přijde snadné se mi svěřit.
5. Je pro mě těžké porozumět neverbálním sdělením ostatních lidí.
6. Některé zásadní události mého života mě přiměly přehodnotit, co je a co není důležité.
7. Když se mi změní nálada, umožňuje mi to vidět nové příležitosti.
8. Emoce jsou jednou z věcí, kvůli kterým mi stojí za to žít.
9. Uvědomuji si emoce, zatímco je prožívám.
10. Očekávám, že se budou dít dobré věci.
11. Rád/a sdílím své emoce s ostatními.

12. Když prožívám pozitivní emoci, vím, jak si je nadále udržovat.
13. Organizuji akce, které se ostatním líbí.
14. Vyhledávám aktivity, které mě dělají šťastným/šťastnou.
15. Jsem si vědom/a neverbálních sdělení, která vysílám druhým.
16. Prezentuji se takovým způsobem, abych na ostatní udělal/a dobrý dojem.
17. Když mám dobrou náladu, řešení problémů je pro mě jednoduché.
18. Dokáží z výrazu tváře rozpoznat, co druzí lidé prožívají.
19. Vím, proč se mé emoce mění.
20. Když jsem v dobré náladě, jsem schopen/a přicházet s novými nápady.
21. Mám kontrolu nad svými emocemi.
22. Je pro mě snadné rozpoznat emoce, které zrovna prožívám.
23. Motivuji se tím, že si představuji, jak se mi daří v úkolu, na kterém pracuji.
24. Chválím ostatní, když se jim něco povede.
25. Jsem si vědom neverbálních sdělení, která vysílají ostatní.
26. Když se mnou někdo sdílí významnou událost v jeho/jejím životě, mám až skoro pocit, jako bych to zažil já sám/sama.
27. Když prožívám změnu v emocích, mám sklony k tomu přijít s novými nápady.
28. Když čelím nějaké výzvě, vzdávám se, protože věřím, že selžu.
29. Vím, jak se lidé cítí, jen tím, že se na ně podívám.
30. Pomáhám ostatním lidem, aby se cítili lépe, když jsou na dně.
31. Využívám dobrých nálad k tomu, abych dále vytrval/a čelit překážkám.
32. Dokáží poznat, jak se druzí cítí, jen tím že slyším jejich tón hlasu.
33. Je pro mě obtížné pochopit, proč se druzí lidé cítí tak, jak se cítí.

Položky dotazníku Tromsø Social Intelligence Scale (TSIS) – respondenti odpovídali na 7bodové škále (Tvrzení mě vystihuje velmi špatně 1 2 3 4 5 6 7 Tvrzení mě vystihuje velmi dobře)

1. Je pro mě obtížné pochopit, proč se druzí lidé cítí tak, jak se cítí.
2. Často je pro mě těžké porozumět rozhodnutí ostatních.
3. Vím, jak mé jednání bude působit na pocity ostatních.
4. Často se cítím nejistě ve společnosti nových lidí, které neznám.
5. Lidé mě často překvapí věcmi, které udělají.
6. Rozumím pocitům druhých lidí.
7. Snadno zapadám do společenských situací.
8. Ostatní lidé se na mě zlobí, bez toho abych byl/a schopen/na vysvětlit proč.
9. Rozumím přáním druhých lidí.
10. Jsem dobrý ve vstupování do nových situací a seznamování se s novými lidmi.
11. Zdá se mi, že lidé jsou na mě často naštvaní nebo podráždění, když řeknu, co si myslím.
12. Je pro mě náročné vycházet s druhými lidmi.
13. Považuji lidi za nepředvídatelné.
14. Často rozumím tomu, čeho se ostatní snaží dosáhnout bez toho, aby mi museli cokoliv říkat.
15. Potřebuji hodně času, abych ostatní dobře poznala.
16. Často se mi stávalo, že jsem ublížil/a druhým, aniž bych si to uvědomil/a.
17. Dokáží předpovědět, jak budou druzí reagovat na mé chování.
18. Umím dobře vycházet s novými lidmi.

