

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**Sociálně-emocionální kompetence u dětí v
alternativních školách**

Socio-emotional competence of children in alternative schools



Magisterská diplomová práce

Autor: Bc. Adéla Pražáková

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Olomouc 2018

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou prací na téma: „Sociálně-emocionální kompetence u dětí v alternativních školách“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

Vdne

Podpis

Poděkování

Ráda bych zde poděkovala PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D. za vedení práce, cenné rady a připomínky k tématu a použité literatuře, Mgr. Miroslavu Charvátovi za konzultaci ohledně metodologie. Dále děkuji Mgr. Kateřině Palové za konzultace ohledně metod sběru dat a Mgr. Lucii Viktorové za četné konzultace ohledně statistického zpracování dat. Děkuji také PhDr. Radku Obereignerů Ph.D. za zapůjčení testové metody IDS. Poděkování samozřejmě patří i školám, které výzkum umožnily a dětem a jejich rodičům, kteří se na něm podíleli.

Obsah

Úvod	7
I Teoretická část diplomové práce	8
1 Mladší školní věk.....	9
1.1 Vymezení období a obecná charakteristika	9
1.2 Kognitivní a emoční vývoj dítěte.....	9
1.3 Socializace v mladším školním věku	11
2 Sociálně-emoční kompetence (SEC)	14
2.1 Vymezení pojmu sociálně-emoční kompetence (SEC)	14
2.1.1 Emoční inteligence (EI)	14
2.1.2 Sociální inteligence (SI).....	17
2.1.3 Sociálně-emoční kompetence (SEC).....	19
2.2 Vývoj sociálně-emočních kompetencí (SEC) a formující vlivy	21
2.2.1 Vliv vrozenosti, výchovy v rodině a vzdělávání	21
2.2.2 Vývoj jednotlivých sociálně-emočních kompetencí (SEC) dle metody IDS.....	24
2.2.3 Sociálně-emocionální učení (SEL).....	25
3 Vybrané druhy základních škol a jejich specifika	26
3.1 Vymezení pojmu alternativní škola	26
3.2 Tradiční základní škola	27
3.3 Waldorfská základní škola.....	28
3.4 Montessori základní škola.....	30
4 Související výzkumy.....	32
4.1 Vliv typu vzdělávání na různé aspekty psychiky.....	32
4.2 Sociálně-emoční kompetence (SEC) v různých kontextech.....	33

II Výzkumná část diplomové práce.....	35
1 Výzkumný problém a cíle výzkumu	36
2 Formulace hypotéz.....	38
3 Charakteristiky výzkumného souboru	40
3.1 Výběr vzorku.....	40
3.2 Popis vzorku.....	41
4 Metodologický rámec a metody	43
4.1 Výzkumný plán	43
4.2 Metoda a průběh získávání dat.....	43
4.3 Metoda zpracování a analýzy dat.....	45
4.4 Etické problémy a způsob jejich řešení.....	47
5 Popis a interpretace výsledků	48
5.1 Popisné statistiky.....	48
5.2 Ověření hypotéz	52
6 Diskuze	62
7 Závěry	68
Souhrn.....	69
Seznam použitých zdrojů a literatury	72
Abstrakt	
Seznam použitých zkratk	
Seznam příloh	
Přílohy diplomové práce	
Příloha 1: Informační dopis pro školy	
Příloha 2: Informovaný souhlas s účastí na výzkumu pro zákonné zástupce	
Příloha 3: Doplnující tabulky ke Kruskal-Wallisově ANOVĚ	
Příloha 4: Grafy k hypotézám	

Úvod

Tato práce je inspirována a volně navazuje na práce Mgr. Kateřiny Palové a Bc. Kláry Černé, které vznikly na této katedře. Neklademe si zde za cíl vybádat vše o sociálně-emocionálních kompetencích dětí z alternativních škol, to ponecháme větším grantovým studiím. Avšak tato práce jim může posloužit jako podklad a pomoci odhalit jaká úskalí výzkum tohoto typu přináší, čeho se vyvarovat, a naopak na co se zaměřit. Na následujících stránkách se zaměříme za srovnání dětí z alternativních a tradičních škol v sociálně-emocionálních kompetencích pomocí metody IDS. Výzkumů, které srovnávají tyto dvě skupiny, existuje poměrně velké množství, avšak zřejmě žádný je nesrovnává v této konkrétní charakteristice, proto jsme se rozhodli toto srovnání provést. Abychom co nejlépe zachytili působení typu školy bez vlivu puberty či rodinného prostředí, budeme výzkum realizovat na dětech 4. tříd, proto začínáme teoretickou část práce vymezením tohoto věkového období. Dále se budeme věnovat vymezení pojmu emoční a sociální inteligence a samozřejmě pojmu sociálně-emocionální či sociálně-emoční kompetence. Tyto pojmy jsou v literatuře používány zástupně, proto je tak budeme používat na následujících stránkách i my, a to v závislosti na zdrojích, ze kterých budeme čerpat. Dále se seznámíme s některými charakteristikami vybraných alternativních škol a přiblížíme také některé výzkumy na obdobné téma či srovnávající obdobné skupiny.

I Teoretická část diplomové práce

1 Mladší školní věk

V této kapitole se budeme zabývat vymezením období mladšího školního věku, se zaměřením na aspekty související se sociálně-emočními kompetencemi. Důvody výběru tohoto období podrobněji rozepíšeme v kapitole „Výběr vzorku“.

1.1 Vymezení období a obecná charakteristika

Období mladšího školního věku je dle Thorové (2015) možné dělit do dvou etap. První nazýváme rané střední dětství a trvá od 6 do 9 let. Dále je pozdní střední dětství, které trvá do 11 až 12 let a překrývá se s obdobím prepuberty.

Co se fyzických změn týče, dochází ke změnám proporcionality, mění se tedy poměr končetin a hlavy k trupu. Ačkoliv se toto období navenek jeví jako klidné a bez výraznějších změn, jedná se o nesmírně důležitou vývojovou fázi, protože je klíčová pro formování sebepojetí a pohlavní identity. Dítě se v tomto období učí přijímat vlastní nedostatky, ale zatím nedokáže přijmout kritiku, proto je v tomto období typické hledání chyb u ostatních, žalování a posmívání se, a to zejména v první etapě mladšího školního věku. Ve druhé etapě mladšího školního věku už se objevuje více soudržnosti a solidarity v kolektivu. Tenze spojená s neschopností vyrovnat se s kritikou a nedostatky se projevuje zvýšenou mírou zlozvyků, neklidem a vyšší unavitelností (Thorová, 2015; Vágnerová, 2005).

V tomto období má dítě stále nízkou frustrační toleranci a snadno se dostává do stresu, načež často reaguje negativním afektem, převážně pláčem či vztekem. Proto je velmi důležité vést dítě v tomto období k porozumění emocím svým i ostatních lidí. Jemná i hrubá motorika se zlepšuje a dochází k automatizaci pohybů. Pozornost se stává záměrnou a trvalejší. Dítě rozšiřuje okruh sociálních vztahů a třídní kolektiv se diferencuje, díky čemž dítě získává nové sociální dovednosti, jako např. poskytování sociální opory, vyjádření empatie, týmové spolupráce atp. Slovní zásoba se rozšiřuje a dítě se učí komunikovat s lidmi odlišně podle jejich společenského postavení (Thorová, 2015).

1.2 Kognitivní a emoční vývoj dítěte

V oblasti kognitivního vývoje dělá dítě pokroky zejména v komunikaci a logickém myšlení, které se v tomto období opírá o konkrétní myšlenkové operace. Dětské myšlení

má následující vlastnosti. Reverzibilitu, tedy schopnost sledovat vlastní myšlenky a vracet se v nich. Dále dítě chápe princip konzervace, tedy rozumí tomu, že předměty si ponechávají určité vlastnosti i při změně tvaru či formy. Schopnost konzervace vlastností však závisí na typu úkolu a vyvíjí se v průběhu celého mladšího školního věku. Zatímco „počet“ je dítě schopno konzervovat již v 6 letech, „plochu“ dovede konzervovat až ve 12 letech. Další významnou vlastností myšlení, která se v tomto období rozvíjí, je klasifikace. Ta zahrnuje schopnost organizovat předměty do tříd a podle množin a podmnožin, tedy podle jejich nadřazenosti a podřazenosti. Také zahrnuje schopnost organizovat a klasifikovat předměty podle vzoru. Díky těmto schopnostem dítě již chápe, že nadřazená kategorie v sobě zahrnuje všechny kategorie jí podřazené. Dále se v tomto období začíná rozvíjet induktivní logika, tedy schopnost zobecňovat na základě specifických informací o situaci či předmětu. Další je schopnost seriality, tedy řazení předmětů podle nějaké vlastnosti, např. od největšího po nejmenší. Dále se u dítěte rozvíjí schopnost tranzitivní inference, tedy vytváření nových logických závěrů za pomoci spojení již známých informací o předmětu či situaci. Jedná se tedy o schopnost porovnat dva prvky skrze porovnání se třetím prvkem. Např. dostupné informace: Pepa je větší než Jana. Jana je větší než Honza. Nový závěr: Pepa je větší než Honza. Další rozvíjenou vlastností dětského myšlení je decentrace, tedy schopnost uvažovat při řešení problému o více jeho aspektech zároveň a přesouvat se mezi různými způsoby klasifikace. Egocentrismus myšlení v tomto věku pozvolna ustupuje a je nahrazováno myšlením allocentrickým, při kterém dítě dokáže zaujmout více hledisek (Thorová, 2015).

S rozvojem myšlení se dle Thorové (2015) pojí i rozvoj komunikace. Ta se velmi rychle zlepšuje, ale dítě stále není schopno přesnějšího popisu příhodivších se událostí, popisu svých trápení nebo rozlišení podstatných informací od nepodstatných.

Centrem pozornosti dítěte je stále rodina, ale oproti předškolnímu věku se dítě osamostatňuje a tráví mimo domov bez rodičů více času. I když rodiče v mladším školním věku zůstávají hlavní autoritou, která určuje pravidla, dítě stále více inklinuje k vrstevnickým skupinám a jejich normám¹. Vrstevnické vztahy se významně podílejí na sebepojetí dítěte, protože oproti předškolním vztahům jsou již výběrové a zakládají se na společných aktivitách a zájmech. Avšak nadále jsou nestálé a vrtkavé. Kolem 10. roku začíná slábnout autorita učitele. Dívky a chlapci se o sebe zajímají a snaží se navazovat

¹ „Norma“ v původním latinském významu označuje úhelník či pravítko, v teoretické části této práce jí však chápeme jako sociální skupinou očekávané a vyžadované chování jedince (Kol. autorů, 2009).

romantické vztahy. Ty jsou však stále velmi „dětské“ a spíše předstírané dle vzoru dospělých, než reálně prožívané (Thorová, 2015).

V oblasti emočního vývoje dochází v období mladšího školního věku k výrazným změnám. Rychlé zrání centrální nervové soustavy se projevuje změnami v reaktivitě, zvýšením emoční stability a zvyšováním odolnosti vůči zátěži. V první etapě mladšího školního věku je dítě optimistické a převažuje u něj pozitivní ladění, rozvíjí se schopnost chápat své vlastní i cizí emoční prožitky, dochází tedy k celkovému rozvoji emoční inteligence (Vágnerová, 2005). Kolem 10. roku dítě začíná chápat ambivalenci emocí, tedy možnost existence dvou protichůdných pocitů zároveň. Mnohé emoce jsou dle Růžové (2001, in Vágnerová, 2005) sociálně indukované, tedy vyplývající ze vztahů s jinými lidmi, proto je specifickým projevem v tomto období žertování na úkor druhých a jejich provokování, avšak s očekáváním toho, že objekt žertů zvládne situaci a nebude reagovat zlostně. Hlavním rozvíjejícím se aspektem emoční inteligence je empatie, poskytování opory a řešení konfliktů, všechny tyto kompetence umožňují dítěti předat informace o vnitřních stavech svému komunikačnímu partnerovi (Vágnerová, 2005).

V tomto období dochází k výraznému zlepšování vnitřní regulace emocí, a to zejména na základě potřeby být přijímán kolektivem. Tato potřeba stimuluje rozvoj sebeovládání, přičemž nejprve se dítě učí potlačit zlost, a to již v 8 letech. Rozvoj autoregulačních mechanismů je úzce spjat s rozvojem poznávacích procesů, zejména s ústupem egocentrického myšlení. To se projeví změnou v postojích k překonávání překážky, kdy dítě dovede odložit uspokojení aktuální potřeby i když je to pro něj stále frustrující. Avšak dítě stále není schopné zvolit vhodnou strategii k překonání překážky a dosažení cíle, proto musí být mladší školáci stále vedeni a kontrolováni zvenčí (Vágnerová, 2005).

1.3 Socializace v mladším školním věku

Thorová (2015) socializací rozumí celoživotní proces začleňování jedince do společnosti, ve které žije. Během ontogenetického vývoje se člověk mění v kulturní osobnost, která dokáže fungovat ve složitém společenském systému. Na tomto procesu se podílí rodina, vrstevníci, škola a později zaměstnání. Vzhledem k tématu práce se zde zaměříme pouze na vlivy rodičovské, vrstevnické a školní, nikoliv na vliv zaměstnání.

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) zahrnuje socializační proces tři aspekty. Prvním je sociální reaktivita, tedy vývoj diferencovaných emočních vztahů k různým lidem. Další je vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací, který je nezbytný pro vývoj a zvnitřnění sociálních norem. Poslední složkou je pak osvojení sociálních rolí, tedy vzorců chování, které od jedince očekává společnost.

Problémem výzkumů zabývajících se rodičovskými vlivy na socializaci je to, že nikdy není možné zcela oddělit vliv dědičnosti a vliv výchovy. Přesto se Havemanovi a Wolfovi (1984, in Vágnerová, 2005) podařilo prokázat, že vzdělání rodičů má vliv na vzdělání dětí. Čím vyšší bylo vzdělání rodičů, tím vyšší bylo i vzdělání jejich dětí. Vzhledem k tomu, že vyšší vzdělání je prediktorem nižšího výskytu společensko-patologických vlivů, jako je např. kriminalita, lze usuzovat, že vyšší vzdělání rodičů souvisí s nižším výskytem negativních jevů u jejich dětí. Dala by se předpokládat i kauzalita mezi stylem výchovy a osobností dětí, tu však žádný výzkum dosud přesvědčivě neprokázal.

Co se vlivu školy na socializaci dítěte týče, dle Caldarella a Marrella (1997, in Thorová, 2015) hraje roli školní kultura, sociologické faktory, způsob výuky, přístup učitelů a vztahy mezi žáky. Dle Vágnerové (2005) se v mladším školním věku škola jako instituce jeví mocnější než rodiče, protože i ti musejí respektovat její rozhodnutí.

S výzkumy vrstevnického vlivu při socializaci je stejný problém jako s výzkumy rodičovského vlivu, a sice, že vliv rodičovské výchovy a vliv vrstevníků nelze zcela oddělit. Newcombovi a Bagwelovi (1995, in Thorová, 2015) se však podařilo prokázat, že v kolektivu vrstevníků si dítě procvičuje své sociálně-komunikační dovednosti, jako je např. přemlouvání, spolupráce, odpouštění atp. Podle Larsona a Richardsona (1991, in Thorová, 2015) s přibývajícím věkem ubývá konfliktů a přibývá počet pozitivních sociálně zralých interakcí a zvyšuje se také počet a délka kontaktů s vrstevníky. Dle Hilla (2001, in Thorová, 2015) pak kolektiv vytváří na jedince sociální tlak a nutí ho tak ke změnám chování, ať už negativním, či pozitivním.

Dítě ve škole získává role, které jsou pro integraci do společnosti nezbytné. Vrstevnická skupina, kterou zde reprezentují spolužáci daného jedince, se stává významným socializačním prostředníkem s velkou variabilitou, díky čemuž umožňuje rozvoj nových kompetencí a individuálně specifických rysů. Způsob, jakým se dítě zhostí

role vrstevníka, spolužáka a kamaráda, bude mít vliv na pozdější strategie chování a neformální vztahy (Vágnerová, 2005).

Kromě vrstevnických vztahů je škola důležitým nositelem sociálních norem a úspěšná adaptace na ni vyžaduje jejich respektování. Většina 6 let starých dětí ví, jaké chování je správné a nesprávné, ale jejich morálka je ještě rigidní (Vágnerová, 2005). Na počátku školní docházky je dítě ještě v prekonvenční fázi, kdy jsou normy chápány jako neměnné a pocházejí od nějaké dospělé autority. V této fázi se dítě snaží buď vyhnout trestu, nebo získat odměnu. Morálka je tedy egocentricky orientovaná, důsledkem čehož dítě ještě není schopno pochopit variabilitu motivů ostatních lidí. Kolem 9 roku dítě přechází do konvenčního stadia morálky, kdy už začíná o normách uvažovat autonomněji. Nebere je již jako neměnné, avšak stále jako dané autoritou, se kterou se dítě ještě neodvážá polemizovat, ale pouze projevit nelibost. Dítě se přesouvá od orientace na trest či odměnu k orientaci na dosažení pozitivního hodnocení, pochvaly a přijetí (Heidebring, 1997).

2 Sociálně-emoční kompetence (SEC)

V této kapitole podrobně vymezíme pojem sociálně-emoční kompetence (dále jen SEC = social-emotional competence) a související konstrukty, dále vývoj SEC v rámci ontogeneze a faktory, které tento vývoj ovlivňují.

2.1 Vymezení pojmu sociálně-emoční kompetence (SEC)

V této kapitole se budeme zabývat vymezením pojmu SEC a dalších pojmů, které s tímto konceptem souvisí. Koncept SEC vychází z celé řady konstruktů inteligence, a to zejména z inteligence sociální a emocionální, dále pak z inteligence morální, praktické, intrapersonální a interpersonální (Gardner, 1999).

2.1.1 Emoční inteligence (EI)

Počátek vztahu mezi emocemi a inteligencí sahá do roku 1990, kdy Peter Salovey a John Mayer sloučili dosavadní teorie vlivu emocí a emocionality na osobnost a vytvořili tím zcela nový koncept spojující emoce a inteligenci. Emoční inteligence (dále jen EI) je dle těchto autorů součástí sociální inteligence a jejím jádrem jsou tři duševní procesy. Prvním je posuzování a vyjadřování emocí, druhým je regulace emocí a třetím je využití emocí adaptivním způsobem. Toto lze posoudit jak ve vztahu jedince k sobě samému, tak ve vztahu jedince k emocím druhých lidí. Tento model předpokládá, že lidé s vyšší EI dovedou lépe plánovat, jsou tvořivější a umějí motivovat sebe i ostatní. O sedm let později představili tito autoři přepracovanou verzi teorie, která vymezila EI jako samostatnou schopnost, zcela oddělenou od osobnostních vlastností. EI zde rozdělili do čtyř typů procesů či schopností. První je vnímání a vyjadřování emocí, druhý je emoční podpora myšlení, tedy schopnost směřovat pomocí emocí pozornost k důležitým informacím. Třetí je porozumění emocím a jejich analýza a čtvrtým typem je regulace emocí (Mayer & Salovey, 1997, in Schultze & Roberts, 2007).

Dalším významným konceptem EI je Bar-Onův smíšený model. Ten na rozdíl od předchozí koncepce nespojuje EI výlučně s emocemi a inteligencí, ale pojímá ji jako soubor osobnostních charakteristik, které se podílejí na úspěchu v životě. Dle tohoto modelu je EI souhrnem pěti nekognitivních způsobilostí a dovedností. Patří mezi ně intrapersonální dovednosti, jako je např. sebeúcta nebo asertivita, dále interpersonální dovednosti jako je např. empatie. Dále adaptibilita, která sestává z řešení problémů,

flexibility atp., dále zvládání stresu a obecná nálada, tedy štěstí či optimismus (Bar-On, 1997, in Schultze & Roberts, 2007).

Dalším možným přístupem k EI jsou konceptuální přístupy Boyatzise a jeho kolegů (2000, in Schultze & Roberts, 2007). Tento přístup zahrnuje do EI čtyři shluky schopností, které se od sebe dále odlišuje ve dvou dimenzích. První dimenzí je self vs. druhý člověk a druhou dimenzí je regulace vs. rozpoznání emocí. Přičemž shluky schopností se neomezují pouze na emoce, ale vztahují se k širším sociálním dovednostem a osobnostním konstruktům. Výzkumy této koncepce však nepřinesly výsledky, které by mohly potvrdit její platnost, ale navrhované rozdělení EI na složky vztahující se k self a k druhým lidem se objevuje v mnoha dalších teoriích.

Dle novějšího dělení Bradberryho a Greavesa (2013) se základní dovednosti EI dělí do dvou množin. První jsou osobní a druhé sociální emoční dovednosti. Osobní emoční dovednosti tvoří sebeřízení a sebeuvědomování, sociální emoční dovednosti tvoří schopnost řízení vztahů a sociální povědomí, tedy schopnost všimnout si emocí ostatních lidí.

EI lze definovat různě, avšak všechny definice se shodují v několika bodech. Prvním je, že EI obsahuje interpersonální složky, jakými jsou např. sociální dovednosti, dále obsahuje intrapersonální složky, jako je např. regulace nálady. Autoři se také shodnou v tom, že součástí či prostředkem realizace EI jsou emoční reakce, ty pomáhají inteligentně a adaptivně reagovat na okolí. Mezi tyto adaptivní funkce patří zaměření pozornosti na důležité prvky našeho okolí, poskytování signálů o naší pozici v našem sociálním prostředí, příprava těla na reakci a ovlivňování tělesných a obličejových projevů, tedy signalizace našeho stavu okolí (Schultze & Roberts, 2007).

Jedním z nejvýznamnějších děl pojednávajících o problematice EI je Golemanova „Emoční inteligence“ (1997), na které staví většina teorií o EI. Podle Golemana zahrnuje EI schopnost motivovat sám sebe a nevzdávat se při frustraci, dále schopnost ovládat svoje pohnutky a odkládat uspokojení na vhodnou dobu, schopnost regulovat svoji náladu a bránit vzniku úzkosti, schopnost ovlivnit své myšlení a schopnost vcítit se do druhého.

Goleman (1997) popisuje rozdíl v citovém životě dívek a chlapců, a to zejména v rychlosti učení se emočním dovednostem a schopnosti vyjadřovat pocity. Dívky rychleji rozvíjejí svoje vyjadřovací schopnosti, díky čemuž dovedou své pocity lépe popsat a lépe dovedou odvrátit primitivní emoční reakce, zejména pláč nebo agresivní chování. Naproti

tomu chlapci jsou více vystaveni riziku, že si své pocity ani pocity ostatních nebudou dostatečně uvědomovat. Tento rozdíl je patrný s nástupem puberty. Zatímco v deseti letech se k primitivním emočním reakcím chlapci i dívky uchylují stejně často, ve třinácti letech dívky již málo používají přímou agresivitu, ale častěji využívají agresivitu nepřímou (pomluvy, ...), zatímco chlapci se stále uchylují k primitivním emočním reakcím. Rozdíl je také ve skupinovém chování. Zatímco dívky vytvářejí menší intimní skupinky, chlapci vytvářejí větší kolektivy. Rozdíl je pak zejména v tom, že zatímco pokud je ublíženo člence dívčí skupiny, ostatní dívky přeruší hru a jdou kamarádku utěšovat. Naopak chlapecká skupina v takovém případě předpokládá, že chlapec, kterému je ublíženo, se odsune do ústraní, kde se se svými pocity vypořádá a nebude překážet v pokračující hře.