19. Často rozumím tomu, co si ostatní myslí na základě jejich výrazu, řeči těla atd.
20. Často mám problémy s hledáním dobrých témat ke konverzaci.
21. Často mě překvapí reakce druhých na to, co dělám

Příloha 2: Ukázka překladu dotazníku SEIS

1. I know when to speak about my personal problems to others.	1. Vím, kdy mluvit o svých osobních problémech s ostatními.	1. Vím, kdy mluvit o svých osobních problémech s ostatními.
2. When I am faced with obstacles, I remember times I faced similar obstacles and overcome them.	2. Když jsem přetáhl vzpomínku na dobu, kdy jsem šel/a předobitím překážek a přemohl/a je.	2. Když jsem přetáhl vzpomínku na dobu, kdy jsem šel/a předobitím překážek a přemohl/a je.
3. I expect that I will do well on most things I try.	3. Předpokládám, že se mi ve většině věcí podaří, o které se pokusím.	3. Očekávám, že se mi podaří většina věcí, o které se pokusím.
4. Other people find it easy to confide in me.	4. Ostatní lidé přijíždějí snadno se mi svěřit.	4. Ostatní lidé přijíždějí snadno se mi svěřit.
5. I find it hard to understand the nonverbal messages of other people.	5. Přijímám těžko porozumět neverbálním sdělením ostatních lidí.	5. Přijímám těžko porozumět neverbálním sdělením ostatních lidí.
6. Some of the new events of my life have led me to reevaluate what is important and not important.	6. Některé významné události měly na mě velký vliv a přehodnotily, co je ve mně důležité.	6. Některé významné události měly na mě velký vliv a přehodnotily, co je ve mně důležité.
7. When my mood changes, I see new possibilities.	7. Pokud se mi změnil nálad, umožňují mi to vidět nové možnosti.	7. Pokud se mi změnil nálad, umožňují mi to vidět nové možnosti.
8. Emotions are some of the things that make my life worth living.	8. Emoce jsou jednou z věcí, kvůli kterým mi stojí za to žít.	8. Emoce jsou jednou z věcí, kvůli kterým mi stojí za to žít.
9. I am aware of my emotions as I experience them.	9. Uvědomuji si své emoce, když je prožívám.	9. Uvědomuji si své emoce, když je prožívám.
10. I expect good things to happen.	10. Očekávám, že se budou dít dobré věci.	10. Očekávám, že se budou dít dobré věci.
11. I like to share my emotions with others.	11. Rád/a sdílím své emoce s ostatními.	11. Rád/a sdílím své emoce s ostatními.
12. When I experience a positive emotion, I know how to make it last.	12. Když prožívám pozitivní emoci, vím, jak způsobit, aby vydržela.	12. Když prožívám pozitivní emoci, vím, jak způsobit, aby vydržela.
13. I am able to express other people's emotions.	13. Vyhledávám aktivity, které mě dělají šťastným/šťastnou.	13. Vyhledávám aktivity, které mě dělají šťastným/šťastnou.
14. I feel our activities that make me happy.	14. Jsem si vědom/a neverbálních sdělení, která vysílám druhým lidem.	14. Jsem si vědom/a neverbálních sdělení, která vysílám druhým lidem.
15. I am aware of the nonverbal messages I send to others.	15. Přesvědčuji se, že bych měl/a udělat dobrou práci.	15. Přesvědčuji se, že bych měl/a udělat dobrou práci.
16. I present myself in a way that makes a good impression on others.	16. Přesvědčuji se, že bych měl/a udělat dobrou práci.	16. Přesvědčuji se, že bych měl/a udělat dobrou práci.
17. When I am in a positive mood, solving problems is easy for me.	17. Když jsem v dobré náladě, je pro mě jednodušší řešit problémy.	17. Když jsem v dobré náladě, je pro mě jednodušší řešit problémy.
18. By looking at their facial expressions, I recognize the emotions people are experiencing.	18. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.	18. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.
19. I know why my emotions change.	19. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.	19. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.
20. When I am in a positive mood, I am able to come up with new ideas.	20. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.	20. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.
21. I have control over my emotions.	21. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.	21. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.
22. I easily recognize my emotions as I experience them.	22. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.	22. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.
23. I motivate myself by imagining a good outcome to tasks I take on.	23. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.	23. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.
24. I compliment others when they have done something well.	24. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.	24. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.
25. I am aware of the nonverbal messages other people send.	25. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.	25. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.
26. When another person tells me about an important event in his or her life, I almost feel as though I have experienced this event myself.	26. Když mi jiný člověk vypráví o důležitém události v jeho/jejím životě, téměř mám pocit, jako bych to zažil/a sám/a.	26. Když mi jiný člověk vypráví o důležitém události v jeho/jejím životě, téměř mám pocit, jako bych to zažil/a sám/a.
27. When I feel a change in emotions, I tend to come up with new ideas.	27. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.	27. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.
28. When I am faced with a challenge, I give up because I believe I will fail.	28. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.	28. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.
29. I know what other people are feeling just by looking at them.	29. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.	29. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.
30. I help other people feel better when they are down.	30. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.	30. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.
31. I use good words to help myself keep going in the face of obstacles.	31. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.	31. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.
32. I can tell how people are feeling by listening to the tone of their voices.	32. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.	32. Když jsem v dobré náladě, je pro mě snadnější řešit problémy.