Block (nedat., in Goleman, 1997) na to navázal studií „čistých typů inteligence“, kde srovnával muže s vysokým IQ (kvocient kognitivních schopností) a nízkým EQ (kvocient emočních schopností) a naopak, dále ženy s vysokým IQ a nízkým EQ a pak taktéž naopak. Muži s vysokým IQ a nízkým EQ jsou dle Blocka ctižádostiví, produktivní, sami se sebou spokojeni, ale k ostatním kritičtí a mají zábrany v emočním prožívání, proto jsou často chladní a ironičtí. Kdežto muži s vysokým EQ a nízkým IQ jsou etičtí, nebývají ustrašení a nezabývají se neplodným přemítáním, dovedou se vázat na lidi a nést odpovědnost, jsou soucitní, nesobečtí a starostliví. Ženy s vysokým IQ a nízkým EQ bývají sebejisté, mají široké estetické a intelektuální zájmy, jsou schopny introspekce, často cítí úzkost a pocit viny, pročež neprojevují otevřeně hněv. Naopak ženy s vysokým EQ a nízkým IQ bývají asertivní a přímo projevují své pocity, jsou sebevědomé a spontánní, necítí příliš úzkost nebo vinu a nezabývají se neplodnými úvahami. Tyto „čisté typy“ jsou však spíše teoretické, protože jsou příliš extrémní, skuteční lidé mají vždy oba druhy inteligence, i když každý různě rozvinutý.

Nejhůře jsou na tom dle Golemana (1997) s EI lidé s alexithymií (neschopnost číst své i cizí emoce). Těmto lidem chybí empatie a porozumění a vlastní city jim působí rozpaky. A vzhledem k tomu, že porozumění citům ostatních lidí vzniká z porozumění vlastním pocitům, je pro ně v podstatě nemožné odhalit, co cítí jiní lidé. Tito lidé také nejsou schopni správně číst neverbální projevy, které jsou hlavním sdělovacím prostředkem emocí.

Jednou z hlavních složek EI je schopnost projevovat vlastní pocity. Projevování citů se řídí několika principy, přičemž lidé s vysokou EI je dovedou všechny použít a umějí

rychle určit, které z nich je pro danou situaci nejvhodnější. Prvním principem je schopnost omezit projev emocí na minimum, dalším je přehánění skutečných pocitů a nahrazení skutečného pocitu jiným. Osvojování těchto principů se odehrává skrze nápodobu dospělých, vysvětlování zde nehraje téměř žádnou roli (Goleman, 1997).

Z výše uvedeného vyplývá, že na EI je možné pohlížet jako na schopnost, ale také jako na rys osobnosti. To potvrzují některé studie. Z psychometrických měření, kde je EI chápána jako rys, vycházejí sice odlišné výsledky než z měření, která berou EI jako schopnost, ale oba koncepty jsou slučitelné. EI měřená jako schopnost více koreluje s kognitivními schopnostmi, ukazuje tedy to, jak se dotyčný chová. Zatímco EI měřená jako rys koreluje s ostatními osobnostními vlastnostmi a ukazuje to, jaký dotyčný je (Mikolajczak et al., 2008).

2.1.2 Sociální inteligence (SI)

Jak k EI, tak i k té sociální (dále jen SI) existuje řada přístupů². Oba tyto koncepty jsou si podobné, dle Mayera a Saloveye je EI součástí SI. Tedy každý, kdo má SI má i EI, naopak to však neplatí (in Výrost, Slaměník, 2008). To však vyvrátila studie Crowna (2012), která prokázala, že EI, SI a kulturní inteligence spolu úzce souvisí i přesto, že jsou odlišné, ale žádná z nich není nadřazenou kategorií.

Jednou z prvních ucelených teorií SI je teorie E. L. Thorndika (1920, in Schulze & Roberts, 2007), která dělí SI na několik kognitivních a behaviorálních faktorů, jakými jsou např. sociální vnímavost, vhléd a komunikace, které zahrnují morální úsudek, přebírání rolí atp. Dále je zde prosociální postoj, který zahrnuje např. empatii, sociální dovednosti atp., mezi další komponenty Thorndike zařadil např. porozumění lidem, vřelost a zájem, otevřenost a řadu dalších. SI vnímal jako jednu z intelektových schopností, mezi něž řadil také inteligenci mechanickou a abstraktní. SI definoval jako schopnost porozumění ostatním lidem, což je kognitivní složka tohoto druhu inteligence a schopnost správného jednání v mezilidských vztazích, což je složka behaviorální (Thorndike, 1920, in Schulze & Robert, 2007).

² Vidíme zde, že co se emoční a sociální inteligence týče, existuje celá řada teorií a možností, jak na ně nahlížet. To se odráží také v diagnostických metodách. Odkazy na některý z těchto konstruktů proto můžeme nalézt jak v osobnostních dotaznících, tak v testech kognitivních schopností (Např. Cattellův 16 PF osobnostní dotazník x IDS test kognitivních schopností).

Další vědecké studie na toto téma se snažily odlišit SI od podobných konstruktů a odlišit ji od akademické inteligence. Žádná z těchto studií však nepřinesla příliš přesvědčivé výsledky (Keating, 1978, in Schulze & Roberts, 2007). Tyto neúspěchy ukončil H. A. Marlow (1986, in Schulze & Roberts, 2007) tím, že vytvořil zcela novou multidimenzionální teorii SI. Podlé této teorie má SI pět složek, kterými jsou prosociální přístup, empatie, sociální dovednosti, emocionalita a společenská úzkostnost.

SI je obvykle chápána jako součást intelektových schopností a dle Gardnera (1999) má tři kategorie: vztahování k objektu, k lidem, nebo nezávislost na objektu. Většina současných definic vychází z té Thorndikeovy, jen nezahrnují rozdělení na kognitivní a behaviorální složky, ale obvykle se zabývají pouze jednou z nich.

Další teorii SI přinesli Kosmitzki a John, kteří vymezili několik složek SI. Jedná se o percepci psychických stavů a nálad jiných lidí, dále o obecnou schopnost vycházet s jinými lidmi, dále poznání sociálních pravidel a řízení se jimi, vzhled do komplexních sociálních situací, manipulace s ostatními, převzetí či pochopení perspektivy jiných lidí a sociální adaptace. Přičemž některé z těchto složek souvisí s akademickou inteligencí nebo s osobnostními rysy (in Výrost & Slaměnik, 2008).

Bost tvrdí, že existuje tolik konceptů SI, kolik je studií a sám jeden přináší. Podle jeho názoru jsou sociální kompetence složeny z komfortu v sociálních situacích, spokojeností s vrstevnickými vztahy, komunikace a kooperace, asertivity, zodpovědnosti, sebekontroly a zvládání konfliktních situací. Z jiného úhlu pohledu lze sociální inteligenci definovat jako způsobilost pro život ve školní třídě, způsobilost pro přátelské vztahy, pro manažerování citového prožívání, neagresivní chování a zvládání stresu. Behaviorální definice vymezuje sociální způsobilosti jako specifické formy chování, které minimalizují pravděpodobnost rizika ublížení v procesu sociálního chování jedince (in Výrost & Slaměnik, 2008).

Dle Cavella (1990, in Výrost & Slaměnik, 2008) patří k základním zdrojům informací o SI jedince sociální adjustace, tedy úspěšnost jedince v dosahování cílů. Dále úroveň společenského statusu, sociální kompetence posouzené vrstevníky či rodiči, dále frekvence sociálních interakcí a výskyt prosociálního chování, úroveň sociálních vědomostí a akceptace vrstevníky.

Podle většiny autorů jsou pojmy SI, sociální kompetence a sociální dovednosti synonyma. Gillernová a Krajčová (2012) hovoří o sociálních dovednostech, které vymezují jako učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci. Spolu s EI určují jedincovu obratnost v interpersonálních vztazích. Jsou to tedy komplexní způsobilosti jedince jednat v různě složitých situacích. Vztahují se k sebepoznávání, poznávání druhých, komunikaci, zvládání konfliktů a náročných životních situací. Jejich součástí jsou jak prvky vztahující se k sobě samému, jak je např. sebereflexe či autenticita, tak prvky týkající se interpersonálních vztahů, např. empatie či komunikace.

Caldarell a Marrel (1997, in Gillernová & Krajčová, 2012) popsali pět dimenzí sociálních dovedností specifických pro školní prostředí. První je dimenze vrstevnických vztahů, která zahrnuje veškeré formy chování umožňující pozitivní interakci s vrstevníky, tedy získávání přátel či odolávat negativnímu vlivu skupiny. Další dimenzí jsou sebe – regulační mechanismy, jejichž pomocí jedinec kontroluje své chování a prožívání, přizpůsobuje se pravidlům a zvládá kontrolovat násilné chování ve vypjatých situacích. Další dimenzí jsou dovednosti spojené se školní docházkou a vlastní úspěšností. Další je vzájemný soulad či kooperace, tedy schopnost pracovat ve skupině a dosahovat kompromisu. Pátou dimenzí je schopnost prosadit se v interakci s druhými, tedy schopnost zahájit konverzaci a přijímat pochvalu či kritiku.

2.1.3 Sociálně-emoční kompetence (SEC)

Pojem SEC vznikl v roce 1994 spolu se společností CASEL, jejímž úkolem je začlenit cílené a systematické vyučování SEC v běžném vzdělávání (CASEL, nedat., in Černá, 2017). SEC sestávají ze znalostí a dovedností, které jedinci umožňují uvědomovat si emoce své vlastní i cizí, rozumět jim a regulovat je. Dále k nim patří schopnost orientovat se v interpersonálních a vztahových situacích, adekvátně je posuzovat a řešit je (Smékalová, 2016, in Černá, 2017). SEC se rozvíjejí již od dětství, největší vliv má rodina, později i škola a sociální vztahy, jedná se tedy o celoživotní proces, který nazýváme sociálně-emoční učení (CASEL, 2013, in Černá, 2017).

SEC zahrnují řadu konstruktů sociálních a emočních schopností. Týkají se schopnosti jednat kompetentně v sociálních situacích, tedy chovat se tak, aby pozitivní důsledky mezilidské interakce převažovaly nad negativními, a to jak pro jednající osobu, tak pro jejího interakčního partnera. Spolu s kognitivními schopnostmi, jakými jsou např.

schopnost porozumět perspektivě druhého člověka nebo předvídat následující události tvoří sociálně kompetentní jednání. (Grob et al., 2013).

Emoční kompetence se týká schopnosti dosáhnout žádoucího výsledku v emočně nabitých situacích a její nejdůležitější součástí je emoční sebereflexe, resp. vnímání sebe sama jako činitele. Tedy uvědomování si vlivu svých vlastních projevů na druhého člověka a schopnost tyto své pocity a projevy regulovat tak, aby to vedlo k žádoucí reakci druhé osoby. Mezi základní dovednosti, které tvoří emoční kompetence, patří verbální i neverbální projevy emocí, schopnost rozpoznat emoce své i cizí a schopnost regulovat je. Emoční a sociální kompetence jsou spolu propojeny. Významný vztah je mezi emoční regulací a sociálními kompetencemi, emoční regulace je totiž sama podmínkou sociálně kompetentního jednání. Vzhledem k této úzké souvislosti obou konstruktů je smysluplné oba je propojit (Grob et al., 2013).

V Inteligenční a vývojové škále pro děti ve věku 5-10 let (dále jen IDS) jsou SEC pokryty čtyřmi subtesty. Prvním je *rozpoznávání emocí*, tedy rozeznání specifických vizuálních signálů z celkového výrazu každého člověka. Na základě těchto signálů lze usuzovat na konkrétní emoce. Dále je to *emoční regulace*, mentální přepracování emočního stavu. Tato schopnost je podmíněna temperamentem, individuální fyziologickou reaktivitou a emocionalitou. Strategie emoční regulace mohou být adaptivní, maladaptivní nebo jiné. Adaptivní strategie spočívají ve schopnosti záměrně ovlivňovat emoce své i druhých lidí, např. schopnost odvést pozornost od nežádoucího tématu. Maladaptivní strategie pak spočívají v nevhodné regulaci, kterou pak škodí sobě i okolí, např. rezignace na situaci. Jako jiné jsou pak označovány ty strategie, které nejdou zařadit do žádné z předchozích kategorií. Jsou to tedy ty strategie, které mohou vést ke změnám emocí u okolí, ale přitom nevedou k pozitivní změně u sebe samého. Další kompetencí je *porozumění sociálním situacím*, tedy emoční porozumění, porozumění kognitivním procesům druhých lidí a porozumění mezilidským vztahům a schopnost použít předchozí zkušenosti a porozumění různým příčinám stejných emocí u různých lidí. Poslední složkou je pak *sociálně-kompetentní jednání*, tedy všechny schopnosti nutné pro efektivní jednání v sociálních interakcích (Grob et al., 2013).

Jiné dělení na základě dílčích znalostí a dovedností, které SEC tvoří, přinesla společnost CASEL. Ta SEC rozdělila na pět základních kompetencí. Jedná se o kompetenci k *sebeuvědomování*, tedy schopnost poznat a vnímat své vlastní emoce a

myšlenky a posoudit jakým způsobem ovlivňují chování. Také zahrnuje schopnost zhodnotit vlastní silné a slabé stránky. Dále je to kompetence k *sebeřízení*, tedy schopnost ovládat své emoce, myšlení a chování. Tato kompetence se týká také schopnosti organizovat svůj čas a činnosti, motivovat se a být cílevědomý. Další kompetencí je *sociální cítění*, tedy schopnost vnímat různé úhly pohledu na věc, tolerance lidí z odlišného kulturního či sociálního prostředí a schopnost chápat, a hlavně se řídit sociálními a etickými normami prostředí, ve kterém se pohybujeme. Další kompetencí jsou *vztahové dovednosti*, tedy schopnost navazovat zdravé vztahy s jedinci z různých skupin, součástí této kompetence je také komunikace, naslouchání, spolupráce, schopnost dosahovat kompromisu a schopnost požádat o pomoc. Poslední kompetencí je *zodpovědné rozhodování*, tedy způsobilost činit rozhodnutí a volby, a to jak ve vztahu k ostatním, tak ve vztahu k sobě samému. Přičemž tyto volby jsou v souladu s etickými a sociálními normami a berou ohled na důsledky (CASEL, 2013, in Černá, 2017).

2.2 Vývoj sociálně-emočních kompetencí (SEC) a formující vlivy

2.2.1 Vliv vrozenosti, výchovy v rodině a vzdělávání

Schopnost rozpoznávání emocí druhých lidí je člověku *vrozená*. Dovednosti související s touto schopností se rozvíjejí již během prvních týdnů života. Např. již v deseti týdnech dítě dovede rozeznat a také interpretovat u své matky emoci radosti, smutku, hněvu. Ve druhém roce života se vlivem řeči začíná rozvíjet rozpoznávání dalších emocí, díky čemuž již ve třech letech naprostá většina dětí dokáže identifikovat, interpretovat a popsat všechny primární emoce. V tomto věku se u dítěte také začíná rozvíjet složitější chápání emocí, jako je např. pochopení, že různí lidé mohou prožívat různé emoce. Důležitým socializačním faktorem emocí jsou rodiče a další členové rodiny, přičemž pro optimální rozvoj emočních kompetencí je nejlepší, pokud v rodině jsou dobré vazby, chování a jeho emoční příčiny se identifikují a vede se o nich s dítětem diskuze (Schulze & Roberts, 2007).

Toto potvrzují i další autoři, podle Golemana (1997) můžeme počátky empatie sledovat již velmi brzy, u dětí starých pouze pár měsíců. Již v prvních měsících dítě pociťuje soucitnou úzkost, pokud vidí někoho trpět. Ta zatím pramení z toho, že dítě není schopno odlišit sebe od jiných lidí, proto vnímá cizí utrpení jako své vlastní. Přibližně v jednom roce dítě již dovede odlišit vlastní negativní prožívání od cizího a obvykle se

snaží situaci vyřešit, ale jeho strategie k tomu ještě nejsou dostatečně vyvinuté. Z tohoto prožívání negativních pocitů ostatních lidí vychází Titchenerova teorie, která tvrdí, že základem empatie je fyzické napodobování utrpení druhého člověka, v dítěti to pak probudí stejné pocity, což dá později vzniknout empatii. Titchener také odlišoval empatii od soucítí, který pociťujeme k člověku v nepříjemné situaci, ovšem bez sdílení emočního doprovodu této situace (nedat., in Goleman, 1997).

Empatie je do značné míry dána tím, k čemu *rodiče* své děti vedou. Více empatie projevují ty děti, jež rodiče upozorňovali na utrpení, které svým chováním někomu způsobily. Naopak méně empatie projevují ty děti, které byly ve stejných situacích pouze napomenuty nebo pokárány, bez vysvětlení toho, co jejich chování způsobilo ostatním. Dalším důležitým faktorem se ukázaly reakce okolí na utrpení ostatních, protože děti mají tendenci napodobovat chování svých rodičů (Goleman, 1997).

Pokud mají rodiče zájem na zvýšení EI svého dítěte, musí je k tomu aktivně vést. Jednou z možností je zvyšování požadavků na ohleduplné a odpovědné chování, a to zejména stanovením pravidel pro pomoc dítěte v domácnosti, která by neměla být odměňována, aby se skrze ni dítě naučilo odpovědnému přístupu k sobě i druhým lidem (Shapiro, 2009).

Stern se domnívá, že pro rozvoj citového života je důležité také emoční naladění v raném dětství. Pokud dítě cítí od rodičů, že jeho emoce přijímají a empaticky jim oplácejí, dochází k rozvoji emočního světa dítěte. Toto se projeví například změněným tónem hlasu, výrazem nebo dotykem a dle Sterna to probíhá beze slov. Matka k dítěti takové signály vysílá přibližně každou minutu a nejedná se o pouhé napodobení chování dítěte, ale jde o to, že matka vyjádří stejnou emoci jako dítě, ale jiným způsobem, tak aby mu dala najevo, že ví, co dítě udělalo, ale že ví i to, jak se u toho cítilo. Kolem osmého měsíce toto sladění vede k tomu, že dítě získá pocit, že ostatní lidé mohou sdílet jeho pocity a že to také udělají. Pokud k tomuto sladění matky a dítěte nedojde, povede to u dítěte později k vyhýbání se této neopětované emoci a jejímu vyřazení z repertoáru emocí dítěte (Goleman, 1997).

Aby byl člověk schopen empatii náležitě využít k šetrnému nakládání s cizími pocity, musí mít také rozvinuté sebeovládání, protože pouze pokud dovede utlumit své vlastní pocity, může se naladit na pocity někoho jiného (Goleman, 1997).

Díličí schopnosti EI jako je např. sociální vnímavost, lze posilovat správným *vzděláním*. Vzdelání by dítěti mělo pomoci nalézt a rozvinout jeho specifický talent vhodný pro určité budoucí zaměstnání. Problémem školství však je, že všechny děti jsou vzdělávány stejným způsobem a sice tak, jako by se ze všech měli stát vysokoškolští profesori. Děti by neměly být hodnoceny podle toho, nakolik jsou schopny splnit tato úzce vymezená kritéria, ale mělo by jim být umožněno stát se tím, k čemu mají přirozený talent (Goleman, 1997).

Ačkoliv Golemanova teorie EI je jedna z neznámějších a nejvíce citovaných, nesmíme zde opomenout zmínit i kritiku této teorie. Dle Heina (2005, in Šalenová, 2007) se jedná pouze o soubor informací o mozku, emocích a chování, které byly známy již před vydáním výše citované knihy a Golemanova popularita je na úkor některých dalších a mnohdy propracovanějších teorií. Rozhodnutí o přínosu této teorie ponecháme na čtenářích.

Význam školního prostředí zdůrazňují i autorky Gillernová a Krejčová et al. (2012). Škola je dle nich součástí širšího sociálního prostředí a plní úkoly jak ve vztahu ke společnosti, tak k jednotlivci. Úkolem školy je předávat poznatky a dovednosti a podílet se na rozvoji osobnosti a socializaci jedince. Škola klade nové požadavky a vyžaduje po dítěti plnění úkolů, a to nejen výkonových, ale také osvojení si nových způsobů chování. Školní prostředí je méně osobní než prostředí rodinné a za neplnění úkolů zde hrozí sankce. Škola má funkci personalizační (vytváří samostatně jednající osobnosti), kvalifikační, socializační, integrační (propojení všech výše uvedených). Důraz na společenské kompetence je kladen také v klíčových kompetencích stanovených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Ačkoliv sociální dovednosti nelze hodnotit známkou, celá škola může mít zisk z toho, že její žáci dovedou efektivně komunikovat a spolupracovat. Sociální zdatnost také dle autorek vede ke zlepšení školní úspěšnosti a je prevencí šikany a rizikového školního chování.

Péče, jakou školy rozvoji SEC věnují, závisí na typu školy. Např. soukromé školy si v této oblasti obecně vedou lépe než školy státní. Škola na dítě působí jak skrze učitele, tak skrze vrstevnické skupiny. Členové obou těchto skupin poskytují vzory pro možnou identifikaci. Od učitelů také přichází sociální zpevnování pomocí odměn a trestů. Důležité je také observační učení, tedy učení skrze sledování a nápodobu vzoru. Dále také působí

anticipační učení, kdy se jedinec chová tak, jak od něj okolí očekává. Tyto mechanismy směřují od vnější kontroly k rozvoji seberegulace (Gillernová, Krejčová et al., 2012).

Škola je pro rozvoj SEC významná zejména proto, že na své žáky působí systematicky, cíleně a dlouhodobě. Avšak i v tomto umělém prostředí se vyskytují nezáměrné socializační stimuly, které mohou být i v rozporu těmi záměrnými. Při nevhodném přístupu může mít škola i negativní dopad na vývoj SEC, např. vyvolání odporu vůči autoritě, pocity méněcennosti atp. (Gillernová, Krejčová et al., 2012).

2.2.2 Vývoj jednotlivých sociálně-emočních kompetencí (SEC) dle metody IDS

Schopnost *rozpoznávání emocí* se zlepšuje s věkem. Mladší děti se dopouští více chyb než starší, avšak již děti ve věku tří měsíců dovedou některé emoce odlišovat, a to na základě mimiky. Tříleté děti již dovedou správně přiřadit název emoce k výrazu obličeje. Ve věku šesti let dovedou již pojmenovávat samy. Ve věku deseti let je schopnost rozpoznávat emoce již plně vyvinuta, rychlost rozpoznávání se však stále zvyšuje (Grob et al., 2013).

Schopnost *regulovat emoce* se také zlepšuje s věkem, typický je přesun od intersubjektivní regulace (v interakci rodiče a dítěte) k intrapsychické regulaci (samostatná). S věkem narůstá počet strategií emoční regulace. Schopnost se probouzí ve věku tří měsíců, kdy již dítě dovede tolerovat vyšší úroveň vzrušení než novorozeně. V batolecím období se pak tato schopnost zlepšuje, pokroky jsou však ještě poměrně malé. V předškolním věku se zvyšuje počet dostupných strategií regulace emocí a narůstá soběstačnost. Nově se také objevují kognitivní strategie emoční regulace, např. vnitřní odvedení pozornosti, popírání či odkládání pocitů atp. Je to velmi významná vývojová změna, ale četnost užití těchto strategií v předškolním věku je nízká, s věkem však narůstá (Grob et al., 2013).

Schopnost *porozumění sociálním situacím* se začíná vyvíjet v prvním roce života, a to prostřednictvím porozumění základním mimickým projevům emocí a pak také osvojováním si jejich názvů. V předškolním věku je pak dalším krokem porozumění emocím jako subjektivně prožívaným stavům. V této fázi dítě rozvíjí schopnost rozumět faktorům, které emoce ovlivňují a také schopnost oddělit emoční prožívání od výrazu tváře. V předškolním věku přichází schopnost užít toto porozumění v běžných sociálních interakcích. Tedy schopnost chápat, že stejný pocit může být u různých lidí vyvolán

různými podněty. Dítě již rozumí tomu, že myšlenky, přání, hodnocení atd. mohou ovlivňovat emoční prožívání (Grob et al., 2013).

Sociálně kompetentní jednání se začíná rozvíjet zhruba ve dvou měsících, kdy narůstá pozornost dítěte vůči vrstevníkům. Ve věku šesti měsíců se děti již imitují, což je první známkou emočního souznění s interakčním partnerem. Z toho se později vyvíjí schopnost kooperace a empatie. Ve druhém roce života se rozšiřuje repertoár sociálního chování, a to zejména díky rozvoji řeči. Narůstá množství pozitivních vztahů s vrstevníky a schopnost řešit konflikty konstruktivně. Ve školním věku je prudký nárůst komplexního sociálně-kompetentního chování včetně prosociálního chování (Grob et al., 2013).

2.2.3 Sociálně-emocionální učení (SEL)

Sociálně emocionální učení (dále jen SEL = Social-Emotional Learning) je proces rozvíjení SEC u dětí, ale i v průběhu celého života. (CASEL, 2013, in Palová 2016; Weissberga et al., in Palová 2016).

Důsledkem tohoto procesu je vyšší akademický prospěch, zlepšení postojů a chování ve vztahu ke škole a školním povinnostem, snížení negativního chování a snížení distresu a úzkostí. K rozvoji SEC mohou pomoci různé školní programy tzv. programy kultivující dovednosti pro život. Jedná se zejména o programy zaměřené na sebeřízení a sociální dovednosti (Miovský et al., 2015 in Smékalová & Palová, 2016). Mezi tyto programy patří např. programy Pohádková školička, Já v kolektivu atp. Na rozvoj SEC se zaměřují také některé inovativní vzdělávací přístupy, např. Začít spolu, který klade důraz na individuální přístup k dítěti. Dále program Integrované tematické výuky, který klade důraz zejména na vztahy a komunikaci v třídním kolektivu. Dále program Druhý krok, jehož cílem je zlepšování dovedností pro život a snižování agresivity na školách. Pro tuto práci je však nejvýznamnější program Montessori. Nejedná se o program jako takový, ale o pedagogickou koncepci, která klade velký důraz na rozvoj sociálních kompetencí, a to zejména na rozvoj odpovědnosti k sobě i druhým, dále na rozvoj sebevědomí a empatie (Smékalová & Palová, 2016).

Význam těchto programů prokázala studie Durlaka et al. (2011), která srovnávala děti z škol se SEL programem s kontrolní skupinou. Prokázala, že děti se SEL programem vykazují lepší sociální a emocionální dovednosti, postoje, chování a také jsou akademicky úspěšnější.

3 Vybrané druhy základních škol a jejich specifika

V této kapitole poskytneme krátký přehled vybraných druhů základních škol, které jsou zařazeny do výzkumu. Důvody výběru těchto konkrétních druhů škol podrobněji rozepisujeme v kapitole „Výběr vzorku“.

3.1 Vymezení pojmu alternativní škola

Pojem alternativní škola či vzdělávání bývá často zaměňován s pojmy netradiční či inovativní vzdělávání, důsledkem čehož je terminologický chaos panující v této oblasti. Podle Průchy (2012, 21) je alternativní škola či vzdělávání „*obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými institucemi*“. Často, nikoliv však nezbytně je tento pojem spojován s radikálními koncepcemi vzdělávání. Podle definic dalších evropských autorů Schaub a Zenkeho (2000, in Průcha, 2012) jsou alternativní školy takové, které se od tradičních základních škol alespoň částečně liší svými cíli, obsahy či formami vyučování a organizací školního života, čímž nabízejí jinou možnost učení a zpravidla mají neveřejného zřizovatele.

Z politologického hlediska můžeme mezi alternativní školy řadit všechny školy, které nejsou zřizovány státem, mají tedy neveřejného zřizovatele (např. školy církevní a soukromé). Z ekonomického hlediska mezi ně řadíme ty školy, jejichž provoz je zcela, nebo částečně hrazen z prostředků soukromého zřizovatele či formou školného, které platí rodiče žáků. Pro společenské vědy je nejvýznamnější hledisko pedagogicko-didaktické. Z tohoto hlediska řadíme mezi alternativní ty školy, které uplatňují zvláštní, nestandardní, inovativní a experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, rozdílné od tradičních pedagogických koncepcí. V tomto pojetí se tedy pojem alternativní nevztahuje k tomu, zda je škola soukromá či státní, naopak bere v potaz i možnost, že ve státních školách mohou být uplatňovány odlišné, tedy alternativní přístupy (Průcha, 2012).

V posledních letech se v literatuře můžeme setkat také s termínem inovativní vzdělávání či škola. Ten označuje takovou školu, která se účelově snaží realizovat určité inovace. Rýdl (1999) tento pojem vymezuje jako školu, která prosazuje v praxi metody a formy práce umožňující naplňovat principy alternativní pedagogiky, jejichž důsledkem je zdravý vývoj žáků. Vzhledem k tomu, že jakékoliv realizování určité alternativy znamená zavedení inovace, lze tyto pojmy chápat jako synonyma.

Alternativních škol existuje několik typů. Prvním jsou školy církevní (např. židovská), dále moderní alternativní školy (např. škola hrou, zdravá škola atp.), posledním typem jsou klasické reformní školy, na které se budeme zaměřovat v této práci. Patří mezi ně škola waldorfská, montessori, daltonská, jenská a freinetovská (Průcha, 2012). Podrobněji se budeme věnovat škole waldorfské a montessori, důvody tohoto výběru uvedeme v kapitole „Výběr vzorku“.

3.2 Tradiční základní škola

Výuka na tradičních základních školách je řízena vzdělávacím programem, který stanovuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2003). Hlavním východiskem tohoto programu je úsilí o to, aby během devítileté docházky žáci získali základy moderního všeobecného vzdělání, přičemž má být akcentována i postupně se vyvíjející osobnost mladého člověka. Obsah tradičního základního vzdělávání je koncipován tak, aby byl prostředkem rozvoje osobnosti žáků, jakožto nástroje orientace ve světě. Tento program v přiměřeném množství zahrnuje poznatky vztahující se ke všem oblastem a oborům, které jsou součástí evropské společnosti a jejích hodnot, samozřejmě však s ohledem na jejich významnost a využitelnost.

Je kladen důraz především na pevné osvojení poznatků a dovedností a schopnost jejich následné aplikace při řešení samostatných úkolů. Jedná se o rozvoj kompetencí elementárních, specifických, průřezových (spojují dovednosti a znalosti z více oblastí), dále kompetencí sociálních a komunikačních (porozumění, naslouchání, spolupráce, schopnost pomoci atd.) (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2003).

Vzdělání na tradičních základních školách je díky tomuto programu jednotné, uvádí žáky do vztahu ke společnosti, lidem i hodnotám a vede žáky k odpovědnosti za své rozhodování a jednání. Důraz je kladen také na pojetí samotného vyučování, to si klade za cíl aktivní zapojení všech žáků do procesu, avšak nechává dostatek prostoru pro individuální možnosti a předpoklady každého žáka. Proto program umožňuje učitelům diferencovat vzdělávací postupy tak, aby byly co nejvhodnější pro danou třídu či žáka. Počítá se v něm tedy s tím, že jednotlivé školy budou dotvářet podle záměrů, které sledují a podmínek, kterými disponují (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2003).

Cíle tohoto programu určují jeho záměry a směr pedagogického působení. Program definuje cíle poznávací (dovednosti a kompetence žáků) a cíle hodnotové (osobnost a mravní vlastnosti žáků). V průběhu 1.-5. ročníku, což je období, kterým se budeme v práci dále zabývat, mají žáci získat především nástroje kulturní komunikace (mateřský jazyk a matematika), dále si vytvořit ucelenou představu o společenském a přírodním prostředí, ze kterého pocházejí a osvojit si pravidla mezilidského soužití (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2003).

Významným rysem tohoto programu je hodnocení žáků. To funguje na základě pětibodové stupnice (1=výborný výsledek, 5=nedostatečný výsledek). Cílem hodnocení je posílení kladného vztahu žáků ke vzdělávání a respektování individuálních rozdílů mezi žáky. Toto hodnocení by mělo být adresné a postihovat široké spektrum projevů žáka v oblasti poznávací, ale také činnostní a hodnotové. Předmětem hodnocení je tedy kvalita osvojení poznatků a dovedností, schopnost jejich užití, samostatnost žáka, dále respektování mravních hodnot a také vlastnosti žáka. Na konci školního roku učitel zpracovává vysvědčení na základě známek získaných ze všech předmětů (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2003).

Standartní, tedy tradiční školy jsou takové, které svými charakteristikami reprezentují většinově sdílenou normu a předepsaný vzor. Z tohoto hlediska lze tedy většinu státních základních škol v ČR považovat za školy standartní (Průcha, 2012).

3.3 Waldorfská základní škola

Základy waldorfské pedagogice položil Rudolf Steiner vytvořením ucelené filozoficko-pedagogické soustavy o výchově člověka, zvané antroposofie (Průcha, 2012). Tato koncepce klade důraz na porozumění celku i jeho jednotlivým částem tak, aby bylo možno pochopit podstatu člověka. Člověk podle ní není pouhým produktem tělesných sil, ale také sil duševních a duchovních. Duchovní silou rozumí jakousi vyšší sílu, která je člověku vrozená a formuje jej od prvních okamžiků života. Člověk je tak trojjedností těchto tří složek (Grecmanová & Urbanová, 1996). Steiner (1938) ve své první přednášce klade důraz na rovnoměrnost poznání všech tří složek a vyvarování se jednostrannosti.

V ČR mají waldorfské školy postavení státem uznávaných experimentálních škol. Jedná se o školy dvanáctileté (nižší stupeň trvá 8 let, vyšší stupeň 4 roky) (Průcha, 2012). Toto členění odpovídá vývojovým etapám dětí, a proto příslušnost ke třídě vychází z věku

žáků. Třídy jsou pohlavně smíšené a čítají obvykle od 30 do 35 žáků (Grecmanová & Urbanová, 1996). Pedagogové se snaží vybírat žáky z různých sociálních vrstev, což má poskytnout lepší prostředí pro výchovnou práci, než jaké poskytuje homogenní kolektiv. Děti jsou pak do tříd řazeny bez ohledu na nadání, národnost či majetkové poměry rodičů, resp. s ohledem na to, aby byli všechny skupiny zastoupeny ve všech třídách rovnoměrně. Určující je zde princip rovných šancí (Rýdl, 1994).

Waldorfská pedagogika si klade za cíl vychovávat děti ke svobodě, rovnosti a bratrství, dále podporovat rozvoj osobnosti, probouzet zájem o učení a tvůrčí činnost a podporovat samostatnost naplňování tohoto zájmu. Tomu odpovídá také vybavení školy, kde kromě tříd nalezneme řadu prostorů pro specializovanou tvůrčí činnost, akcentovány jsou zejména přírodní materiály a barvy, které mají podporovat přirozený vývoj a tvořivost dětí (Grecmanová & Urbanová, 1996).

Waldorfská škola má specifický způsob vedení, který je založen na spolurozhodování a spoluzodpovědnosti. Učitelé, žáci i rodiče vytvářejí školní život společně a jejich vzájemné kontakty jsou prohlubovány při školních svátcích, oslavách, přednáškách atd. Toto společenství se dále dělí na kolegium učitelů, které zahrnuje všechny učitele školy. Třídní kolegium, které zahrnuje učitele jedné třídy. Společenství žáků, které zahrnuje všechny žáky jedné třídy. Společenství rodičů, které zahrnuje rodiče všech žáků školy. A třídní společenství rodičů, které zahrnuje rodiče žáků jedné třídy. Tito všichni se zavazují spolupodílet se na školním životě (Grecmanová & Urbanová, 1996).

Učební plán na waldorfských školách zhruba odpovídá rámcově vzdělávacímu programu, který stanovuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Obsahuje tedy všeobecné vzdělávací cíle a vyučovací úkoly jednotlivých předmětů, ale díky tomu, že má rámcový charakter, umožňuje přizpůsobovat a vytvářet pedagogické situace odpovídající waldorfskému pojetí pedagogiky. Učební plán respektuje přirozenou potřebu dítěte střídání intelektuální, tvořivé a pohybové aktivity (Grecmanová & Urbanová, 1996).

Rozdíl ve výuce oproti tradičním základním školám dobře ilustruje Steinerův „návod“ na výuku psaní, který demonstruje ve své druhé přednášce. 6 let staré dítě se nemá biflovat abstraktní značky, ale má s nimi být seznamováno skrze zájem o svět pramenící z dítěte samotného. Toto uvádí na příkladu písmene „F“. Postup nemá vést od formy písmene a slova k obsahu, ale opačně. Pokud tedy dítě zaujme ryba, pedagog jej v tu chvíli

má vést k tomu, aby si všimlo hlavní podélné osy ryby, pak ploutví, které k této ose tvoří kolmici. Poté může dítě převést tento vnitřní zážitek na papír ve smyslu „tu je ryba a má v sobě tyto čáry“, ty připomínají písmeno „F“, kterou slovo ryba (orig. Fisch) začíná. Dítě tedy nenapodobuje abstraktní značku, které nerozumí, ale převádí do určité podoby svůj vnitřní prožitek (Steiner, 1938).

Ve výuce se využívá individuální i skupinové práce, s výraznou převahou té skupinové. Žáci pak nejsou hodnoceni známkami, ale pouze pomocí slovní zpětné vazby. Chyba zde není chápána jako problém, ale jako přirozená součást učení, proto by jí děti neměly být zbytečně frustrovány. Na konci školního roku vytváří učitel pro každé dítě vysvědčení, které má formu popisu dosaženého stavu žáka, vyzdvihuje jeho úsilí a poukazuje na slabiny, ke kterým rovnou dává doporučení a rady, jak se s nimi vypořádat (Grecmanová & Urbanová, 1996).

3.4 Montessori základní škola

Základy montessori pedagogiky položila Marie Montessori, která v roce 1907 založila „Dům dětí“, ve kterém vyučovala děti v originálním výchovném a vyučovacím prostředí založeném na respektování dítěte. Důležitým prvkem tohoto pedagogického konceptu je respektování tzv. senzitivních fází, což jsou období zvýšené vnímavosti ke konkrétním podnětům. Dalším prvkem, na který klade montessori pedagogika důraz, je samostatnost dítěte v duchu motta Marie Montessori „Pomoz mi, abych to dokázal sám“ (Montessoriová, 2012).

Základní škola montessori trvá 15 let a je rozdělena do dvou stupňů, první trvá od 6 do 12 let dítěte a druhý pak do 15 let dítěte, přičemž druhý stupeň by děti měli strávit v ideálním případě na farmě, kde nebudou vystaveni stresu a budou mít ideální podmínky pro růst a sebevyjádření (Žijeme Montessori, nedat., b). Výuka probíhá ve věkově smíšených skupinách a má převážně individuální formu. Užívá se při ní tzv. kosmického vyučování, jehož principem je existence jediného všezahrnujícího předmětu namísto rozvrhu s konkrétně zaměřenými lekcemi (Průcha, 2012).

Cílem montessori pedagogiky je vychovat z dětí samostatné jedince, kteří umějí pracovat se svojí individualitou, sami se účinně rozhodovat a jednat a při tom respektovat druhé. Toho má být docíleno skrze maximální respekt k dítěti a jeho potřebám, čemuž odpovídá vybavení školy. To je příjemné, čisté, s nábytkem velikostně odpovídajícím

dětem a klidným, přílišnými ambicemi nezátíženým učitelem. Dále jsou ve výuce užívány speciální pomůcky, které jsou pro děti přitažlivé a stimulují jejich touhu po poznání. Je kladen důraz na opakování úkolů, svobodu volby, zpětnou vazbu, tichost, kázeň a samostatnost. Naopak nejsou podporovány odměny a tresty, protože těmi je samotný důsledek jednání dítěte (Montessoriová, 2012).

Učební plán opět vychází ze zákonem stanoveného rámcově vzdělávacího programu, ale je uzpůsoben filosofii montessori pedagogiky. Tento plán respektuje výše zmíněná tzv. senzitivní období neboli období zvýšené vnímavosti. Jedná se o ohraničená období v životě jedince typická zvýšenou vnímavostí vůči určitým smyslovým podnětům. V těchto obdobích má dítě predispozici k získání určité vlastnosti nebo rysu (např. naučit se číst, koordinovat pohyb, ale také přijmout za své určité morální zásady), jakmile je tento rys získán, ona zvýšená citlivost se vytrácí. Vývoj jedince tak není možné přičíst pouhému genetickému předurčení, ale především jeho aktivnímu úsilí. Pokud se však během této fáze setká dítě s nějakou překážkou ve svém snažení, může dojít k poruše jeho osobnosti. Častou reakcí na překážku nebo neuspokojenou potřebu je zloba. Ta však není projevem vzdorovitosti či problémovosti dítěte, ale je projevem hlubokého vnitřního konfliktu, ve kterém je třeba hledat skrytý ušlechtilý rys dítěte. Pro osvobození a objevení této ušlechtilosti dítěte je třeba vytvořit podpůrné prostředí s minimem překážek a maximem podnětů. Dospělí se mají přizpůsobit potřebám dítěte a učitel nemá být příliš aktivní, aby žáky zbavil své autority a dal tak prostor aktivitě dítěte (Montessoriová, 2012).

V tradičních základních školách rozhodují o obsahu výuky dospělí a měřítkem úspěchu výuky je schopnost dítěte zopakovat informace, které mu byly předány učitelem. V montessori přístupu je učitel tím, kdo poskytuje určité podněty, ale děti jsou těmi, kdo na ně aktivně reaguje a učí se z nich a to podle svého vlastního tempa a preferencí (Žijeme Montessori, nedat.,a).

Hodnocení v montessori školách neprobíhá formou známkování úkolů, ale formou třídních záznamů a přehledů o postupu žáka. Důraz je kladen také na sebehodnocení dětí, kde mají děti za úkol porovnat svůj dosažený výkon se svými možnostmi a schopnostmi, nikoliv však mezi sebou navzájem. Vysvědčení má pak také písemnou, nikoliv známkovou formu, obsahuje informace o pokrocích a neúspěších dítěte a rady, jak s tím naložit. Vysvědčení sestavuje učitel na základě portfolia, které vede pro každé dítě (Rýdl, 1999).

4 Související výzkumy

4.1 Vliv typu vzdělávání na různé aspekty psychiky

Járosiová a Doktorová (2016) ve své studii zkoumaly EI a tvořivost u žáků tradičních a waldorfských škol. Ačkoliv výsledky ukázaly, že děti z waldorfských škol vykazují vyšší míru EI, rozdíly nebyly statisticky významné. Stejně výsledky, avšak tentokrát již statisticky významné přineslo i srovnání tvořivosti žáků z obou typů škol. Rozdíly však byly nalezeny jen v některých dimenzích tvořivosti, a sice v elaboraci (tedy propracování problému) a originalitě (jedinečnosti nápadů), ale ve flexibilitě (pružnost uvažování) a fluenci (plynulost a různorodost produkce nápadů) se od sebe obě skupiny nelišily.

Ogletree (1991) provedl podobnou studii, kde se však zabýval i možnými důvody rozdílů. Ve své studii zjistil, že existuje významný rozdíl v kreativitě u dětí z waldorfských a tradičních škol. Děti z waldorfských škol vykazovaly větší míru kreativity než děti z tradičních škol. Výzkum naznačuje, že je to dáno prostředím waldorfské školy, které nepotlačuje své žáky, nestresuje je požadavky na výkon, a naopak podporuje tvůrčí přístup k řešení problémů a pozitivní klima ve škole.

Podobnou studii uskutečnila Prokschová (2013), ta však zkoumala rozdíly v tvořivosti mezi žáky tradičních a montessori škol. Výzkum ukázal, že se žáci neliší ve fluenci, flexibilitě a elaboraci, ale liší se v originalitě, a to ve prospěch žáků montessori škol.

Ahmadpour a Mujembari (2015) ve své studii zjistili, že existuje významný rozdíl v IQ mezi dětmi navštěvujícími montessori školku a tradiční školku. Pět let staré děti vzdělávané montessori metodou dosahovaly průměrného IQ skóru 106, zatímco stejně staré děti vzdělávané tradiční metodou dosahovaly pouze IQ skóru 94. Pro takový rozdíl může existovat hned několik důvodů. Děti vzdělávané montessori metodou mají oproti ostatním dětem větší zkušenost s reálným světem, jsou více vedeny k užívání abstraktních pojmů a tím i k abstraktnímu myšlení, díky individualizovanému způsobu výuky dovedou lépe pracovat se svými chybami a poučit se z nich. Dále jsou tyto děti více vedeny k zodpovědnosti za prostředí a vybavení potřebné k výuce, ale přitom je jim dáno více svobody, např. v tom, který svůj talent budou rozvíjet atp.

Dle Roseové a Jolleyho (2016) existují významné rozdíly ve vývoji kresby mezi dětmi z waldorfských a tradičních škol. V expresivních výkresech sice bylo zjištěno velmi málo rozdílů mezi dětmi z waldorfských a běžných škol v celkové kvalitě, čáře a kompozici. Ale žáci z waldorfských škol měli tendenci produkovat více realistické kresby a používali více barev. Výsledky této studie však nejsou ve shodě s řadou studií na podobné téma a mohou být ovlivněny např. sdíleným kulturním prostředím žáků z obou druhů škol atp., což je nutno brát v potaz.

Váchalová (2016) se zabývala motivací rodičů k volbě waldorfské mateřské školy. Z jejího výzkumu vyplynulo, že nejčastějším důvodem byly principy waldorfské pedagogiky, dále byla pozitivní zkušenost se sourozencem, který ji také navštěvoval, dále nesoulad s klasickým typem školek, osobní zkušenost rodičů, dále volné místo ve školce a přístupnost školky vzhledem k místu bydliště.

4.2 Sociálně-emoční kompetence (SEC) v různých kontextech

Dle Stana (2011) existuje vztah mezi rodičovským stylem a chováním dítěte (tedy úrovní SEC) v různých situacích. Studie potvrdila vliv rodičovského stylu na asertivitu, zodpovědnost a sebekontrolu, ale naopak ne na spolupráci. Zodpovědnost a sebekontrola je více rozvinuta u dětí, jejichž rodiče uplatňují autoritářský či autoritativní styl výchovy než u tolerantního stylu. U rodičů, kteří uplatňují autoritářský styl, je také více rozvinuta asertivita, ale častěji přerůstá v devastující chování a to tak, že dítě ničí veškeré překážky, které mu stojí v cestě k cíli.

Ardolinová (2013) ve své studii zkoumala vztah subjektivně vnímané pohlavní role (zejména vliv nevyhraněné role) na EI a SI u vysokoškolských studentů. Studie zjistila, že lidé s méně vyhraněnou pohlavní rolí (neidentifikují se výlučně s mužskými nebo ženskými rolemi) mají výrazně vyšší SI a EI než ti, co se silně identifikují s mužskou nebo ženskou rolí.

Fernández-Berrocal et al. (2012) zkoumaly rozdíly v EI mezi pohlavími, a to v závislosti na věku. Jako v řadě dalších studií, např. Hall a Mast (2008, in Fernández-Berrocal et al., 2012), kteří zjistili, že ženy jsou citlivější a vnímavější k emocím druhých lidí, nebo Hargie a kolektiv (1995, in Fernández-Berrocal et al., 2012), kteří prokázali, že ženy mají vyšší kompetence k udržování pozitivních mezilidských vztahů, tak i v této

studii ženy vykazovaly vyšší emoční inteligenci než muži. Výsledky tedy potvrzují, že pohlaví může být významnou proměnnou ovlivňující EI.