Příloha 3: Ukázka překladu dotazníku TSIS

Tromsø Social Intelligence Scale (TSIS)				
Originál				
1. I can predict other people's behaviour.	1. Dokážu předvídat chování druhých lidí	Umím předvídat chování druhých lidí	Umím předvídat chování ostatních lidí.	1. Umím předvídat chování ostatních lidí.
2. I often feel that it is difficult to understand others choices.	2. Často je pro mě těžké porozumět rozhodnutí ostatních	Častokrát je pro mě náročné chápat rozhodnutí druhých lidí	Často cítím, že je obtížné porozumět rozhodnutím ostatních.	2. Často je pro mě těžké porozumět rozhodnutí ostatních
3. I know how my actions will make others feel.	3. Víím jak mé jednání bude působit na druhé.	Vím, jak se ostatní budou cítit díky mým činům	Vím, jak moje činy ovivní to, jak se budou ostatní cítit.	naše mi přijde asi výstižnější
4. I often feel uncertain around new people who I don't know.	4. Často se cítím nejistě okolo nových lidí, které neznám.	Mezi novými lidmi, které neznám, se často cítím nejistě	Často se cítím nejistě ve společnosti nových lidí, které neznám.	Často se cítím nejistě ve společnosti nových lidí, které neznám
5. People often surprise me with the things they do.	5. Lidé mě často překvapí tím, co dělají.	Lidé mě často překvapí věcmi, které dělají	Lidé mě často překvapí věcmi, které dělají.	5. Lidé mě často překvapí tím, co dělají.
6. I understand other people's feelings.	6. Rozumím pocitům druhých lidí	Rozumím tomu, jak se ostatní cítí	Rozumím pocitům ostatních lidí.	6. Rozumím pocitům druhých lidí
7. I fit in easily in social situations.	7. Snadno se orientuji v sociálních situacích.	Snadno zapadám do společnosti	Snadno zapadám ve společenských situacích.	7. Snadno se orientuji v sociálních situacích.
8. Other people become angry with me without me being able to explain why.	8. Ostatní lidé se na mě zlobí, aniž bych byl/a schopen/na vysvětlit proč	Ostatní lidé se na mě naštvou, aniž bych věděl proč/aniž bych tušil, jaký k tomu mají důvod	Ostatní lidé se na mě rozzlobí, aniž bych dokázal/a vysvětlit proč.	8. Ostatní lidé se na mě zlobí, aniž bych byl/a schopen/na
9. I understand other's wishes.	9. Rozumím přáním druhých lidí.	Rozumím přáním druhých lidí	Chápu přání ostatních.	9. Rozumím přáním druhých lidí.
10. I am good at entering new situations and meeting people for the first time.	10. Daří se mi v nových situacích a při setkávání s novými lidmi.	Je pro mě snadné vstupovat do nových situací a potkávat nové lidi	Dobře vstupuji do nových situací a do prvních setkání s	Je pro mě snadné vstupovat do nových situací a potkávat nové
11. It seems as though people are often angry or irritated with me when I say what I think.	11. Zdá se mi, že lidé jsou na mě často naštvaní nebo podráždění, když řeknu, co si myslím.	Zdá se, že lidé jsou na mě často naštvaní nebo iritováni, když řeknu, co si myslím	Zdá se mi, že se na mě lidé často zlobí nebo jsou podráždění, když říkám, co si myslím.	11. Zdá se mi, že lidé jsou na mě často naštvaní nebo podrá
12. I have a hard time getting along with other people.	12. Je pro mě obtížné vycházet s druhými lidmi.	Je pro mě náročné vycházet s druhými lidmi	Mám problém vycházet s ostatními lidmi.	Je pro mě náročné vycházet s druhými lidmi