Tsirigotis (2016) se ve své studii zabýval vztahem EI a nepřímé sebedestruktivity. Nejedná se o sebepoškozování, mutilaci či sebevraždu, ale o všeobecnou tendenci k chování, které může vést ke snížení kvality a zkrácení života, jako je např. riskantní chování, závislost či zanedbávání. Studie zjistila negativní korelaci mezi proměnnými. Lidé, kteří vykazovali vysokou míru nepřímé sebedestruktivity, měli nízkou EI, a to zejména v oblasti rozpoznání a využití emocí svých i cizích.

Öznacar et al. (2017) provedli studii zabývající se vztahem EI a vyučovacím stylem. Studie dokázala pozitivní korelaci mezi EI a učebními styly, které autoři studie rozdělili na odborný, formální autoritu, osobní vzor, povzbuzovač a delegát. Učitelé s „odborným stylem“ vykazují vysokou míru pohody a citlivosti, ale nízkou míru sebeovládání a společenských schopností. „Formální autority“ pak vykazují vysokou míru pohody a společenských schopností, ale nízkou míru sebekontroly a citlivosti. Podobně je toho i u učebního stylu „osobního vzoru“, ten však vykazuje vyšší citlivost a nižší sebekontrolu než předchozí styl. Výukový styl „povzbuzovač“ je na tom obdobně jako předchozí dva styly. Výukový styl „delegát“ pak vykazuje vysokou míru pohody, ale ostatní složky EI má na nízké úrovni. Studie však také ukázala, že samotný výukový styl není směrodatný, ale že vždy záleží na kvalitě jednotlivého učitele, přičemž čím vyšší EI, tím vyšší tvořivost a schopnost řešit problémy.

Sacco et al. (2016) se ve svých studiích zabývali vztahem EI, SI a primární a sekundární psychopatie. Bylo zjištěno, že sekundární psychopatie (vzniklá na základě nepříznivých podmínek pro vývoj zdravé osobnosti), se pojí se sníženou schopností rozeznat důvěryhodné obličeje od nedůvěryhodných a skutečné úsměvy od falešných. Sekundární psychopati vykazovali tedy nízkou SI a EI. U primární psychopatie (geneticky podmíněná) tyto deficity ve vnímání nebyly zaznamenány, EI i SI byla v normě.

II Výzkumná část diplomové práce

1 Výzkumný problém a cíle výzkumu

Výzkumná část této diplomové práce volně navazuje na řadu prací, které se zabývaly SEC u dětí, např. práce Kateřiny Palové (2016) a Kláry Černé (2017). Z výše uvedené teorie lze předpokládat, že SEC nejsou pouze vrozenou charakteristikou či schopností, ale jsou ovlivněny celou řadou faktorů. Málo probádaným faktorem je typ vzdělávání, které přitom prokazatelně ovlivňuje celou řadu jiných osobnostních charakteristik, jako např. kreativitu (Járosiová & Doktorová, 2016; Ogletree, 1991; Prokschová, 2013). Goleman (1997) upozorňuje na to, že v tradičních školách jsou všechny děti vyučovány pro akademickou dráhu, ale kompetence k řemeslům nebo běžnému životu (jako např. SEC) u nich nejsou dostatečně rozvíjeny. Z toho vyvozujeme předpoklad, že odlišné vzdělávací priority a metody na alternativních školách vedou k odlišnému rozvoji SEC.

Dalším významným faktorem může být pohlaví, v případě dětí je to zejména vliv nestejnomyšlného vývoje dívek a chlapců a obecná tendence vnímat dívky a ženy jako emocionálnější a empatičtější než chlapce a muže. Goleman (1997) popisuje rozdíl v rychlosti emočního učení mezi chlapci a dívkami, přičemž u dívek se dovednosti spojené se SEC rozvíjejí rychleji než u chlapců. Block (nedat., in Goleman, 1997) teorii o rozdílech mezi pohlavími podporuje svojí teorií o charakterových rozdílech mužů žen s vysokým IQ a nízkým EQ a naopak. Zmíněné práce a teoretická východiska, která jsme podrobněji vysvětlili v teoretické části práce, nás vedou k domněnce, kterou zde chceme ověřit, a sice, že existují rozdíly v SEC u dětí z tradičních a dětí z alternativních základních škol. Pokud se uvedené předpoklady potvrdí, tato práce by mohla sloužit jako jeden z podkladů či jakási pilotní studie pro budoucí výzkumy na téma SEC a možnosti jejich rozvoje v rámci základních škol.

Pro ověření správnosti vymezených věkových hranic a správnosti našich předpokladů jsme provedli pilotní studii na šesti nenáhodně vybraných dětech (dvě děti z každého typu školy, vždy chlapec a dívka, ve věku od 8 let a 7 měsíců, do věku 10 let a 10 měsíců), které již poté nebyly zařazeny do výzkumného souboru. Ačkoliv se jedná o příliš malý vzorek, než aby mohl být považován za reprezentativní, nebo aby mohl být statisticky zpracován, poskytl nám hrubý odhad toho, zda se ubíráme správným směrem. Výsledky tohoto malého srovnání nasvědčovaly existenci nepatrného rozdílu mezi oběma pohlavími i mezi tradičními a alternativními školami, avšak také mezi waldorfskou a

montessori školou. (Všechny děti byly v pásmu průměru, rozdíly mezi dětmi činily maximálně 4 body). Pro zamyšlení nad interakcí obou faktorů byl vzorek příliš malý. Data pilotní studie zde neuvádíme, protože nemají velkou výpovědní hodnotu a měla být pouze orientační, jejich podrobné rozebírání by tedy bylo zbytečné.

V návaznosti na výše uvedené jsme tedy vytyčili následující cíle výzkumu:

1. Ověřit existenci rozdílu v SEC mezi dětmi 4. tříd (8 let a 6 měsíců – 10 let a 11 měsíců) tradičních a alternativních základních škol za použití metody IDS (4 subtesty týkající se sociálně-emočních kompetencí).
2. Ověřit existenci rozdílu v SEC mezi chlapci a dívkami z obou typů škol.
3. Ověřit, zda existuje interakce mezi proměnnou typ školy a proměnnou pohlaví.

2 Formulace hypotéz

Vzhledem k výše uvedeným cílům výzkumu zde pracujeme s obecnou hypotézou, že děti 4. tříd alternativních škol se liší v úrovni SEC od dětí 4. tříd tradičních škol. Vzhledem k vývojovým rozdílům mezi pohlavími se dá rovněž předpokládat, že chlapci a dívky se liší v úrovni SEC. Taktéž je možné, že mezi typem školy a pohlavím existuje interakce. Na základě těchto pracovních hypotéz jsme stanovili následující hypotézy ke statistickému ověření:

H1: Existuje hlavní efekt pohlaví u dětí 4. tříd všech typů škol v subtestu „Rozpoznávání emocí“.

H2: Existuje hlavní efekt pohlaví u dětí 4. tříd všech typů škol v subtestu „Regulace emocí“.

H3: Existuje hlavní efekt pohlaví u dětí 4. tříd všech typů škol v subtestu „Porozumění sociálním situacím“.

H4: Existuje hlavní efekt pohlaví u dětí 4. tříd všech typů škol v subtestu „Sociálně-kompetentní jednání“.

H5: Existuje hlavní efekt typu školy u dětí 4. tříd v subtestu „Rozpoznávání emocí“.

H6: Existuje hlavní efekt typu školy u dětí 4. tříd v subtestu „Regulace emocí“.

H7: Existuje hlavní efekt typu školy u dětí 4. tříd v subtestu „Porozumění sociálním situacím“.

H8: Existuje hlavní efekt typu školy u dětí 4. tříd v subtestu „Sociálně-kompetentní jednání“.

H9: Existuje interakce faktoru pohlaví a faktoru typu školy u dětí 4. tříd v subtestu „Rozpoznávání emocí“.

H10: Existuje interakce faktoru pohlaví a faktoru typu školy u dětí 4. tříd v subtestu „Regulace emocí“.

H11: Existuje interakce faktoru pohlaví a faktoru typu školy u dětí 4. tříd v subtestu „Porozumění sociálním situacím“.

H12: Existuje interakce faktoru pohlaví a faktoru typu školy u dětí 4. tříd v subtestu „Sociálně-kompetentní jednání“.

3 Charakteristiky výzkumného souboru

3.1 Výběr vzorku

Náš vzorek³ je limitován tím, že nebyl vybrán náhodně. Veškeré pokusy o náhodný výběr selhaly již v začátcích. S naprostou většinou náhodně vybraných škol se nepodařilo navázat kontakt telefonickou ani emailovou formou. Školy, se kterými se to podařilo, odmítly účast na výzkumu z důvodů zahlcení podobnými projekty a výzkumy, nebo z obav o reakce rodičů. Náš vzorek tedy zahrnuje školy a děti vybrané přes instituci, která s nimi spolupracuje a zprostředkovala nám tak kontakt se školami a rodiči. Do výzkumu byly zahrnuty děti ze škol tradičních a klasického reformního proudu, konkrétně montessori a waldorfských škol. Daltonský plán, který se do této kategorie také řadí, nebyl zahrnut zejména kvůli tomu, že v České republice není škola, na které by se vyučovalo pouze touto metodou. Vždy se jedná o kombinaci tradiční výuky a daltonského plánu, takovou školu však vzhledem k povaze našeho výzkumu nelze považovat za čistě alternativní. Další školy patřící do této kategorie v České republice nemají tradici, proto nebyly zahrnuty. Abychom zahrnuli respondenty, kteří jsou již ovlivněni způsobem výuky a nejsou již tolik fixováni na rodiče, ale ještě nejsou ovlivněni pubertou, zahrnujeme do našeho vzorku pouze děti 4. tříd základních škol. Pro tyto důvody jsme konkrétně vymezili věkové rozmezí od 8 let a 6 měsíců do 10 let a 11 měsíců. Dalším důvodem pro stanovenou dolní věkovou hranici jsou vyjadřovací schopnosti dítěte, kdy se u takto starých dětí obvykle již nevyskytují vážnější logopedické vady nebo neschopnost porozumět instrukcím, které by znemožnily samotný sběr dat. Dalším důvodem je vývoj morálky, kdy přibližně mezi 8. a 9. rokem dochází k přechodu od prekonvenční ke konvenční morálce. Je tedy větší pravděpodobnost, že děti v našem výzkumném souboru již dosáhly tohoto stupně morálky a nedojde tak ke zkreslení vlivem této proměnné (Heidebring, 1997). Hlavním důvodem pro horní věkovou hranici je, že metoda IDS má normy pouze do věku 10 let a 11 měsíců. Pouze 4. třída (a nikoliv i 3. či 5., ve kterých jsou také děti spadající do našeho věkového rozhraní) byla zvolena proto, aby nedocházelo ke zkreslení různým počtem let, které respondenti strávili ve škole. Populací, na kterou lze výsledky výzkumu vztahovat jsou tedy děti 4. tříd základních škol (tradičních, waldorfských a montessori).

³ Termíny vzorek a výzkumný soubor zde používáme zástupně.

3.2 Popis vzorku

Vzhledem k neochotě škol ke spolupráci a časové náročnosti sběru dat (jak pro zúčastněné školy, tak pro výzkumníka) náš vzorek nedosáhl původně zamýšlené velikosti. Souhlas zákonného zástupce s účastí dítěte na výzkumu se nám podařilo získat pro 109 dětí. Z toho 9 dětí se odmítlo účastnit, 4 děti nebyly ve dny realizace výzkumu přítomny ve škole a 4 děti musely být ze souboru vyřazeny pro příliš vysoký věk (dítě starší 11 let neodpovídá věku, který jsme vymezili) a 3 pro příliš nízký věk (dítě mladší 8 let a 6 měsíců neodpovídá věku, který jsme vymezili). Podařilo se nám tedy shromáždit data celkem 89 dětí 4. tříd. Z toho je 45 dětí z tradičních škol, 24 dětí z waldorfských škol a 20 dětí z montessori škol, celkem tedy 44 dětí z alternativních škol. Ve vzorku je 42 (47 %) dívek a 47 (53 %) chlapců z obou typů škol. Ve skupině tradičních škol je 20 (44 %) dívek a 25 (56 %) chlapců. Ve skupině waldorfských škol je 11 (46 %) dívek a 13 (54 %) chlapců. Ve skupině montessori škol je 11 (55 %) dívek a 9 (45 %) chlapců, celkem tedy 22 (50 %) dívek a 22 (50 %) chlapců z alternativních škol. Průměrný věk respondentů v době testování byl 10 let ($SD = 0,5$). Nejmladšímu respondentovi ze souboru bylo 8 let a 8 měsíců, nejstaršímu pak 10 let a 10 měsíců. Vzhledem k ochraně osobních údajů žáků a žádostem některých škol a rodičů zde blíže nespecifikujeme školy, které se výzkumu zúčastnily. Nemůžeme zde uvést ani bližší informace o instituci, která pomohla zprostředkovat kontakt se školami a rodiči, ani kraje, ve kterých výzkum probíhal. Upřesnění některého z těchto údajů by vedlo k odhalení konkrétních škol, které se výzkumu účastnily a bylo by tak porušením Zákona o ochraně osobních údajů. Domníváme se však, že vzhledem k typu výzkumného šetření nemají tyto informace pro čtenáře velký význam. Jejich neuvedení by tedy nemělo mít vliv na porozumění výsledkům či úplnost popisu vzorku.

Tabulka č. 1: Popis výzkumného souboru

Skupina	Počet	Průměrný věk	SD
Tradiční školy	45	10 L	0,47
Alternativní školy	44	10 L	0,53
Waldorfské školy	24	9 L a 11 M	0,5
Montessori školy	20	10 L	0,61
Dívky	42	9 L a 10 M	0,48
Chlapci	47	10 L a 8 M	0,49
Dívky tradiční školy	20	9 L a 11 M	0,49
Chlapci tradiční školy	25	10 L a 1 M	0,46
Dívky alternativní školy	22	9 L a 10 M	0,49
Chlapci alternativní školy	22	10 L a 1 M	0,53
Dívky waldorfské školy	11	9 L a 9 M	0,47
Chlapci waldorfské školy	13	10 L a 1 M	0,49
Dívky montessori školy	11	9 L a 10 M	0,52
Chlapci montessori školy	9	10 L a 2 M	0,72
Celkem zúčastněných dětí	89	10 L	0,5

4 Metodologický rámec a metody

V této kapitole se podrobně věnujeme výzkumnému plánu, metodologickému rámci výzkumu a metodám získávání a následné analýzy dat. Dále se zde zabýváme etikou samotného výzkumu a práce jako takové.

4.1 Výzkumný plán

Vzhledem k cíli výzkumu, kterým je ověřit existenci rozdílu v SEC mezi dětmi 4. tříd tradičních a alternativních základních škol se zohledněním proměnné pohlaví, byl zvolen kvantitativní přístup. Metodologický plán tohoto výzkumu se zakládá na srovnání předem určených skupin ve čtyřech subtestech metody IDS, které měří jednotlivé složky SEC. Jedná se o individuální 15 minutový rozhovor, vedený autorkou práce. Srovnávané skupiny budou dvě, a to dle typu škol. To však pouze za předpokladu, že výsledky respondentů z waldorfských a montessori škol budou ekvivalentní, pokud tomu tak nebude, budou tři skupiny (každý výše uvedený typ školy zvlášť). Dále budou porovnávány skupiny chlapců a dívek a sledována možná interakce pohlaví a typu školy, to vše pro každý subtest zvlášť. Výzkumný plán založený na srovnání těchto skupin byl vybrán kvůli odstranění vlivu nežádoucí proměnné, kterou je individuální rozdílnost respondentů, nesouvisející se způsobem výuky. Dále proto, že pokud se chceme zabývat SEC dětí z alternativních škol, musíme mít srovnání s ostatní populací, tedy dětmi z tradičních škol. Samotné výsledky respondentů ze škol alternativních by bez srovnání neměly velkou výpovědní hodnotu. Srovnání výsledků jednotlivých subtestů namísto celkové SEC pak pomůže přesněji specifikovat, ve kterých oblastech SEC existují největší rozdíly. Aby se minimalizovalo zkreslení výsledků přirozeným vývojem respondentů, budou data sebrána během jediného měsíce (podařilo se je sebrat během dvou a půl týdne).

4.2 Metoda a průběh získávání dat

1. Data byla získána pomocí metody IDS (Grob et al., 2013), kterou vydalo Hogrefe-Testcentrum.. IDS je standardizovaný test kognitivních schopností a celkového vývoje pro děti od 5,0 do 10,11 let. Metoda má české normy stanovené na 1461 dětech (celý test) a na 340 dětech (subtesty SEC) v roce 2011 a 2012. Retestová reliabilita původní německé verze je při $p < 0.01$ pro subtesty *Rozpoznávání emocí* 0,54, *Emoční regulace* 0,45, *Porozumění sociálním situacím* 0,49 při a *Sociálně-emoční kompetence* 0,74.

V této práci byla použita pouze část testující SEC, ta je složena ze čtyř subtestů, které mají podobu individuálního strukturovaného rozhovoru o délce 15-20 minut na jednoho respondenta. Tyto subtesty jsou: *Rozpoznávání emocí*, *Regulace emocí*, *Porozumění sociálním situacím* a *Sociálně-kompetentní jednání*. Body získané v každém subtestu jsou pak převedeny na vážený skór. Tyto vážené skóry lze pak sečíst a získat tak celkový Sociálně-emoční index. Tím se však v naší práci dále nezabýváme, neboť je to vzhledem k podrobné analýze jednotlivých subtestů, kterou zde provádíme, nadbytečné.

V subtestu *Rozpoznávání emocí* má dítě za úkol rozpoznávat a pojmenovávat pocity dětí na fotografiích. Subtest zahrnuje deset fotografií, které zobrazují celkem pět emocí (radost, smutek, překvapení, hněv a strach), na fotografiích jsou zobrazeny dívky i chlapci, aby nedošlo ke zkreslení výsledků faktorem pohlaví. Za každou správně rozpoznanou a pojmenovanou emoci je pak dítě ohodnoceno 1 bodem.

V subtestu *Regulace emocí* má dítě za úkol popsat strategie, které by použilo k regulaci emocí. Jedná se o emoce smutek, strach a vztek ze tří fotografií z předcházejícího subtestu. Dítěti jsou postupně kladeny otázky související s tím, co může dítě na fotografii udělat, aby už danou emoci necítilo. Dále co dělá samo testované dítě, pokud danou emoci cítí a následně je ještě dotázáno na další možné strategie k regulaci dané emoce. Odpověď je pak ohodnocena 2, 1, nebo 0 body podle toho, zda uvedlo adaptivní (např. rozptýlení), maladaptivní (např. agresivní chování), nebo jiné strategie regulace emocí (např. vyhledání sociální opory).

V subtestu *Porozumění sociálním situacím* má dítě za úkol pochopit a vysvětlit situace znázorněné na obrázcích. Na prvním je zobrazena situace, kdy dva starší chlapci berou dívce čepici, ta pláče a dvě další dívky tomu bezradně přihlížejí. Na druhém obrázku pak situace, kdy nepozorný cyklista zdravotníkem svého kamaráda přejel chlapce přecházejícího silnici. Dítě je dotázáno na to, co se na obrázku děje a proč k tomu došlo a jak se lidé na obrázku cítí. Pokud samo ve volném vypravování nepopíše vše důležité, jsou mu pokládány kontrolní otázky týkající se jednotlivých sociálních interakcí a pocitů lidí na obrázku. Dítě je pak hodnoceno 2, 1, nebo 0 body podle toho, zda uvedlo správnou či špatnou odpověď a zda odpovědělo samo, nebo až na kontrolní otázku

A v subtestu *Sociálně-kompetentní jednání* má uvést konkrétní chování pro různé sociální situace (např. konflikt dvou dětí). Subtest obsahuje šest obrázků, které představují

celkem čtyři typy sociálních situací, a je tedy třeba popsat čtyři typy sociálních dovedností, kterých je v nich třeba. Jedná se o situace navazování vztahů, empatie, udržení míru a řešení sociálních konfliktů. Dítě je opět hodnoceno 2, 1, nebo 0 body, podle toho, zda uvede aktivní a samostatnou strategii řešení problému, strategii související s vyhledáním pomoci (obvykle někoho staršího či dospělého), nebo strategii neadaptivní či žádnou.

Před samotným testováním proběhlo pečlivé seznámení examinátora s metodou samotnou, administrací a vyhodnocením sebraných dat, a to za dozoru zkušeného psychologa. Dále proběhl zácvek examinátora. Data sbíral pouze jeden výzkumník (autorka práce). Individuální rozhovory s respondenty pak byly vedeny dle instrukcí v manuálu IDS a v samotném podnětovém materiálu, následně byly odpovědi zapsány do záznamového archu. Sběr dat probíhal v prostorech, které na ně každá zúčastněná škola vyhradila a v prostorech výše zmíněné spolupracující instituce (neobsazené učebny, družiny atd.). Výsledky pak byly vyhodnoceny dle manuálu IDS a konzultovány se zkušeným psychologem. Průměrná délka jednoho individuálního rozhovoru byla přibližně 15 minut. Bylo zajištěno patřičné osvětlení, klid a pohodlí pro práci, po rozhovoru byly všechny děti pochváleny a požádány, aby ostatním dětem neprozrazovaly, co je předmětem rozhovoru. Aby nebyl výzkum zkreslen časovým rozestupem mezi testováním jednotlivých dětí, testování proběhlo během druhé poloviny měsíce ledna roku 2018 (15.1. - 31.1.).

4.3 Metoda zpracování a analýzy dat

Aby se předešlo zkreslení výsledků rozdílným věkem respondentů, (rozdíl v nejkrajnějším případě činil 2 roky a 2 měsíce), byly hrubé skóry každého respondenta převedeny pomocí tabulek s normami z IDS manuálu na skóry vážené (průměr = 10, SD = 3). Takto připravená data byla přepsána do programu Microsoft Excel, zkontrolována opětovným porovnáním s daty ze záznamových archů a tabulek s normami. Dále bylo strojově zkontrolováno, zda data neobsahují hodnoty, které není možné daným testem naměřit. V programu Microsoft Excel byla také zpracována popisná statistika. Následně byla data převedena do programu Statistica 12. V tomto programu byla ověřena normalita dat v rámci jednotlivých skupin, které měly být následně srovnávány (tedy normalita dat celkem, dále v rámci pohlaví a v rámci všech typů škol). K tomuto účelu byl vybrán Shapiro-Wilkův test, a to zejména pro svoji přesnost a srozumitelnost. Vzhledem k tomu, že v naší pilotní studii i v některých dalších výzkumech se waldorfská škola nepodobala montessori škole, považovali jsme za vhodné ověřit, zda lze montessori a waldorfskou

školu sloučit do jedné skupiny tak, jak jsme původně zamýšleli. To bylo ověřeno pomocí Mann-Whitneyho U testu. Významnost zjištěného rozdílu byla dále ověřena pomocí AUC (area under curve). Vzhledem k výsledkům Mann-Whitney U testu nemohly být waldorfské a montessori školy navzdory našim předpokladům sloučeny do jedné skupiny, došlo tedy ke zmenšení velikosti jednotlivých skupin a zvětšení jejich počtu oproti původnímu plánu. K ověření našich hypotéz tedy nemohla být použita parametrická ANOVA, ale museli jsme se uchýlit ke kombinaci několika neparametrických postupů, které ji nahradily. K ověření hypotéz o rozdílu mezi pohlavími byl opět použit Mann-Whitney U test, který se hodí pro porovnání dvou neparametrických vzorků (tedy všichni chlapci a všechny dívky našeho výzkumného souboru). K ověření hypotéz o rozdílu mezi tradiční, waldorfskou a montessori školou byla použita Kruskal-Wallisova analýza rozptylu (dále jen Kruskal-Wallisova ANOVA), která se hodí pro porovnání více neparametrických vzorků (tedy všichni respondenti z tradičních, všichni z waldorfských a všichni z montessori škol). A pro ověření hypotéz o interakcích mezi oběma faktory byla použita Kruskal-Wallisova ANOVA s analýzou skupin. Pro ověření rozdílů mezi chlapci ze všech tří typů škol a dívkami ze všech tří typů škol (tedy srovnání chlapců z tradičních, waldorfských a montessori škol a následné srovnání dívek z tradičních, waldorfských a montessori škol) byla jako grupovací proměnná použita „škola“ a pro analýzu skupin proměnná „pohlaví“. Pro ověření rozdílu mezi chlapci a dívkami v rámci jednotlivých škol (tedy srovnání chlapců a dívek z tradičních škol, srovnání chlapců a dívek z waldorfských škol a srovnání chlapců a dívek z montessori škol) byla jako grupovací proměnná použita „pohlaví“ a pro analýzu skupiny „škola“. Všemi těmito postupy jsme pak ověřili hypotézy pro každý subtest zvlášť (tedy Rozpoznávání emocí, Regulaci emocí, Porozumění sociálním situacím a Sociálně-kompetentní jednání). Vzhledem k netradičnímu postupu, který jsme byli nuceni zvolit, byla pro kontrolu provedena parametrická ANOVA. Ale vzhledem k velikosti jednotlivých srovnávaných skupin a nenormálnímu rozložení dat je na ni třeba v našem výzkumu pohlížet pouze jako na doplněk výše popsaných postupů, nikoliv jako na plnohodnotnou statistickou metodu. Pro doplnění výsledků byla ověřena síla testu a míra účinku pro hypotézy o hlavním efektu (pro hypotézy o interakcích tyto statistiky neměly smysl, protože se jednalo o srovnání příliš malých skupin) avšak vzhledem k malému vzorku je zřejmé, že síla testu bude ve většině případů nízká. Nízkou míru účinku pak můžeme pozorovat již v popisných statistikách, kde je zřejmé, že pokud vůbec existují rozdíly mezi skupinami, jsou v řádech 2 bodů a obvykle v rámci jediného pásma. Při zpracování a analýze dat jsme vycházeli z Manuálu k ovládání programu

Statistica (Beranová, Blatková & Uldrich, 2012), výukových videí a skript PhDr. Daniela Dostála Ph.D. (Dostál, 2017/2018) a z konzultací s Mgr. Lucií Viktorovou.

4.4 Etické problémy a způsob jejich řešení

Prvořadě bylo navázání kontaktu s vedením vybraných škol a rodiči. To proběhlo skrze dopis (Příloha 1), ve kterém bylo vedení školy informováno o účelu a průběhu výzkumu a požádáno o spolupráci. V několika případech proběhlo přímo skrze kontaktování rodičů dítěte. V případě zájmu školy byl navázán kontakt s třídním učitelem/učitelkou vybrané třídy, se kterou se dále dojednávaly detaily výzkumu (např. čas testování) a byly předány podrobnější informace o výzkumu. Vzhledem k tomu, že výzkum byl prováděn na nezletilých osobách, bylo třeba zvýšené opatrnosti, co se týče ochrany jejich práv. Od zákonných zástupců jednotlivých dětí byl tedy vyžadován písemný souhlas (Příloha 2) s účastí dítěte na výzkumu, který obdrželi od třídního učitele/učitelky či přímo od výzkumníka k podpisu s dostatečným předstihem před samotným testováním. Informovaný souhlas poskytl zákonným zástupcům základní informace o povaze a metodách výzkumu, jeho časové náročnosti a zpracování osobních údajů dětí. Data účastníků výzkumu pak byla zpracována v souladu se Zákonem o ochraně osobních údajů. Pro anonymizaci dat byla jednotlivým respondentům přiřazena čísla. Data byla chráněna před zneužitím nepovolanou osobou a únikem. Během výzkumu nebyly zúčastněné osoby klamány a byla minimalizována rizika jejich fyzické či psychické újmy.

5 Popis a interpretace výsledků

Na následujících stránkách rozebereme výsledky statistických analýz a vyjádříme se ke stanoveným hypotézám. Nejprve rozebereme popisné statistiky každého subtestu, a to pro pohlaví a pro typ školy zvlášť. Zkratka SD značí směrodatnou odchylku, zkratky MIN a MAX značí minimální (nejnižší) a maximální (nejvyšší) dosažené hodnoty. Výsledky jsou uvedeny ve vážených skórech dle norem z manuálu IDS. Subtesty jsou v textu označeny číslem, pod kterým jsou uvedeny i v tabulkách.

5.1 Popisné statistiky

Tabulka č. 2: Dosažený vážený skór – pásmo

Dosažený vážený skór	Pásmo
1-3	hluboký podprůměr
4	hluboký podprůměr až průměr
5-6	podprůměr
7	podprůměr až průměr (mírný podprůměr)
8-12	průměr
13	průměr až nadprůměr (mírný nadprůměr)
14-15	nadprůměr
Tabulkových vysoce nadprůměrných výkonů nelze v 1., 2. a 4. subtestu dosáhnout. A ve 3. subtestu, kde to možné je, žádné dítě našeho výzkumného souboru nepřesáhlo 14 bodů.	

Tabulka č. 3: Popisné statistiky – pohlaví

Subtest	Pohlaví	Počet	Modus	Průměr	SD	MIN	MAX
1. Rozpoznávání emocí	chlapci	47	10	8,3	2,6	1	13
	dívky	42	9	9,9	1,7	6	13
2. Regulace emocí	chlapci	47	10	8,4	2,3	4	12
	dívky	42	9	8,4	2,4	3	13
3. Porozumění sociálním situacím	chlapci	47	11	8,5	2,3	4	12
	dívky	42	10	8,7	2,2	5	14
4. Sociálně-kompetentní jednání	chlapci	47	9	8,4	2,6	2	14
	dívky	42	9	8,8	2,8	3	14

Z porovnání modů obou skupin vidíme, že v subtestu 1, 2 a 3 je nejčastěji dosahovaná hodnota chlapců o 1 bod vyšší než nejčastěji dosahovaná hodnota dívek, pouze ve 4. subtestu jsou hodnoty vyrovnané. Avšak z porovnání průměrů je zřejmé, že celkově si vedly lépe dívky, tento rozdíl je největší v 1. subtestu. Vyšších minimálních hodnot dosáhly dívky v 1., 3. i 4. subtestu, pouze ve 2. subtestu tomu bylo naopak. Vyšších maximálních hodnot dosáhly dívky ve 2. a 3. subtestu, zatímco v 1. a 4. byly s chlapci vyrovnané. Tímto se vysvětluje opačný výsledek srovnání modů a průměrů, zejména pak v prvním subtestu, kde minimální hodnota dívek je o celých 5 bodů vyšší než minimální hodnota chlapců. Vidíme zde také, že dívky v tomto subtestu mají nižší SD oproti chlapcům i oproti ostatním subtestům. Z toho je zřejmé, že dívky v tomto subtestu dosahují konzistentnějších a celkově vyšších výsledků než chlapci. Z výsledků obou skupin je pak zřejmé, že většina chlapců i dívek spadá do pásma průměru.

Tabulka č. 4: Popisné statistiky – školy

Subtest	Škola	Počet	Modus	Průměr	SD	MIN	MAX
1. Rozpoznávání emocí	tradiční	45	10	8,8	2,7	1	13
	waldorfská	24	9	9,3	2,5	4	13
	montessori	20	11	9,3	2,1	4	11
2. Regulace emocí	tradiční	45	10	8,6	2,3	4	13
	waldorfská	24	11	8,7	2,3	5	12
	montessori	20	8	7,5	2,3	4	11
3. Porozumění sociálním situacím	tradiční	45	7	8,8	2,1	4	13
	waldorfská	24	9	8,5	2,6	5	14
	montessori	20	7	8,4	2,4	5	12
4. Sociálně-kompetentní jednání	tradiční	45	9	8,3	2,5	4	14
	waldorfská	24	11	10,0	2,3	5	14
	montessori	20	9	7,6	3,1	2	12

Z porovnání modů všech tří skupin vidíme, že v 1. subtestu si nejlépe vedly montessori školy, zatímco v ostatních subtestech jsou to waldorfské školy. Montessori a tradiční školy si ve 3. a 4. subtestu vedly stejně, zatímco ve 2. si vedly lépe tradiční školy. Dále vidíme, že ve 3. subtestu velká část dětí z tradičních a montessori škol dosáhla překvapivě nízkých výsledků (mírný podprůměr). Z porovnání průměrů pak vidíme, že waldorfské a montessori školy dosahují velmi podobných výsledků v 1. a 3. subtestu, ale montessori školy dosahují horších výsledků v subtestech 2 a 4. Tradiční školy dosahují

podobných výsledků ve všech čtyřech subtestech. Vidíme také, že waldorfské školy si vedou nejlépe ze všech typů škol v subtestu 1, 2 a 4, pouze ve 3. subtestu si nepatrně lépe vedou školy tradiční. Avšak pouze ve 2. ve 4. subtestu je rozdíl waldorfských škol oproti ostatním typům škol výrazný (přesahuje 1 bod). Montessori školy ve všech čtyřech subtestech dosáhly nejnižší maximální hodnoty, kdy žádné z dětí nepřesáhlo pásmo průměru. Z výsledků je zřejmé, že většina dětí ve všech subtestech dosáhla průměrných výsledků, kromě 3. subtestu, kde mnoho dětí z tradičních a montessori škol dosáhlo výsledků mírně podprůměrných.

Tabulka č. 5: Popisné statistiky – interakce

Subtest	Škola	Pohlaví	Počet	Modus	Průměr	SD	MIN	MAX
1. Rozpoznávání emocí	tradiční	chlapci	25	10	8,0	3,0	1	12
		dívky	20	9	9,7	1,9	6	13
	waldorfská	chlapci	13	9	8,8	2,9	4	13
		dívky	11	10	10,1	1,6	7	13
	montessori	chlapci	9	10	8,6	2,7	4	11
		dívky	11	11	9,9	1,3	8	11
2. Regulace emocí	tradiční	chlapci	25	10	8,5	2,5	4	11
		dívky	20	9	8,8	2,1	5	13
	waldorfská	chlapci	13	10	8,8	2,0	4	13
		dívky	11	5	8,6	2,8	7	13
	montessori	chlapci	9	7	7,4	2,1	4	11
		dívky	11	10	7,5	2,5	8	11
3. Porozumění sociálním situacím	tradiční	chlapci	25	11	8,4	2,0	6	11
		dívky	20	10	9,2	2,2	6	13
	waldorfská	chlapci	13	9	8,5	2,7	4	12
		dívky	11	8	8,4	2,6	5	14
	montessori	chlapci	9	11	8,8	2,7	5	12
		dívky	11	6	8,1	2,1	5	12
4. Sociálně- kompetentní jednání	tradiční	chlapci	25	8	8,6	2,8	4	14
		dívky	20	9	7,9	2,1	5	11
	waldorfská	chlapci	13	9	8,7	1,8	5	12
		dívky	11	11	11,5	1,7	9	14
	montessori	chlapci	9	9	7,2	3,2	2	10
		dívky	11	11	7,8	3,2	3	12

Této tabulce se budeme věnovat podrobněji a rozebereme zde každý subtest zvlášť. Ze srovnání modů všech skupin v 1. subtestu je zřejmé, že dívky si vedly lépe než chlapci na obou alternativních školách, na tradičních školách tomu však bylo opačně. Z porovnání průměrů však vidíme, že celkově si dívky vedly lépe na všech typech škol. SD v tomto subtestu mají také výrazně nižší dívky než chlapci na všech typech škol, dosahovaly tedy konzistentnějších výsledků. To je patrně dáno tím, že vyšších minimálních hodnot dosáhly na všech třech typech škol dívky. Mezi dosaženými maximálními hodnotami nebyl rozdíl u obou alternativních škol, pouze u tradičních škol byla maximální tato hodnota vyšší u dívek.

Z porovnání modů u 2. subtestu vidíme, že chlapci si vedli lépe na waldorfských i tradičních školách, zatímco na montessori školách tomu bylo naopak. Z porovnání průměrů však vidíme, že tento rozdíl je minimální, ale chlapci a dívky z montessori škol si vedli hůře než chlapci a dívky z ostatních typů škol. Vyšších minimálních hodnot na všech školách dosáhli dívky. V maximálních hodnotách nejsou rozdíly mezi tradičními a montessori školami, pouze na waldorfské dosáhly vyšších hodnot dívky.

Z porovnání modů u 3. subtestu vidíme, že chlapci si vedli lépe než dívky, ale v porovnání průměrů už je zřejmé, že tento rozdíl je minimální. Z porovnání minimálních hodnot je zřejmé, že chlapci a dívky dosáhly stejných minimálních hodnot na montessori a tradičních školách. Zatímco na waldorfských školách dívky dosáhly vyšších minimálních hodnot než chlapci. Vyšších maximálních hodnot oproti chlapcům pak dosáhly dívky na tradičních i waldorfských školách, mezi dívkami a chlapci na montessori školách nebyl rozdíl.

V porovnání modů 4. subtestu vyplývá, že dívky si vedly lépe než chlapci na všech třech typech škol. V porovnání průměrů je však zřejmé, že na montessori školách je tento rozdíl minimální, zatímco na tradičních a waldorfských školách je poměrně zásadní. V porovnání minimálních hodnot opět vidíme, že vyšších minimálních hodnot dosahují dívky na všech typech škol, zatímco vyšších maximálních hodnot dosahují dívky jen na montessori a waldorfských školách. Vidíme také, že dívky i chlapci z waldorfských škol mají nízkou SD, dosahují tedy konzistentních výsledků. Zatímco na montessori školách je tomu u chlapců i dívek naopak a mají tedy vysokou SD.

5.2 Ověření hypotéz

Předpokladem pro použití parametrické ANOVY je normální rozložení dat, to jsme ověřovali pomocí Shapiro-Wilkova testu pro každou skupinu zvlášť (pro pohlaví a pro typy škol zvlášť), a to pro každý subtest zvlášť. Předpoklad normality ($p > 0,05$) byl narušen ve všech skupinách. Pro tradiční školy ve všech subtestech, pro waldorfské školy ve 2. subtestu, pro montessori školy v 1. subtestu. Pro chlapce byl narušen v 1., 2. a 3. subtestu, pro dívky v 1. subtestu a pro všechny skupiny celkem byl narušen ve všech subtestech. Již zde tedy bylo zřejmé, že parametrické metody nebude možné použít. Dále jsme srovnali pomocí Mann-Whitney U testu waldorfské a montessori školy v každém subtestu zvlášť, abychom zjistili, zda je možné považovat je za jednu skupinu. V 1., 2. a 3. subtestu nebyl rozdíl mezi oběma typy škol statisticky významný, avšak ve 4. subtestu významný byl ($U = 135$; $Z = 2,48$; $p = 0,013$ při $\alpha = 0,05$; $AUC = 0,72$), naměřené vážené skóry ve skupině waldorfských škol byly signifikantně vyšší než u montessori škol. Medián waldorfské školy ve 4. subtestu byl roven 10 bodům, zatímco medián montessori 8 bodům, u ostatních subtestů se medián lišil pouze o 0,5 až 1 bod. Původně zamýšlená skupina alternativní školy, tedy musela být rozdělena na skupinu waldorfskou a montessori. Velikost jednotlivých srovnávaných skupin tedy nedosáhla potřebné výše (waldorfské školy $N = 24$, montessori $N = 20$) pro uplatnění centrálního limitního teorému. Vzhledem k nenormálnímu rozložení a malému počtu respondentů v jednotlivých skupinách tedy nemohlo být s daty nakládáno jako s normálními, pročež musely být použity neparametrické metody. Pro grafické znázornění dat jsme zvolili krabicové grafy, ty jsou vypracovány pro srovnání dívek a chlapců a srovnání všech tří typů škol. Pro zobrazení interakcí jsme pak zvolili odpovídající grafy (Příloha 4). Jako první vždy uvádíme tabulku, pak nulovou hypotézu a pak vyjádření k ní (zamítnutí/přijetí)

Nyní k ověření samotných hypotéz. Porovnání zjištěných hodnot chlapců a dívek celkově bylo provedeno pomocí Mann-Whitney U testu. Výsledky této statistiky pro každý subtest zvlášť jsou uvedeny v následující tabulce. Byla zvolena hladina významnosti $\alpha = 0,05$. Jako míru účinku zde uvádíme AUC (area under curve, tedy plocha pod křivkou), resp. 1- zjištěná hodnota AUC. Po vynásobení 100 se tedy jedná o procentuální pravděpodobnost, s jakou náhodně vybraná dívka dosáhne vyššího skóru než náhodně vybraný chlapec.

Tabulka č. 6: Mann-Whitney U test (celkové porovnání chlapců a dívek)

Subtest	Pohlaví	Počet	Medián	Průměr	SD	U	Z	p	AUC
Rozpoznávání emocí	chlapci	47	9,0	8,32	2,85	697	-2,415	0,016	0,65
	dívky	42	10,0	9,86	1,65				
Regulace emocí	chlapci	47	9,0	8,38	2,31	964	0,187	0,852	0,51
	dívky	42	9,0	8,40	2,40				
Porozumění sociálním situacím	chlapci	47	8,0	8,51	2,31	960,5	-0,216	0,829	0,51
	dívky	42	9,0	8,69	2,28				
Sociálně-kompetentní jednání	chlapci	47	9,0	8,38	2,63	877,5	-0,904	0,366	0,56
	dívky	42	9,0	8,83	2,83				

Hypotézy ponecháváme v takovém znění, v jakém byly stanoveny před započítáním výzkumu. Avšak vzhledem ke změně statistických metod, kterou jsme byli nuceni podniknout, lze k následujícím čtyřem hypotézám přistupovat i jako k hypotézám o rozdílu (Mann-Whitney U test je neparametrickou obdobou t-testu, který zjišťuje rozdíl mezi skupinami).

H01: Neexistuje hlavní efekt pohlaví u dětí 4. tříd všech typů škol v subtestu „Rozpoznávání emocí“.

Srovnáním vážených skóre chlapců a dívek ve zmíněném subtestu pomocí Mann-Whitney U testu jsme získali hodnoty: $U = 697$; $Z = -2,415$; $p = 0,016$; $AUC = 0,64$. Medián vážených skóre u chlapců je roven 9 bodům, zatímco u dívek 10 bodům. Naměřený vážený skóre v subtestu „Rozpoznávání emocí“ je u skupiny dívek vyšší než u skupiny chlapců. Existuje tedy významný rozdíl mezi skupinou chlapců a dívek, tedy i hlavní efekt, nulovou hypotézu **zamítáme**. Tomu odpovídá i zjištěná síla testu 0,83.

H02: Neexistuje hlavní efekt pohlaví u dětí 4. tříd všech typů škol v subtestu „Regulace emocí“.

Srovnáním vážených skóre chlapců a dívek ve zmíněném subtestu pomocí Mann-Whitney U testu jsme získali hodnoty: $U = 964$; $Z = 0,187$; $p = 0,852$; $AUC = 0,51$. Medián vážených skóre u chlapců i dívek je roven 9 bodům. V naměřeném váženém skóre v subtestu „Regulace emocí“ mezi skupinou dívek a skupinou chlapců není rozdíl, tedy ani hlavní efekt. Nulovou hypotézu tedy **nezamítáme**. Vzhledem k nízké síle testu 0,05 je zde

však vysoká pravděpodobnost chyby druhého druhu, tedy že nedojde k zamítnutí H_0 i přesto, že neplatí.

H03: Neexistuje hlavní efekt pohlaví u dětí 4. tříd všech typů škol v subtestu „Porozumění sociálním situacím“.

Srovnáním vážených skóre chlapců a dívek ve zmíněném subtestu pomocí Mann-Whitney U testu jsme získali hodnoty: $U = 960,5$; $Z = -0,216$; $p = 0,829$; $AUC = 0,51$. Medián vážených skóre u chlapců je roven 8 bodům, zatímco u dívek 9 bodům. Naměřený vážený skóre v subtestu „Porozumění sociálním situacím“ u skupiny chlapců však není signifikantně vyšší než u skupiny dívek. Mezi skupinou chlapců a dívek není rozdíl, tedy ani hlavní efekt. Nulovou hypotézu tedy **nezamítáme**. Opět je zde však nízká síla testu 0,07 a tím pádem vysoká pravděpodobnost chyby druhého druhu.

H04: Neexistuje hlavní efekt pohlaví u dětí 4. tříd všech typů škol v subtestu „Sociálně-kompetentní jednání“.

Srovnáním vážených skóre chlapců a dívek ve zmíněném subtestu pomocí Mann-Whitney U testu jsme získali hodnoty: $U = 877,5$; $Z = -0,904$; $p = 0,366$; $AUC = 0,56$. Medián vážených skóre u chlapců i dívek je roven 9 bodům. V naměřeném váženém skóre v subtestu „Sociálně-kompetentní jednání“ není rozdíl mezi skupinou chlapců a dívek. Nulovou hypotézu tedy **nezamítáme**. Opět je zde však nízká síla testu 0,12 a tím pádem vysoká pravděpodobnost chyby druhého druhu.

Porovnání zjištěných hodnot mezi všemi třemi školami bylo provedeno pomocí Kruskal-Wallisovy ANOVY. Výsledky této statistiky pro každý subtest zvlášť jsou uvedeny v následujících tabulkách. Byla stanovena hladina významnosti $\alpha = 0,05$. Jako míru účinku uvádíme η^2 (eta), který po vynásobení 100 představuje procenta vysvětleného rozptylu. Tento ukazatel uvádíme pouze u zamítnutých H_0 , protože v ostatních případech je jeho výpočet velmi komplikovaný a výsledky přitom nijak neobohacuje.

Tabulka č. 7: Kruskal-Wallisova ANOVA (porovnání všech tří typů škol)

Rozpoznávání emocí		H (2, N = 89) = 1,445; p = 0,484				
Škola	Počet	Medián	Průměr	SD	Součet pořadí	Průměrná pořadí
tradiční	45	9,0	8,76	2,65	1881,00	41,80
waldorfská	24	9,5	9,38	2,46	1150,00	47,92
montessori	20	10,0	9,3	2,08	974,00	48,70

H05: Neexistuje hlavní efekt typu školy u dětí 4. tříd v subtestu „Rozpoznávání emocí“.

Srovnáním vážených skóre všech tří typů škol ve zmíněném subtestu pomocí Kruskal-Wallisovy ANOVY jsme získali hodnoty: $H = 1,445$; $p = 0,484$. Medián vážených skóre u tradičních škol je roven 9, u waldorfských 9,5 a u montessori 10. V naměřených vážených skórech v subtestu „Rozpoznávání emocí“ mezi všemi třemi skupinami není signifikantní rozdíl, tedy ani hlavní efekt. Nulovou hypotézu tedy **nezamítáme**. Vzhledem k nízké síle testu 0,35 je zde však vysoká pravděpodobnost chyby druhého druhu.