13. I find people unpredictable.	13. Považuji lidi za nepředvídatelné.	Shledávám lidi jako nepředvídatelné/Ostatní lidé jsou pro mě nepředvídatelní	Považuji lidi za nepředvídatelné.	13. Považuji lidi za nepředvídatelné.
14. I can often understand what others are trying to accomplish without the need for them to say anything.	14. Často rozumím tomu, čeho se ostatní snaží dosáhnout, aniž by mi museli cokoliv říkat.	Častokrát rozumím tomu, čeho se ostatní snaží dosáhnout, aniž by mi to museli říkat	Často dokážu pochopit, čeho se ostatní snaží dosáhnout, aniž by bylo nutné cokoliv říkat.	14. Často rozumím tomu, čeho se ostatní snaží dosáhnout, a
15. It takes a long time for me to get to know others well.	15. Trvá mi dlouho, než druhé lidi opravdu dobře poznám.	Potřebuji hodně času, abych ostatní dobře poznala	Trvá mi dlouho poznat se s ostatními dobře.	Potřebuji hodně času, abych ostatní dobře poznala
16. I have often hurt others without realizing it.	16. Často se mi stává, že ublížím druhým, aniž bych si to uvědomil/a.	Častokrát jsem ostatní zranila, aniž bych si to uvědomila/aniž bych si toho byla vědoma	Často jsem ostatním ublížil/a, aniž bych si to uvědomoval/a.	16. Často se mi stává, že ublížím druhým, aniž bych si to uvě
17. I can predict how others will react to my behaviour.	17. Dokážu předpovědět, jak budou druzí reagovat na mé chování	Umím předvídat, jak ostatní budou reagovat na mé chování	Dokážu předvídat, jak budou ostatní reagovat na mé	17. Dokážu předpovědět, jak budou druzí reagovat na mé cho
18. I am good at getting on good terms with new people.	18. Daří se mi snadno sblížit s druhými lidmi.	S novými lidmi vycházím dobře	Umím dobře vycházet s novými lidmi.	
19. I can often understand what others really mean through their expression, body language, etc.	19. Často rozumím tomu, co (si) ostatní lidé myslí skrze jejich výraz, jazyk těla, atd.	Často rozumím tomu, co si ostatní myslí na základě jejich výrazu, řeči těla a j.	Často dokážu pochopit, co mají ostatní na mysli díky jejich výrazu, řeči těla, atd.	Často rozumím tomu, co si ostatní myslí na základě jejich výr
20. I frequently have problems finding good conversation topics.	20. Často mám problémy s nalezením dobrých témat ke konverzaci	Často mám problém najít dobré téma ke konverzaci	Často mám problémy s hledáním dobrých témat ke konverzaci.	Často mám problémy s hledáním dobrých témat ke konverza
21. I am often surprised by others reactions to what I do.	21. Často mě překvapí reakce druhých na to, co dělám		Často mě překvapují reakce ostatních na to, co dělám.	21. Často mě překvapí reakce druhých na to, co dělám

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autorky:

Bc. Linda Procházková

Studijní program:

Psychologie, prezenční forma studia

Název práce:

Vztah předškolního vzdělávání k sociální a emoční inteligenci

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Mrhálek, Ph.D.

Rok dokončení práce: 2024

Počty znaků hlavního textu práce (včetně literatury, bez příloh)

Přímé citace: 1 418

Ostatní text: 135 055

Celkový počet znaků:

139 473

Počet pramenů a

literatury: 76

Názvy souborů:

Text práce ve formátu PDF: Linda_Procházková_DP_2024.pdf

Text práce ve formátu DOC nebo DOCX:

Linda_Procházková_DP_2024.docx

Další soubory: -