Tabulka č. 8: Kruskal-Wallisova ANOVA (porovnání všech tří typů škol)

Regulace emocí		H (2, N= 89) = 4,299; p = 0,117				
Škola	Počet	Medián	Průměr	SD	Součet pořadí	Průměrná pořadí
tradiční	45	9,0	8,64	2,31	2147,50	47,72
waldorfská	24	9,0	8,7	2,33	1166,00	48,58
montessori	20	8,0	7,45	2,28	691,50	34,58

H06: Neexistuje hlavní efekt typu školy u dětí 4. tříd v subtestu „Regulace emocí“.

Srovnáním vážených skóre všech tří typů škol ve zmíněném subtestu pomocí Kruskal-Wallisovy ANOVY jsme získali hodnoty: $H = 4,299$; $p = 0,117$. Medián vážených skóre u tradičních škol je roven 9, u waldorfských 9 a u montessori 8. V naměřených vážených skórech v subtestu „Regulace emocí“ mezi všemi třemi skupinami není rozdíl, tedy ani hlavní efekt. Nulovou hypotézu tedy **nezamítáme**. Vzhledem k nízké síle testu 0,15 je zde však vysoká pravděpodobnost chyby druhého druhu.

Tabulka č. 9: Kruskal-Wallisova ANOVA (porovnání všech tří typů škol)

Porozumění sociálním situacím		H (2, N = 89) = 0,503; p = 0,777				
Škola	Počet	Medián	Průměr	SD	Součet pořadí	Průměrná pořadí
tradiční	45	9,0	8,75	2,11	2110,50	46,90
waldorfská	24	8,5	8,45	2,59	1037,00	43,21
montessori	20	8,0	8,4	2,37	857,50	42,88

H07: Neexistuje hlavní efekt typu školy u dětí 4. tříd v subtestu „Porozumění sociálním situacím“.

Srovnáním vážených skóre všech tří typů škol ve zmíněném subtestu pomocí Kruskal-Wallisovy ANOVY jsme získali hodnoty: $H = 0,503$; $p = 0,777$. Medián vážených skóre u tradičních škol je roven 9, u waldorfských 8,5 a u montessori 8. V naměřených vážených skórech v subtestu „Porozumění sociálním situacím“ mezi všemi třemi skupinami není rozdíl, tedy ani hlavní efekt. Nulovou hypotézu tedy **nezamítáme**. Vzhledem k vysoké síle testu 0,96 je zde velmi malá pravděpodobnost chyby druhého druhu.

Tabulka č. 10: Kruskal-Wallisova ANOVA (porovnání všech tří typů škol)

Sociálně kompetentní jednání			H (2, N= 89) = 8,353; p =,015; $\eta^2 = 0,01$			
Škola	Počet	Medián	Průměr	SD	Součet pořadí	Průměrná pořadí
tradiční	45	9,0	8,31	2,49	1864,50	41,43
waldorfská	24	10,0	10	2,27	1384,50	57,69
montessori	20	8,0	7,55	3,12	756,00	37,80

H0s: Neexistuje hlavní efekt typu školy u dětí 4. tříd v subtestu „Sociálně-kompetentní jednání“.

Srovnáním vážených skóre všech tří typů škol ve zmíněném subtestu pomocí Kruskal-Wallisovy ANOVY jsme získali hodnoty: $H = 8,353$; $p = 0,015$; $\eta^2 = 0,01$. Medián vážených skóre u tradičních škol je roven 9, u waldorfských 10 a u montessori 8. Naměřený vážený skóre v subtestu „Sociálně kompetentní jednání“ je u skupiny waldorfských škol vyšší než u skupiny tradičních škol (pro srovnání těchto dvou skupin $p = 0,038$). Dále je ve skupině waldorfských škol vyšší vážený skóre než ve skupině montessori škol (pro srovnání těchto dvou skupin $p = 0,033$). Mezi tradiční a montessori školou není rozdíl. V naměřených vážených skórech je mezi skupinami rozdíl, existuje tedy hlavní efekt. Nulovou hypotézu tedy **zamítáme**. Tomu odpovídá i vysoká síla testu 0,99.

Porovnání zjištěných hodnot mezi všemi skupinami dle typu školy i pohlaví, tedy interakce, bylo provedeno pomocí Kruskal-Wallisovy ANOVY s analýzou skupin. Při prvním měření byla jako grupovací proměnná použita typ školy s analýzou skupin dle pohlaví, v dalším měření tomu bylo naopak, toto pořadí měření je respektováno i v následujících tabulkách. (Byly tedy zkoumány rozdíly mezi skupinami chlapci tradiční, chlapci waldorfské a chlapci montessori, dále dívky tradiční, dívky waldorfské a dívky

montessori, dále chlapci a dívky tradiční, chlapci a dívky waldorfské, chlapci a dívky montessori.) Byla stanovena hladina významnosti $\alpha = 0,05$. Podrobnější tabulky z programu Statistica 12 uvádíme v Příloze 3. Vzhledem k tomu, jak malé skupiny porovnáváme, neuvádíme zde sílu testu ani míru účinku, obojí by dosahovalo velmi nízkých hodnot.

Tabulka č. 11: Kruskal-Wallisova ANOVA (interakce)

Rozpoznávání emocí		p > 0,05					
Škola – grupovací	Pohlaví	Počet	Medián	Průměr	SD	Součet pořadí	Průměrná pořadí
tradiční	chlapeci	25	8,0	8,00	2,96	567,00	22,68
waldorfská	chlapeci	13	9,0	8,77	2,92	329,50	25,35
montessori	chlapeci	9	10,0	8,56	2,65	231,50	25,72
tradiční	dívky	20	9,5	9,70	1,87	406,00	20,30
waldorfská	dívky	11	10,0	10,09	1,64	257,00	23,36
montessori	dívky	11	11,0	9,91	1,30	240,00	21,82
Pohlaví – grupovací	Škola	Počet	Medián	Průměr	SD	Součet pořadí	Průměrná pořadí
dívky	tradiční	20	9,5	9,70	1,87	455,00	22,75
chlapeci	tradiční	25	8,0	8,00	2,96	580,00	23,20
dívky	waldorfská	11	10,0	10,09	1,64	138,00	12,55
chlapeci	waldorfská	13	9,0	8,77	2,92	162,00	12,46
dívky	montessori	11	11,0	9,91	1,30	117,50	10,68
chlapeci	montessori	9	10,0	8,56	2,65	92,50	10,28

H₀: Neexistuje interakce faktoru pohlaví a faktoru typu školy u dětí 4. tříd v subtestu „Rozpoznávání emocí“.

Srovnáním vážených skóre všech skupin ve zmíněném subtestu pomocí Kruskal-Wallisovy ANOVY jsme získali hodnotu $p > 0,05$ pro srovnání chlapců ze všech tří typů škol, dívek ze všech tří typů škol, chlapců a dívek z tradičních škol, chlapců a dívek z waldorfských škol, chlapců a dívek z montessori škol. Medián vážených skóre u chlapců z tradičních škol je roven 8, z waldorfských škol 9, z montessori škol 10, u dívek z tradičních škol je roven 9,5, z waldorfských 10 a z montessori 11. V naměřených vážených skórech v subtestu „Rozpoznávání emocí“ mezi všemi skupinami není signifikantní rozdíl, tedy ani interakce. Nulovou hypotézu tedy **nezamítáme**.

Tabulka č. 12: Kruskal-Wallisova ANOVA (interakce)

Regulace emocí		p > 0,05					
Škola - grupovací	Pohlaví	Počet	Medián	Průměr	SD	Součet pořadí	Průměrná pořadí
tradiční	chlapci	25	10,0	8,50	2,50	627,50	25,10
waldorfská	chlapci	13	9,0	8,77	2,01	334,00	25,69
montessori	chlapci	9	7,0	7,44	2,13	166,50	18,50
tradiční	dívky	20	9,5	8,80	2,09	462,00	23,10
waldorfská	dívky	11	9,0	8,64	2,77	253,00	23,00
montessori	dívky	11	8,0	7,45	2,50	188,00	17,09
Pohlaví – grupovací	Škola	Počet	Medián	Průměr	SD	Součet pořadí	Průměrná pořadí
dívky	tradiční	20	9,5	8,80	2,09	507,00	25,35
chlapci	tradiční	25	10,0	8,52	2,50	528,00	21,12
dívky	waldorfská	11	9,0	8,64	2,77	131,00	11,91
chlapci	waldorfská	13	9,0	8,77	2,01	169,00	13,00
dívky	montessori	11	8,0	7,45	2,50	108,00	9,82
chlapci	montessori	9	7,0	7,44	2,13	102,00	11,33

H₀₁₀: Neexistuje interakce faktoru pohlaví a faktoru typu školy u dětí 4. tříd v subtestu „Regulace emocí“.

Srovnáním vážených skóre všech skupin ve zmíněném subtestu pomocí Kruskal-Wallisovy ANOVY jsme získali hodnotu $p > 0,05$ pro srovnání chlapců ze všech tří typů škol, dívek ze všech tří typů škol, chlapců a dívek z tradičních škol, chlapců a dívek z waldorfských škol, chlapců a dívek z montessori škol. Medián vážených skóre u chlapců z tradičních škol je roven 10, z waldorfských škol 9, z montessori škol 7, u dívek z tradičních škol je roven 9,5, z waldorfských 9 a z montessori 8. V naměřených vážených skórech v subtestu „Regulace emocí“ mezi všemi skupinami není signifikantní rozdíl, tedy ani interakce. Nulovou hypotézu tedy **nezamítáme**.

Tabulka č. 13: Kruskal-Wallisova ANOVA (interakce)

Porozumění sociálním situacím		p > 0,05					
Škola – grupovací	Pohlaví	Počet	Medián	Průměr	SD	Součet pořadí	Průměrná pořadí
tradiční	chlapci	25	8,0	8,40	2,02	582,00	23,28
waldorfská	chlapci	13	9,0	8,54	2,70	315,50	24,27
montessori	chlapci	9	8,0	8,78	2,73	230,50	25,61
tradiční	dívky	20	9,5	9,20	2,19	488,50	24,43
waldorfská	dívky	11	8,0	8,36	2,58	211,50	19,23
montessori	dívky	11	8,0	8,09	2,12	203,00	18,45
Pohlaví – grupovací	Škola	Počet	Medián	Průměr	SD	Součet pořadí	Průměrná pořadí
dívky	tradiční	20	9,5	9,20	2,19	420,00	21,00
chlapci	tradiční	25	8,0	8,40	2,02	615,00	24,60
dívky	waldorfská	11	8,0	8,36	2,58	191,50	17,41
chlapci	waldorfská	13	9,0	8,54	2,70	108,50	8,35
dívky	montessori	11	8,0	8,09	2,12	121,50	11,05
chlapci	montessori	9	8,0	8,78	2,73	88,50	9,83

H011: Neexistuje interakce faktoru pohlaví a faktoru typu školy u dětí 4. tříd v subtestu „Porozumění sociálním situacím“.

Srovnáním vážených skóre všech skupin ve zmíněném subtestu pomocí Kruskal-Wallisovy ANOVY jsme získali hodnotu $p > 0,05$ pro srovnání chlapců ze všech tří typů škol, dívek ze všech tří typů škol, chlapců a dívek z tradičních škol, chlapců a dívek z waldorfských škol, chlapců a dívek z montessori škol. Medián vážených skóre u chlapců z tradičních škol je roven 8, z waldorfských škol 9, z montessori škol 8, u dívek z tradičních škol je roven 9,5, z waldorfských 8 a z montessori 8. V naměřených vážených skórech v subtestu „Porozumění sociálním situacím“ mezi všemi skupinami není signifikantní rozdíl, tedy ani interakce. Nulovou hypotézu tedy **nezamítáme**.

Tabulka č. 14: Kruskal-Wallisova ANOVA (interakce)

Škola – grupovací		Pohlaví	Počet	Medián	Průměr	SD	Součet pořadí	Průměrná pořadí
tradiční		chlapci	25	9,0	8,60	2,75	627,00	25,08
waldorfská		chlapci	13	9,0	8,69	1,84	322,50	24,81
montessori		chlapci	9	9,0	7,22	3,15	178,50	19,83
tradiční		dívky	20	9,0	7,90	2,13	332,00	16,60
waldorfská		dívky	11	11,0	11,55	1,69	367,00	33,36
montessori		dívky	11	7,0	7,82	3,22	204,00	18,55
Pohlaví – grupovací		Škola	Počet	Medián	Průměr	SD	Součet pořadí	Průměrná pořadí
dívky		tradiční	20	9,0	7,90	2,13	455,00	22,75
chlapci		tradiční	25	9,0	8,64	2,75	580,00	23,20
dívky		waldorfská	11	11,0	11,55	1,69	138,00	12,55
chlapci		waldorfská	13	9,0	8,69	1,84	162,00	12,46
dívky		montessori	11	7,0	7,82	3,22	117,50	10,68
chlapci		montessori	9	9,0	7,22	3,15	92,50	10,28

H012: Neexistuje interakce faktoru pohlaví a faktoru typu školy u dětí 4. tříd v subtestu „Sociálně-kompetentní jednání“.

Srovnáním vážených skóre všech skupin ve zmíněném subtestu pomocí Kruskal-Wallisovy ANOVY jsme získali hodnotu $p = 0,001$ pro srovnání dívek z tradičních a dívek z waldorfských škol, dále $p = 0,014$ pro srovnání dívek z waldorfských a dívek z montessori škol, dále $p = 0,002$ pro srovnání dívek a chlapců z waldorfských škol, dále $p > 0,05$ pro všechny další kombinace. Medián vážených skóre u chlapců z tradičních škol je roven 9, z waldorfských škol 9, z montessori škol 9, u dívek z tradičních škol je roven 9, z waldorfských 11 a z montessori 7. V naměřených vážených skórech v subtestu „Sociálně-kompetentní jednání“ mezi některými skupinami existuje signifikantní rozdíl, tedy i interakce. Nulovou hypotézu tedy **zamítáme**.

Posledním krokem bylo výše zmíněné kontrolní měření parametrickou ANOVOU, to potvrdilo zjištěné rozdíly. A to rozdíl mezi pohlavími v 1. subtestu, rozdíl mezi školami ve 4. subtestu a interakci mezi pohlavím a školou ve 4. subtestu. Opět však zdůrazňujeme,

že se jedná pouze o kontrolní měření. Zařadili jsme ji, protože jsme data zpracovávali netradičním neparametrickým postupem, který měl za cíl tuto parametrickou dvoufaktorovou ANOVU nahradit.

6 Diskuze

Cílem práce bylo zjistit, zda existují rozdíly v SEC měřených IDS mezi dětmi z tradičních a alternativních škol a poskytnout tak podklad pro další práce, které se budou zabývat SEC a možnostmi jejich ovlivnění. V této kapitole se budeme zabývat především podrobnou analýzou výsledků statistického šetření a zamyslíme se také nad jejich možnými příčinami. Dále se zaměříme na omezení těchto výsledků možnými zkreslujícími faktory.

Naše výsledky mohly být zásadně ovlivněny několika faktory. Jedním z nejvýznamnějších byl patrně způsob výběru zkoumaných dětí. I přes veškeré snahy se nám nepodařil náhodný výběr. Dále mohlo hrát významnou roli, že některé zkoumané školy jsou státní, zatímco některé soukromé a pravděpodobně jsou na nich tedy přítomny odlišné děti. Toto však zřejmě bude problémem i pro další výzkumy, protože velká část montessori škol na našem území je soukromá. Nicméně ze studie Mahyuddina et al. (2009) se zdá, že vliv zřizovatele školy (soukromá/státní) nemá na EI vliv. Studie prokázala, že mezi studenty druhého stupně státních a soukromých škol není žádný rozdíl v EI. Tato studie však probíhala v Asii, proto je přenesení jejích výsledků na populaci ČR sporné.

Důležitou proměnnou může být velikost obce, se kterou souvisí možnosti trávení volného času a navazování sociálních kontaktů. Rozdílná velikost jednotlivých škol a obcí, ve kterých se zúčastněné školy nacházejí, tak může být problémem. V ideálním případě by se mělo jednat o školy obdobně velké, nacházející se v obdobně velkých obcích, a to ještě s podmínkou, že žádný z žáků nebydlí v obci jinak velké než ostatní žáci. Toto potvrzuje výzkum Tenenbauma et al. (2004), který srovnával EI dětí z Quechua (malá zemědělská vesnice) s dětmi z industriálních oblastí. Prokázal, že děti z malé vesnice mají velmi podobné vzorce chápání emocí, ale děti z malé vesnice skórovaly celkově hůře než ostatní děti.

Dalším důležitým faktorem může být rozdílná velikost tříd, ze kterých jednotlivé zkoumané děti jsou. A to jak mezi různými typy škol, tak i v rámci jednotlivých typů. Toto bude také zřejmě problémem i pro další výzkumy, protože na obou typech alternativních škol jsou obvykle třídy s menším počtem žáků než na školách tradičních. To lze částečně vyřešit tím, že na jednu testovanou tradiční třídu připadnou dvě až tři třídy alternativní. Nicméně velikost kolektivu může hrát roli při vývoji SEC.

Je třeba vzít také v potaz primární rodinu dítěte, která zůstává hlavním činitelem výchovného působení na dítě, a tedy i hlavním faktorem rozvoje SEC. Dalším významným faktorem je rozdílná vrozená úroveň individuálních schopností (včetně SEC), oba tyto faktory a jejich vzájemná interakce mohou způsobovat náhodnou nesystematickou chybu v měření.

Problematické je také to, že každý učitel má svůj specifický přístup a osobnost, čímž děti ovlivňuje. A tímto se liší i učitelé, kteří vedou výuku v duchu nějakého přesně specifikovaného alternativního vzdělávacího programu. Význam SEC učitelů pro SEL u žáků prokazuje výzkum Schonert-Reichla (2017), který prokázal, že učitelé s vyššími SEC mají větší úspěšnost při realizaci programů SEL na školách. Prokázal také, že významným prvkem SEC u učitelů je schopnost navodit přívětivé klima ve třídě. Výzkum zjistil, že důležitou roli zde hraje učitelovo přesvědčení o vlastních SEC.

Významným faktorem mohla být také neúčast některých dětí, a to jak těch, které měly souhlas zákonného zástupce, ale účast samy odmítly, tak těch, které vůbec souhlas zákonného zástupce nedostaly. Samotné odmítnutí účasti může poukazovat na odlišnou úroveň SEC.

I když jsme v této práci potvrdili existenci rozdílů mezi dětmi z tradičních a waldorfských škol a také mezi dětmi z waldorfských a montessori škol (děti z tradičních a montessori škol se dle statistických testů neliší), stále zůstává otázkou, čím přesně je tento rozdíl způsoben a zda je spíše příčinou či následkem toho, jaký typ vzdělávání děti navštěvují. Zde by jistě stálo za podrobnější zkoumání na větším souboru srovnání montessori a waldorfských škol případně některých dalších inovativních způsobů vzdělávání. Dále by jistě bylo zajímavé zaměřit se na osobnost pedagoga a rodičů dětí, a to nejen ve smyslu měření SEC, ale celé řady dalších charakteristik, zejména na výchovný styl. Totéž platí i po samotné děti. Výzkumem osobnosti učitelů se zabýval např. Yildizbas (2017). Ve své studii zjistil, že existuje pozitivní souvislost mezi emoční inteligencí (resp. její sub-dimenzí optimismem) a vyučovacím stylem učitelů. Ten má pak vliv na klima ve třídě a školní úspěchy žáků.

V této práci jsme se zaměřili na jednotlivé složky SEC, v dalších studiích by tak bylo možné zabývat se celkovými SEC ve srovnání s dalšími složkami inteligence nebo osobnostními rysy dětí. Výsledky studie Li et al. (2017) napovídají, že EI spolu s dalšími složkami inteligence interagují jinak u dětí průměrně nadaných a nadprůměrně nadaných.

Studie srovnávala průměrné a nadprůměrné děti ve výsledcích Iowského herního testu a její výsledky naznačily, že průměrně nadané děti používají k rozhodování EI i fluidní inteligenci rovnoměrně. Zatímco nadprůměrně nadané děti se spoléhají více na fluidní inteligenci.

Za další bádání, avšak jinou metodou (i pro děti starší 10 let) by jistě stálo i dlouhodobé sledování vývoje SEC u dětí z alternativních škol. Dá se předpokládat, že „samovýchova“ aplikovaná na montessori školách přináší pozitivní výsledky až v pozdějším věku společně s dozráváním některých struktur mozku a bohatšími zkušenostmi. Ve srovnání dětí z 9. tříd by již tedy nemusely být rozdíly mezi dětmi z waldorfských a montessori škol. Nezapomínejme také na to, že rozdíl mezi montessori a dalšími typy škol byl dán zejména výskytem několika „slabších“ dětí, ale většina dětí v této skupině dosáhla podobných výsledků jako děti v obou dalších skupinách.

Ačkoliv práce s hrubými skóry by vedla ke zkreslení, pročez jsme pracovali se skóry váženými, stojí za zmínku, že různě staré děti dosahovaly v rámci svých tříd velmi podobných výsledků. 9 let staré děti tedy vykazují přibližně stejný počet aktů sociálně kompetentního jednání jako děti 10leté. To nás vede k domněnce, kterou by stálo za to prozkoumat, a sice, že pro rozvoj SEC je důležitější počet let strávených ve škole než samotný věk dítěte. Tuto domněnku podporuje také fakt, že SEC se rozvíjejí v kontaktu s lidmi v kolektivu, jakým je právě školní třída.

Z porovnání průměrů pak vidíme, že waldorfské a montessori školy dosahují velmi podobných výsledků v 1. a 3. subtestu, ale montessori školy dosahují horších výsledků subtestech 2 a 4. Je tedy zřejmé, že montessori školy oproti waldorfským školám dosahují horších výsledků v těch subtestech, které se týkají účinného řešení sociálních situací, ale ne v těch, které se týkají jejich zaznamenání a správného pochopení.

H_0^1 jsme zamítli ($p = 0,016$ při $\alpha = 0,05$). Lepší výsledek dívek oproti chlapcům v subtestu „Rozpoznávání emocí“ by mohl být dán tím, že zkoumá schopnost, která je zřejmě z větší části vrozená, což potvrzuje i to, že se jedná o kulturně nespecifickou schopnost porozumění výrazům tváře. Zatímco zbylé tři subtesty zjišťují schopnosti kulturně specifické a z větší části tedy zřejmě naučitelné (Matsumoto, D. & Ekman, P., 1995).

H_0^2 jsme nezamítli ($p = 0,852$ při $\alpha = 0,05$), avšak při síle testu 0,05 je zde velká pravděpodobnost chyby druhého druhu. Z porovnání průměrů (chlapci = 8,38; dívky = 8,40) se však zdá, že nezamítnutí H_0 zde bylo oprávněné. Pokud by zde rozdíl v „Regulaci emocí“ byl, mohl by být jak ve prospěch dívek zejména kvůli jejich rychlejšímu dozrání, tak i ve prospěch chlapců, kteří jsou obecně více vedeni k potlačování a regulaci emocí.

H_0^3 jsme nezamítli ($p = 0,829$ při $\alpha = 0,05$), avšak při síle testu 0,07 je zde opět velká pravděpodobnost chyby druhého druhu. Z porovnání průměrů (chlapci = 8,51; dívky = 8,69) se však opět zdá, že nezamítnutí H_0 zde bylo oprávněné.

H_0^4 jsme nezamítli ($p = 0,366$ při $\alpha = 0,05$), avšak při síle testu 0,12 je zde opět velká pravděpodobnost chyby druhého druhu. Z porovnání průměrů (chlapci = 8,38; dívky = 8,83) se však opět zdá, že nezamítnutí H_0 zde bylo oprávněné i když rozdíl mezi skupinami je zde téměř půl bodu. To je patrně dáno tím, že nekonfliktní a obecně sociálně-kompetentní jednání je na všech typech škol vyžadováno bez ohledu na pohlaví. Např. při řešení konfliktu mohou být chlapci a dívky vedeni k různým strategiím, avšak na všech školách mají zakázáno použít k tomu agresivitu, která je v IDS považována za nekompetentní jednání.

H_0^5 jsme nezamítli ($p = 0,484$ při $\alpha = 0,05$), avšak při síle testu 0,35 je zde opět vysoká pravděpodobnost chyby druhého druhu. Z porovnání průměrů (tradiční = 8,76; waldorfské = 9,38; montessori = 9,3) se zdá, že nezamítnutí H_0 bylo oprávněné i když z porovnání modů se zdá, že existuje poměrně velký rozdíl mezi waldorfskými (9) a montessori (11) školami. To by mohlo být dáno již výše zmíněnou vrozenou schopností rozpoznávat výrazy tváře. V takovém případě by způsob vzdělávání tedy na tuto schopnost neměl mít vliv.

H_0^6 jsme nezamítli ($p = 0,117$ při $\alpha = 0,05$), při síle testu 0,95 je velmi pravděpodobné, že to bylo oprávněné. Ačkoliv v porovnání průměrů rozdíl existuje, a sice o více než jeden bod (montessori = 7,45, waldorfské = 8,70) a totéž platí pro srovnání modů, kde waldorfské školy (11) dosahují více bodů než montessori (8). To může být dáno tím, že regulace emocí je obecně požadována u všech dětí 4. tříd, krom toho už se naprostá většina z nich nachází ve věku, kdy se již začínají objevovat pokročilé regulační mechanismy. Zajímavější výsledek by mohlo přinést toto srovnání v 1. či 2. třídách, kdy se tyto pokročilé mechanismy u dětí ještě nevyskytují a jsou jim dávány pouze dospělou osobou zvenčí.

H_0^7 jsme nezamítli ($p = 0,777$ při $\alpha = 0,05$), při síle testu 0,15 je zde však opět vysoká pravděpodobnost chyby druhého druhu. Z porovnání průměrů (tradiční = 8,75 waldorfské = 8,45; montessori = 8,40) se zdá, že nezamítnutí H_0 bylo oprávněné.

H_0^8 jsme zamítli ($p = 0,015$ při $\alpha = 0,05$). Lepší výsledek waldorfských škol (průměr = 10, oproti tradičním = 8,31 a montessori = 7,55) zřejmě souvisí se vzděláváním, kdy waldorfské školy kladou poměrně velký důraz na spolupráci, a v hodinách převažuje skupinová práce nad individuální. Úspěšné splnění úkolu tedy od dětí vyžaduje kvalitní spolupráci a komunikaci a schopnost s ostatními dětmi vyjít (Grecmanová, Urbanová, 1996).

Nezamítli jsme také H_0^9 , H_0^{10} , H_0^{11} ($p > 0,05$) avšak zamítli jsme H_0^{12} , a to hned pro několik efektů. Waldorfské dívky skórovaly výše než tradiční ($p = 0,001$) i výše než montessori ($p = 0,014$) a také lépe než waldorfské chlapci ($p = 0,002$). Z tohoto se zdá, že waldorfský způsob výuky vede k lepšímu rozvoji sociálně-kompetentního jednání u dívek. To by mohlo být kombinací vrozené vyšší emocionality a prosociálnosti dívek oproti chlapcům a podpůrnému prostředí pro rozvoj těchto složek osobnosti, jako je např. výše zmíněná skupinová práce na waldorfských školách.

Statisticky nebylo možné ověřit rozdíly chlapců a dívek z různých škol, avšak z popisných statistik tyto rozdíly můžeme vyčíst. Vidíme, že v 1., 2. ani 3. subtestu nejsou rozdíly mezi skupinami velké (maximálně 2 body), avšak v posledním subtestu si výrazně lépe než tradiční i montessori chlapci vedla skupina waldorfských dívek (průměr = 11,5 oproti tradiční chlapci = 8,6 a montessori chlapci = 7,2).

Musíme zde však vzít v potaz velmi malé míry účinku u všech zjištěných rozdílů. Z popisných statistik můžeme vyčíst, že tento rozdíl činil obvykle maximálně 2 body, což je statisticky významné, avšak o věcné neboli klinické významnosti těchto rozdílů nemůže být řeč. Vzhledem k tomu, že síla testu také byla ve většině případů velmi nízká, nemůžeme s jistotou říci, jestli existují rozdíly i v dalších subtestech, které jsme zde neodhalili.

Při samotném sběru dat jsme si povšimli několika zvláštností v subtestu Rozpoznávání emocí a subtestu Porozumění sociálním situacím. V Rozpoznávání emocí dělala mnoha dětem potíže emoce „překvapení“. Mnoho dětí ji vůbec nebylo schopno určit, nebo ji popisovalo jako směsici radosti a údivu či smutku a údivu, přičemž nebyly schopny správně určit, která z nich převažuje. Dále u několika dětí, které dosáhly velmi nízkého

skóru v tomto i dalších subtestech, bylo nápadné, že nedokázaly rozpoznat vztek a smutek, tedy emoce bezprostředně související s tím, že jim může být ublíženo, nebo že bylo někomu ublíženo.

V subtestu Porozumění sociálním situacím velká část dětí vůbec nepostřehla, že dívka na obrázku pláče (ačkoliv je to jeden z ústředních prvků na obrázku a jeho rozpoznání se podílí na výši skóru za danou testovou položku) a i po kontrolní otázce, která k tomu směřovala, tomu nepřikládaly velký význam. U následujícího obrázku pak velká část dětí uváděla, že cyklista si se svým kamarádem plácnul, nikoliv, že si mávali, to je patrně dáno současným trendem mezi dětmi, který v době vzniku testu ještě neexistoval (obě tyto odpovědi jsme hodnotili stejně, protože je u nich důležité, jestli dítě zaznamená, že cyklista nedal pozor na cestu kvůli tomu, že se věnoval nějaké pozitivní sociální interakci).

Nejzávažnější zvláštností však patrně bylo, že děti, které velmi rychle postřehly, že na obrázku s plačící dívkou dochází k „šikaně“, nebyly schopné popsat prožívání účastníků situace a okolnosti jejího vzniku. Při pokládání kontrolních otázek pak označily viníky a zdůraznily jejich „bytostnou špatnost“ avšak nedokázaly popsat, jak se u toho cítí, nebo co je k tomu vedlo. To by mohlo naznačovat, že programy proti šikaně mají přesně opačný efekt, než bylo zamýšleno. Děti jsou schopné rychle rozpoznat, že nastal problém a pojmenovat jej odborným termínem, o kterém se učily, ale nejsou schopny popsat, co jej vyvolalo a tím pádem nejsou schopny jej řešit ani mu do budoucna předcházet. Což by mohl být námět na další výzkumy. K tomuto tématu se vztahuje několik výzkumů. Studie Kokkinose a Kipritsiho (2012) se zabývala souvislostí šikany a viktimizace s EI, empatií, sebeúctou atp. Studie prokázala, že chlapci více šikanují i jsou častěji obětí šikany než dívky. Dále prokázala nižší EI jak u agresorů, tak u obětí šikany. Podobné výsledky přinesla studie Schokman et al. (2014). Tato studie např. prokázala, že snížená schopnost regulace emocí je silným prediktorem toho, zda se člověk nějakým způsobem stane součástí šikany. Studie Lomase et al. (2012) pak potvrdila, že tento trend přetrvává i v adolescenci, kdy nižší EI souvisí s vyšší pravděpodobností, že člověk bude šikanovat nebo že bude šikanován.

7 Závěry

Naše studie se zabývala srovnáním dětí 4. tříd tradičních a alternativních škol, resp. waldorfských a montessori škol v SEC, dále srovnáním chlapců a dívek v téže proměnné a vzájemnou interakcí obou proměnných. SEC jsme měřili pomocí metody IDS.

Ve srovnání chlapců a dívek byl nalezen statisticky významný rozdíl ($p = 0,016$) v subtestu „Rozpoznávání emocí“ ve prospěch dívek (medián dívky = 10, medián chlapci = 9), avšak rozdíly činí přibližně 2 body, jejich klinická či věcná významnost je tedy minimální. Ve zbylých třech subtestech nebyl nalezen mezi chlapci a dívkami rozdíl.

Ve srovnání všech tří typů škol byl nalezen statisticky významný rozdíl ($p = 0,014$) v subtestu „Sociálně-kompetentní jednání“, nejlépe si vedly waldorfské školy, dále tradiční a nejhůře si vedly montessori školy (medián tradiční = 9, medián waldorfské = 10, medián montessori = 8), avšak rozdíly činí přibližně 2 body, jejich klinická významnost je tedy minimální. V ostatních subtestech nebyl nalezen rozdíl.

Ve srovnání všech skupin, tedy interakcích, byly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi skupinami: tradiční dívky a waldorfské dívky ($p = 0,001$), waldorfské dívky a montessori dívky ($p = 0,014$), waldorfské dívky a waldorfské chlapci ($p = 0,002$), to vše v subtestu „Sociálně-kompetentní jednání“, opět se však jednalo o rozdíly přibližně 2 bodů, jejich klinická významnost je tedy minimální. Ve zbylých subtestech nebyla odhalena žádná interakce mezi proměnnými.

Většina dětí z našeho vzorku se pohybovala v pásmu průměru nehledě na pohlaví či typ školy. Z popisných statistik, zejména průměru, lze však vyčíst, že nepatrně lepších výsledků ve všech subtestech dosahují dívky, dále že nepatrně lepších výsledků dosahují děti z waldorfských škol než děti z tradičních škol a montessori škol, a to ve všech subtestech krom „Porozumění sociálním situacím“. Vzhledem k nízké síle testu a malému vzorku je však možné, že existují další rozdíly, které se nám nepodařilo odhalit. Vzhledem k nízkým mírám účinku je však zřejmé, že tyto rozdíly nemají prakticky žádný klinický význam.

Souhrn

Tato diplomová práce se zaměřuje na sociálně-emoční kompetence u dětí z alternativních škol.

Teoretickou část práce začínáme vymezením mladšího školního věku a popsáním některých jeho vývojových zvláštností. Zaměřujeme se zde jak na fyzické změny doprovázející toto období, tak na změny psychické. Podrobněji se věnujeme zejména kognitivnímu a emočnímu vývoji, tedy změnám v myšlení dítěte, změnám v emocionalitě a komunikaci, rozvoji empatie a emoční regulace. Dále zde podrobněji rozebíráme socializační procesy, jejich činitele a neopomínáme zmínit ani morální vývoj dítěte v tomto období. Vycházíme především z teorií Thorové (2015) a Vágnerové (2005).

V dalších kapitolách teoretické práce se podrobněji věnujeme sociálně-emočním kompetencím. Tedy vymezení tohoto poměrně nového pojmu. To jsme započali popisem souvisejících konstruktů, tedy emoční a sociální inteligence. Zmiňujeme zde první významné teorie jako Mayerův a Saloveyův model emoční inteligence nebo Baronův rysový pojetí (Schultze & Roberts, 2007). Dále se věnujeme novějším teoriím, které na výše zmíněné navazují. Podrobně se také věnujeme nejznámější a snad i nejrozsáhlejší teorii emoční inteligence, a sice té dle Golemana (1997). Na to navazujeme teoriemi sociální inteligence, zejména té dle E. Thorndíka (1920, in Schultze & Roberts, 2007), který ji pojímá jako součást inteligence akademické. Dále se věnujeme novějším teoriím, např. Gardnerově (1999), či Cavellově a Bostově (Výrost & Slaměnik, 2008). Neopomíjíme ani autorky Gillernovou a Krajčovou (2012) a jejich výčet součástí sociální inteligence. Dále se věnujeme samotným sociálně-emočním kompetencím, tedy vymezení pojmu a popsání jednotlivých složek dle společnosti CASEL (Černá, 2017). Přibližujeme pojetí Groba et al. (2013), zejména pak vymezení dílčích dovedností sociálně-emočních kompetencí dle metody IDS.

Dále se zabýváme vývojem sociálně-emočních kompetencí a možnostmi jejich rozvoje, podrobně tedy rozepisujeme vliv vrozenosti, výchovy a vzdělání. V této kapitole vycházíme zejména z Golemana (1997), Shapira (2009), Gillernové a Krejčové (2012). Dále se věnujeme vývoji sociálně-emočních kompetencí v dětství dle metody IDS (Grob et al., 2013). Popisujeme vývoj rozpoznávání emocí, regulace emocí, porozumění sociálním situacím a rozvoj sociálně-kompetentního jednání. V poslední části se věnujeme sociálně-emočnímu učení a možnostem jeho rozvoje v rámci škol (Palová, 2016).

V další kapitole vymezujeme pojem alternativní škola a podrobněji popisujeme vybrané druhy škol, tedy tradiční, waldorfské a montessori školy. Věnujeme se principům, cílům, učebním plánům, výukovým pomůckám a prostředí školy, metodám výuky a metodám hodnocení žáků na jednotlivých typech škol (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2003; Grecmanová & Urban, 1996; Průcha, 2012; Montessoriová, 2012).

V poslední kapitole se věnujeme výzkumům, které souvisejí s naším tématem, tedy výzkumům sociálně-emočních kompetencí v různých kontextech, například vliv pohlaví na emoční inteligenci, vliv rodičovského stylu na některé charakteristiky či schopnosti související s tímto konstruktem a souvislost emoční inteligence se sebepoškozováním a psychopatií. Dále se věnujeme výzkumům zaměřeným na vliv způsobu vzdělávání na psychiku, zejména pak na rozdíly v kreativitě mezi dětmi z tradičních a alternativních škol.

Ve výzkumné části vymezujeme cíle výzkumu, kterými jsou ověřit existenci rozdílu v sociálně-emočních kompetencích mezi dětmi 4. tříd tradičních a alternativních škol. Dále ověřit existenci rozdílu mezi chlapci a dívkami v téže proměnné a ověřit interakci faktoru pohlaví a typu školy. Náš výzkum je kvantitativní, proto zde stanovujeme 12 oboustranných hypotéz, pro každou proměnnou (tedy pro pohlaví, pro typ školy a interakci) a pro každý subtest zvlášť. Podrobně zde popisujeme výběr vzorku a důvody tohoto výběru. Vzorek tvořilo celkem 89 respondentů, z toho 45 dětí z tradičních škol, 24 dětí z waldorfských škol a 20 dětí z montessori škol. Z celkového počtu je 47 chlapců a 42 dívek. Dále popisujeme výzkumný plán a podrobně se věnujeme metodě získávání dat. Rozepisujeme tedy podrobně subtesty metody IDS, kterou jsme sociálně-emoční kompetence u dětí 4. tříd měřili. Popisujeme průběh administrace, testový materiál a způsob hodnocení subtestů „Rozpoznávání emocí“, „Regulace emocí“, „Porozumění sociálním situacím“ a „Sociálně-emoční kompetence“.

Dále se ve výzkumné části již věnujeme samotnému statistickému zpracování dat. Popisné statistiky jsou zpracovány pomocí programu Microsoft Excel pro obě proměnné i pro interakci mezi nimi. Tabulky obsahují informace o počtech respondentů v jednotlivých skupinách, průměrech, směrodatných odchylkách, modech a minimálních a maximálních hodnotách. V popisných statistikách můžeme vidět hned několik trendů. Dívky ve všech subtestech skórují průměrně lépe než chlapci. Děti z waldorfských škol skórují průměrně lépe než děti z tradičních škol a ty zase lépe než děti z montessori škol, zejména pak v subtestech „Regulace emocí“ a „Sociálně-kompetentní jednání“. Ve všech případech se

však jedná o rozdíly přibližně 2 bodů a většina dětí z celého souboru dosáhla výsledků odpovídajících pásnu průměru.

Hypotézy byly ověřovány na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Vzhledem k nenormálnímu rozložení dat, které ukázal Shapiro-Wilkův test a nutnosti rozdělit skupinu alternativních škol na waldorfské a montessori školy, kvůli významnému rozdílu ($p = 0,001$) v subtestu „Sociálně-emoční kompetence“, nemohla být použita původně plánovaná parametrická dvoufaktorová ANOVA s interakcemi. K ověření rozdílů mezi pohlavím byl použit Mann-Whitney U test, který prokázal statisticky významný rozdíl mezi chlapci a dívkami v subtetsu „Rozpoznávání emocí“ ($p = 0,016$), a to ve prospěch dívek. K ověření rozdílů mezi typy škol (tradiční, waldorfská a montessori) byla použita Kruskal-Wallisova ANOVA, která potvrdila statisticky významný rozdíl mezi školami ($p = 0,015$) a to mezi tradiční a waldorfskou školou ($p = 0,038$) a mezi waldorfskou a montessori školou ($p = 0,033$), a to vše ve prospěch waldorfské školy. K ověření interakcí mezi pohlavím a typem školy byla použita Kruskal-Wallisova ANOVA analýzou skupin postupně pro proměnnou „pohlaví“ a proměnnou „škola“ zvlášť. Ta odhalila interakci mezi tradičními dívkami a waldorfskými dívkami ($p = 0,001$), mezi waldorfskými dívkami a montessori dívkami ($p = 0,014$) a interakci mezi waldorfskými dívkami a waldorfskými chlapci ($p = 0,002$), vždy ve prospěch waldorfských dívek.

Tyto výsledky nás vedly k závěru, že existují určité rozdíly v sociálně-emočních kompetencích mezi dětmi z tradičních, waldorfských a montessori škol, dále že existují rozdíly v sociálně-emočních kompetencích mezi pohlavími a že existuje interakce těchto faktorů. Nicméně u většiny hypotéz byla zjištěna nízká síla testu i míra účinku. Je zřejmé, že naše výsledky mohou být ovlivněny celou řadou faktorů, které podrobně rozepisujeme v diskuzi. Přenesení výsledků této studie na celou populaci by bylo patrně příliš odvážné, avšak tento výzkum může posloužit jako pilotní studie pro výzkumy na obdobné téma.

Seznam použitých zdrojů a literatury

1. Ahmadpour, N. & Mujembari, A. K. (2015). The impact of Montessori teaching method on IQ levels of 5-year old children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 122-127. Získáno 10.11. 2017 z: https://ac.els-cdn.com/S1877042815050557/1-s2.0-S1877042815050557-main.pdf?_tid=e5317438-f84b-11e7-84db-00000aacb35f&acdnat=1515839239_0610bc5906e4f1c1aea2d3f52dbcf883
2. Ardolino, A. (2013). The Impact of Sex, Gender Role Orientation, and Extroversion on Emotional and Social Intelligence. *College of St. Elizabeth journal of the behavioral sciences*. Získáno 4.11. 2017 z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=defd097b-d1a6-42c2-882b-454911a43082%40sessionmgr4010>
3. Beranová, P., Blažková, L., & Uldrich, M. (2012). Manuál k ovládání programu Statistica. Získáno 2. 1. 2018 z: http://www.statsoft.cz/file1/PDF/manualy/Manual_k_ovladani_programu_STATISTICA.pdf
4. Bradberry, T. & Greaves, J. (2013). *Emoční inteligence*. Brno: BizBooks.
5. Černá, K. (2017). *Diagnostika sociálně-emočních kompetencí u dětí raného školního věku se zaměřením na metodu IDS*. (Bakalářská diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
6. Crowne, K. A. (2013). An empirical analysis of three intelligences. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 45(2), 105. Získáno 4.10. 2017 z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=53880c49-6ade-492c-905f-f2d343bf6d6a%40sessionmgr4007>
7. Dostál, D. (2017/2018). Statistické metody v psychologii. Studijní opora pro rok 2017/18 k předmětům SMP1B, SMP1D, SMP2B a SMP2D. Získáno 3.1. 2018 z: http://www.dostal.vyzkum-psychologie.cz/skripta_statistika.pdf
8. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. Získáno 7. 11. 2017 z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x/full>

9. Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R. & Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: the mediating effect of age. *Psicología Conductual*, 20(1), 77. Získáno 10. 11. 2017 z:
<http://www.funveca.org/revista/PDFenglish/2012/art02.1.20.pdf>
10. Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.
11. Gillernová, I., Krejčová, L. et al. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
12. Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.
13. Grecmanová, H., & Urbanová, E. (1996). *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex.
14. Grob, A., Meyer, A.S. & Hartman-von Arx, P. (2013). *Intelligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let*. Praha: Hogrefe-Testcentrum.
15. Heidebring, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál.
16. Járiosiová, K. & Doktorová, D. (2016). Emocionálna inteligencia a tvorivosť žiakov tradičných základných škôl a waldorfskej základnej školy. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 50 (3). 222-235.
17. Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social psychology of education*, 15(1), 41-58. Získáno 7.11.2017 z:
<http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=25ce2645-96ce-4819-b608-c9daffc7ffc2%40sessionmgr104>
18. Kolektiv autorů (2009). *Filosofická slovník – Univesrsum*. Praha: Knižní klub.
19. Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
20. Li, D., Liu, T., Zhang, X., Wang, M., Wang, D., & Shi, J. (2017). *Fluid intelligence, emotional intelligence, and the Iowa Gambling Task in children*. *Intelligence*, 62, 167-174. Získáno 4. 1. 2018 z: <https://sci-hub.tw/https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160289616302173>
21. Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of adolescence*, 35(1), 207-211. Získáno 6. 2. 2018 z:
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014019711100025X?_rdoc=1&_fmt=high&_origin=gateway&_docanchor=&md5=b8429449ccfc9c30159a5f9aeaa92ffb
22. Mahyuddin, R., Elias, H., & Noordin, N. (2009). Emotional Intelligence, Achievement Motivation and Academic Achievement Among Students of the Public and Private Higher Institutions. *International Journal of Diversity in Organisations, Communities & Nations*, 9(4). Získáno 5. 11. 2017 z:

- <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=632cbbe7-5fbf-4eb3-8c81-efe1c230e3c4%40sessionmgr4009>
23. Matsumoto, D. & Ekman, P. (1995). *Japanese and Caucasian facial expressions of emotion (JACFEE) and neutral faces (JACNeuF)*. Získáno 15. 11. 2017 z: <http://davidmatsumoto.com/content/1997%20Matsumoto%20et%20al.pdf>
 24. Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M., & Quoidbach, J. (2008). If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: Associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and individual differences*, 44(6), 1356-1368.
 25. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2003). *Vzdělávací program Základní škola: včetně osnov ekologického přírodopisu, osnov volitelných předmětů, úprav a doplňků, učebních plánů s rozšířeným vyučováním*. Praha: Fortuna.
 26. Montessoriová, M. (2012). *Tajuplné dětství*. Praha: Triton.
 27. Ogletree, E. J. (1991). *Creativity and Waldorf Education: A Study*. Získáno 10.11. 2017 z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED364440.pdf>
 28. Öznacar, B., Yilmaz, E. & Güven, Z. (2017). The Relationship between Teaching Styles and Emotional Intelligence of Teachers. *International Journal of Economic Perspectives*, 11(1), 570-576. Získáno 2.1. 2018 z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=53880c49-6ade-492c-905f-f2d343bf6d6a%40sessionmgr4007>
 29. Palová, K. (2016). *Program Druhý krok jako nástroj sociálně-emocionálního učení*. (Magisterská diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci
 30. Prokschová, P. (2013). *Některé osobnostní charakteristiky žáků 5. tříd v tradičních a alternativních školách*. (Magisterská diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
 31. Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál.
 32. Rose, S. E. & Jolley, R. P. (2016). Drawing development in mainstream and Waldorf Steiner schools revisited. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(4), 447. Získáno 13. 1. 2018 z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=6315a472-d447-4b11-a219-0fd20761a6e8%40sessionmgr4006&bdata=JmF1dGh0eXB1PjNoaWImc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#db=pdh&AN=2016-53445-003>
 33. Rýdl K. (1994). *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. Brno: Autor vlastním nakladatelem.

34. Rýdl, K. (1999). *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History.
35. Sacco, D. F., Merold, S. J., Lui, J. H., Lustgraaf, C. J. & Barry, C. T. (2016). Social and emotional intelligence moderate the relationship between psychopathy traits and social perception. *Personality and Individual Differences*, 95, 95-104. Získáno 2. 1. 2018 z: <https://www.iranpajohesh.com/paper/1086.pdf>
36. Shapiro, L. W. (2009). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál.
37. Schokman, C., Downey, L. A., Lomas, J., Wellham, D., Wheaton, A., Simmons, N., & Stough, C. (2014). Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences*, 36, 194-200. Získáno 4. 11. 2017 z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608014001927>
38. Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 137-155. Získáno 4. 1. 2018 z: http://www.jstor.org/stable/44219025?seq=1#page_scan_tab_contents
<http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=424ff556-dc78-47e9-b433-3e7cfa326591%40sessionmgr4008>
39. Schulze, R. & Roberts, R.D. (2007). *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál.
40. Smékalová, E. & Palová, K. (2016). Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program druhý krok. *Adiktologie*, 16(3), 246-254. Získáno 12.1. 2018 z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=d73da544-f5dc-4f51-a549-87ff41162d6a%40sessionmgr4010>
41. Stan, M. M. (2012). The role of parental styles the socio-emotional competence of children at the beginning of school years. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 33, 811-815. Získáno 9. 10. 2017 z: https://ac.els-cdn.com/S187704281200242X/1-s2.0-S187704281200242X-main.pdf?_tid=4fff92b2-f861-11e7-ac71-00000aacb35d&acdnat=1515848429_b8a2f7cc620145a20f22ac9f9da2e4c4
42. Steiner, R. (1938). *Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. Praha: Anthroposofická společnost.
43. Šalenová, E. (2007). *Intelligence*. (Diplomová práce). Masarykova Univerzita v Brně. Získáno 11. 10. 2017 z: https://is.muni.cz/th/75600/ff_m/DIPLOMOVA_PRACESalenova75600.txt
44. Tenenbaum, H. R., Visscher, P., Pons, F., & Harris, P. L. (2004). Emotional understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village. *International*

- Journal of Behavioral Development*, 28(5), 471-478. Získáno 15. 11. 2017 z:
<http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=76b4ff24-b608-47dd-ad85-a2d2d00162ff@sessionmgr102>
45. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
46. Tsirigotis, K. (2016). Indirect self-destructiveness and emotional intelligence. *Psychiatric Quarterly*, 87(2), 253-263. Získáno 11. 10. 2017 z:
<http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=53880c49-6ade-492c-905f-f2d343bf6d6a%40sessionmgr4007>
47. Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie 1*. Praha: Karolinum.
48. Váchalová, E. (2016). *Motivace rodičů k volbě alternativní mateřské školy*. (Bakalářská diplomová práce). Jihočeská univerzita v českých Budějovicích. Získáno 21. 10. 2017 z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1493130788.pdf>
49. Výrost, J. & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
50. Yildizbas, F. (2017). The Relationship between Teacher Candidates' Emotional Intelligence Level, Leadership Styles and Their Academic Success. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (67). Získáno 14. 1. 2018 z:
<http://www.ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdf/tr/fusunyildizbas.pdf>
51. Žijeme Montessori (nedat., a). *Jak se montessori odlišuje?*. Získáno z:
<http://www.zijememontessori.cz/o-montessori/jak-se-montessori-odlisuje/>
52. Žijeme Montessori (nedat.,b). *Principy montessori*. Získáno z:
<http://www.zijememontessori.cz/o-montessori/principy-montessori/>

Abstrakt diplomové práce

Název práce: Sociálně-emocionální kompetence u dětí v alternativních školách

Autor práce: Bc. Adéla Pražáková

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 76 stran, 133 391 znaků

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 52

Abstrakt:

Tato práce se zabývá sociálně-emocionálními kompetencemi dětí v alternativních školách. Vymezuje období mladšího školního věku s jeho vývojovými zvláštnostmi, zejména co se emočního vývoje a socializačních procesů týče. Dále přibližuje koncept emoční inteligence, sociální inteligence a sociálně-emocionálních kompetencí. Zabývá se také vývojem těchto kompetencí a faktory, které jej ovlivňují. Také přibližuje principy a metody výuky na tradičních a alternativních školách. Přináší přehled výzkumů na téma sociálně-emocionálních kompetencí a osobnostních specifíků dětí z alternativních škol. Jedná se o kvantitativní výzkum srovnávající celkem 89 dětí 4. tříd z tradičních, waldorfských a montessori škol ve váženém skóru všech čtyř subtestů části Sociálně-emočních kompetencí metody IDS a v téže proměnné mezi sebou srovnává také chlapce a dívky. Prokázal se signifikantní rozdíl mezi chlapci a dívkami v subtestu Rozpoznávání emocí a mezi školami v subtestu Sociálně-kompetentní jednání. Také se prokázala interakce mezi pohlavím a typem školy. Je zde však riziko, že výzkum byl zkreslen malou velikostí vzorku, neparametrickými statistickými metodami a možnými skrytými intervenujícími proměnnými.

Klíčová slova: sociálně-emocionální kompetence, mladší školní věk, IDS, tradiční školy, alternativní školy

Abstract of thesis**Title:** Socio-emotional competence of children in alternative schools**Author:** Bc. Adéla Pražáková**Supervisor:** PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.**Number of pages and characters:** 76 pages, 133 391 characters**Number of appendices:** 4**Number of references:** 52**Abstract:**

This work deals with socio-emotional competencies of children in alternative schools. It defines the period of early school age with its developmental peculiarities, especially emotional development and socialization processes. It also introduces the concept of emotional intelligence, social intelligence and socio-emotional competences. It also introduces the concept of emotional intelligence, social intelligence and socio-emotional competencies. It also deals with the development of these competencie and influencig factors. It also describe the principles and methods of teaching in traditional and alternative schools. It brings an overview of research on social-emotional competencie and character specificities of children from alternative schools. This is a quantitative research comparing a total of 89 4th class children from traditional, waldorf and montessori schools in a weighted score of four substests of the Social and Emotional Competences part of the IDS method. In the same variable, it also compares boys and girls. There is a significant difference between boys and girls in the Recognition of emotion substest and among schools in the substest Socially competent behavior. There is interaction among type of school and gender in. However, a small sample size, nonparametric statistical methods, and possible hidden intervention variables must be take into consideration. However there si a risk of distortion with small sample size, nonparametric statistical methods, and possible hidden intervention variables.

Key words: social-emotional competence, early school age, IDS, traditional schools, alternative schools

Seznam použitých zkratek

ANOVA = analýza rozptylu

Atd. = a tak dále

Atp. = a tak podobně

Č. = číslo

EI = emoční inteligence

Et al. = a kolektiv

IDS = Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let

Kol. = kolektiv

L = let

M = měsíců

MAX = maximální dosažená hodnota

MIN = minimální dosažená hodnota

Např. = například

Nedat. = nedatováno

Orig. = originál

Poroz. = porozumění

Resp. = respektive

SD = směrodatná odchylka

SEC = sociálně-emoční kompetence

SEL = sociálně-emocionální učení

SI = sociální inteligence

Tzv. = takzvaně

Seznam příloh

Příloha 1: Informační dopis pro školy

Příloha 2: Informovaný souhlas s účastí na výzkumu pro zákonné zástupce

Příloha 3: Doplňující tabulky ke Kruskal-Wallisově ANOVĚ

Příloha 4: Grafy k hypotézám

Přílohy diplomové práce

Příloha 1:



Vážená paní ředitelko/Vážený pane řediteli,

jmenuji se Adéla Pražáková a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia psychologie na FF UP. Tímto si Vás dovoluji si oslovit s prosbou o spolupráci na výzkumné části mé diplomové práce, která se zabývá srovnáním sociálně-emočních kompetencí dětí z alternativních a běžných základních škol.

Cílem práce je změřit sociálně-emoční kompetence dětí na alternativních a běžných základních školách pomocí IDS (individuální rozhovor o délce cca 15 minut) a následně je porovnat.

V tuto chvíli hledám školy, které by se do mého výzkumu zapojily a umožnily by sběr dat ve 4. třídách během ledna 2018. Testování metodou IDS probíhá formou individuálních rozhovorů, výuky by tedy nenarušilo, je třeba jen klidného zázemí (např. kabinet).

Velmi bych ocenila zapojení Vaší školy do výzkumu. V případě Vašeho zájmu je samozřejmě možná konzultace výsledků testování s třídním učitelem.

Děkuji za Váš čas a těším se na případnou spolupráci.

S pozdravem

Bc. Adéla Pražáková

Příloha 2



Vážení rodiče,

Jmenuji se Adéla Pražáková a jsem studentkou 5. ročníku (2. ročníku navazujícího magisterského studia) psychologie na FF UP. Tímto bych Vás ráda požádala o spolupráci na mé magisterské diplomové práci, která se zabývá srovnáním sociálně-emočních kompetencí dětí z alternativních a běžných škol. Jednalo by se o individuální strukturovaný rozhovor (cca 15 minut) s Vaším synem/Vaší dcerou na téma porozumění emocím a sociálním situacím (Jde o 4 subtesty Sociálně-emočních kompetencí z metody IDS). Zpracování získaných dat bude probíhat v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů. K realizaci výzkumu potřebuji Váš písemný souhlas. Moje spolupráce s třídním učitelem a dětmi je schválena vedením školy.

Název práce: Sociálně-emoční kompetence u dětí v alternativních školách

Autor práce: Bc. Adéla Pražáková

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Termín realizace: začátek roku 2018

Místo realizace: ČR, z důvodu ochrany osobních údajů blíže neupřesněno

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s podmínkami účasti na výzkumu a že se jej chci dobrovolně zúčastnit. Dále beru na vědomí, že údaje poskytnuté pro účely tohoto výzkumu jsou anonymní a nebudou použity jinak, než k interpretaci výsledku v rámci diplomové práce. Beru na vědomí, že mohu z výzkumu kdykoli, podle svého vlastního uvážení odstoupit.

Souhlasím s tím, aby můj syn/dcera.....

narozen/a dne.....

absolvovala krátký rozhovor týkající se porozumění sociálním situacím.

V dne

Podpis.....

Příloha 3

Tabulka ze Statistica 12 pro H8

Závislá: Sociálně- kompetentní jednání.	Vš. skupiny Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); soc. jedn. (List1 v data k diplomce - export stat.) Nezávislá (grupovací) proměnná : škola Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=89) = 8,353149$ p =,0154		
	tradiční (R:41,433)	waldorfská (R:57,688)	montessori (R:37,800)
tradiční		0,038430	1,000000
waldorfská	0,038430		0,033025
montessori	1,000000	0,033025	

Tabulky ze Statistica 12 pro H12

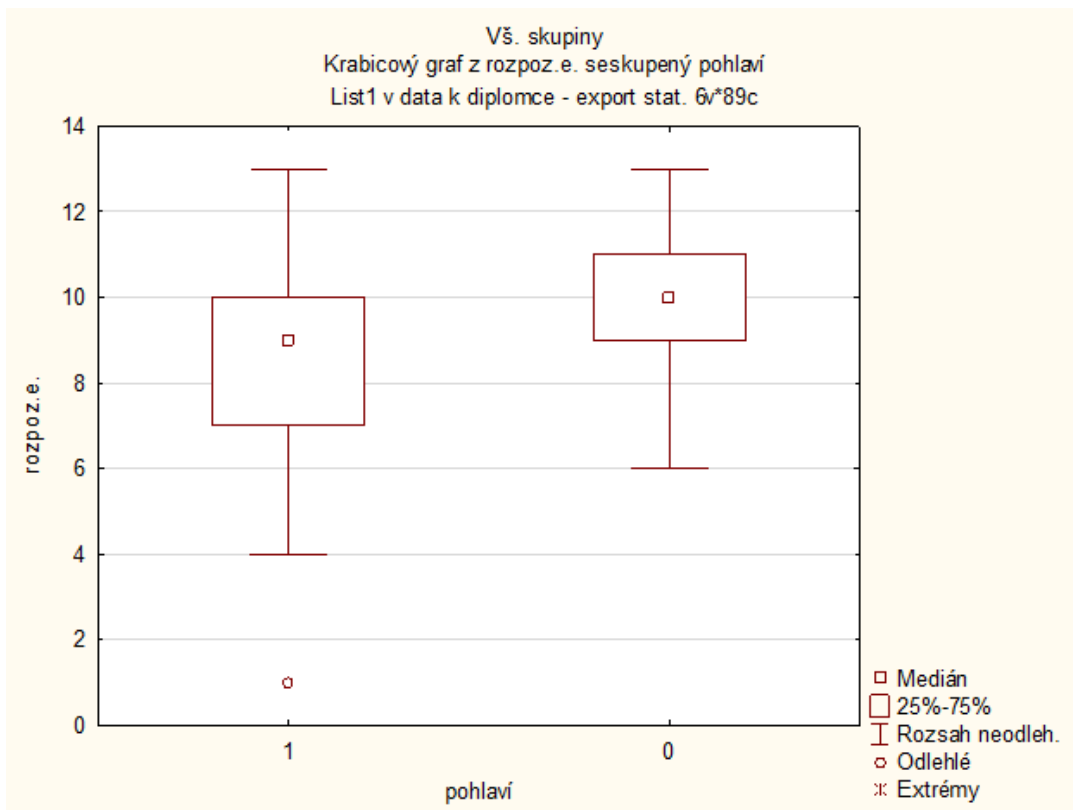
Závislá: Sociálně- kompetentní jednání.	Souhrnné výsledky Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); soc. jedn. (Tabulka in data k diplomce - export stat.) Nezávislá (grupovací) proměnná : škola			
	pohlaví	tradiční (R:25,080)	waldorfská (R:24,808)	montessori (R:19,833)
tradiční	chlapci		1,000000	0,974808
waldorfská	chlapci	1,000000		1,000000
montessori	chlapci	0,974808	1,000000	
tradiční	dívky		0,000817	1,000000
waldorfská	dívky	0,000817		0,013845
montessori	dívky	1,000000	0,013845	

Závislá: Sociálně- kompetentní jednání.	Souhrnné výsledky Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); soc. jedn. (Tabulka in data k diplomce - export stat.) Nezávislá (grupovací) proměnná : pohlaví		
	škola	dívky (R:21,000)	chlapci (R:24,600)
dívky	tradiční		0,360893
chlapci	tradiční	0,360893	
dívky	waldorfská		0,001757
chlapci	waldorfská	0,001757	
dívky	montessori		0,648503
chlapci	montessori	0,648503	

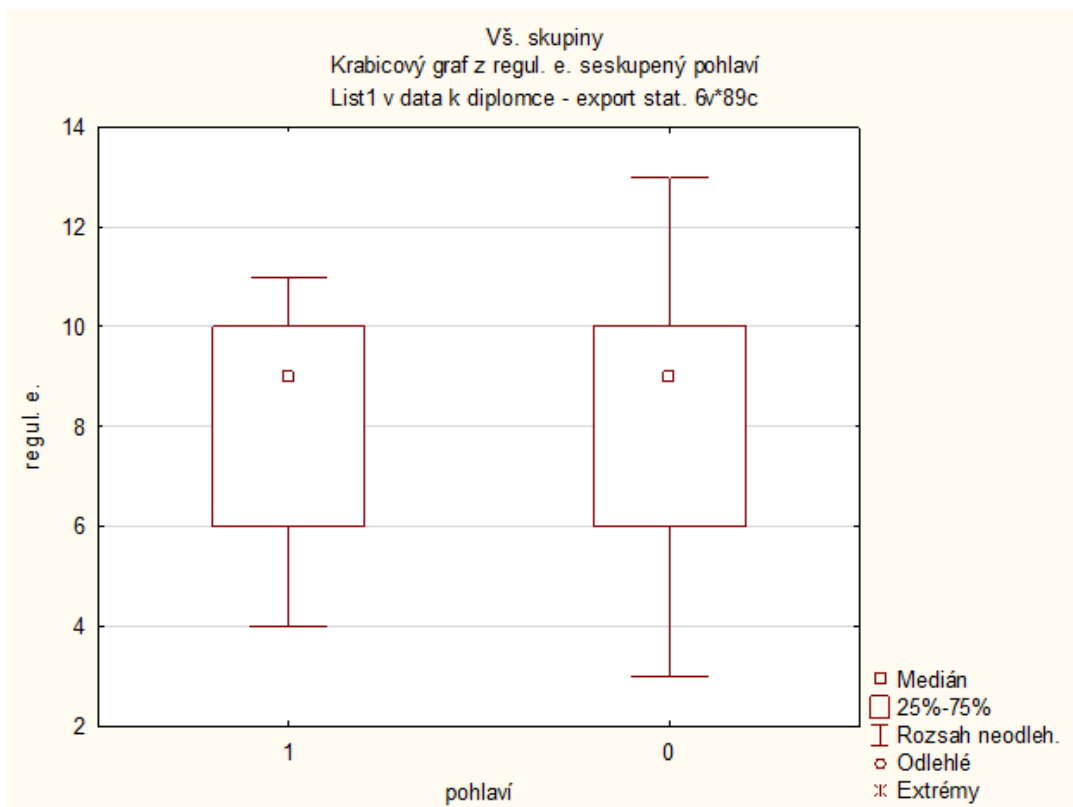
Příloha 4

- osa x: pohlaví 1 = chlapci; pohlaví 0= dívky
škola 1 = tradiční; škola 2 = waldorfská; škola 3= montessori
- osa y = vážený skór v daném subtestu

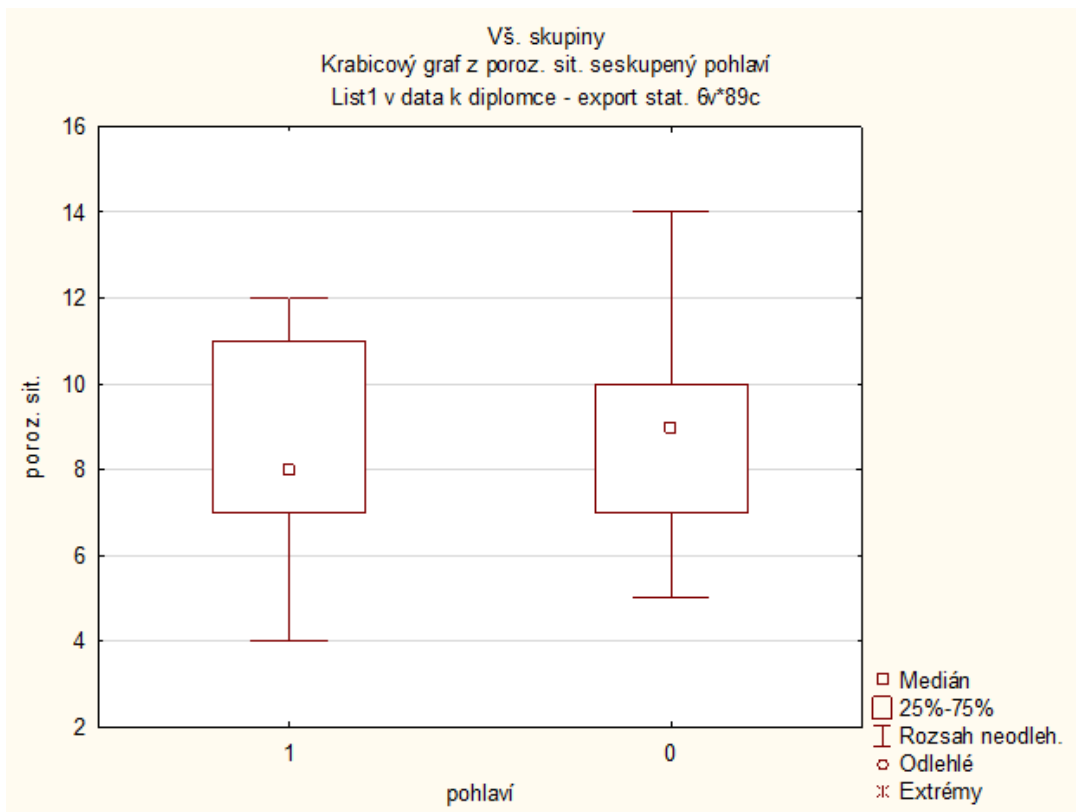
Graf č. 1: Porovnání pohlaví subtestu Rozpoznávání emocí (H1)



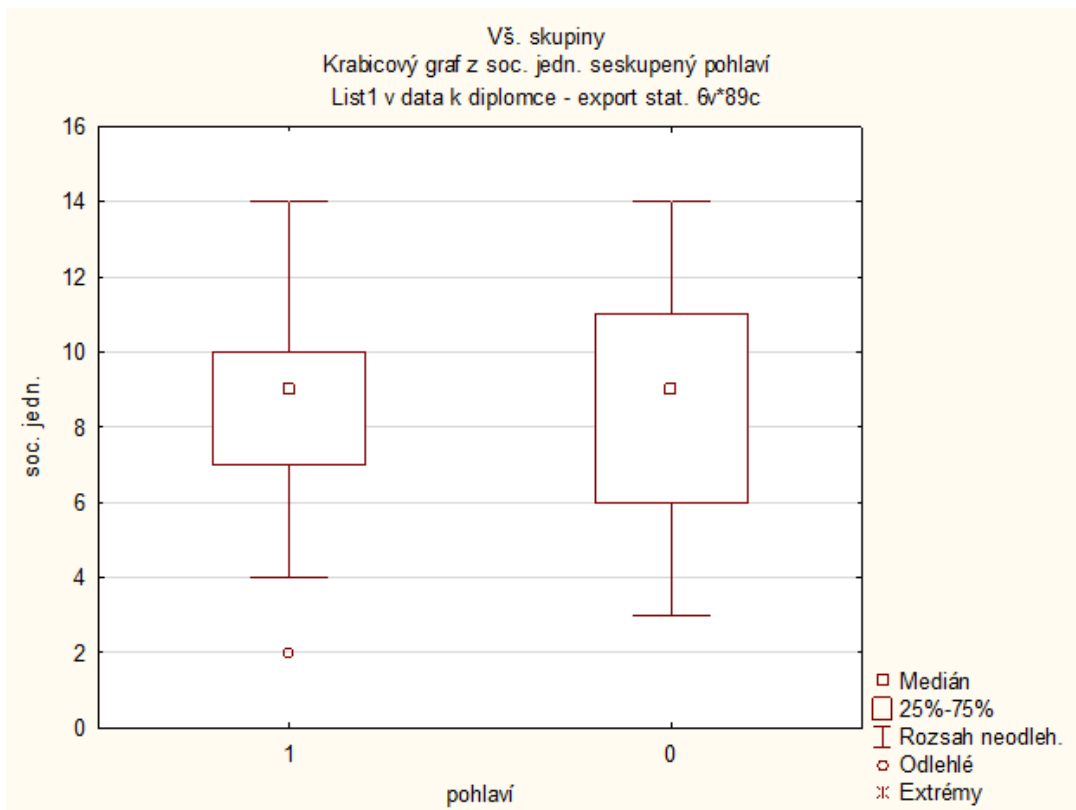
Graf č. 2: Porovnání pohlaví v subtestu Rozpoznávání emocí (H2)



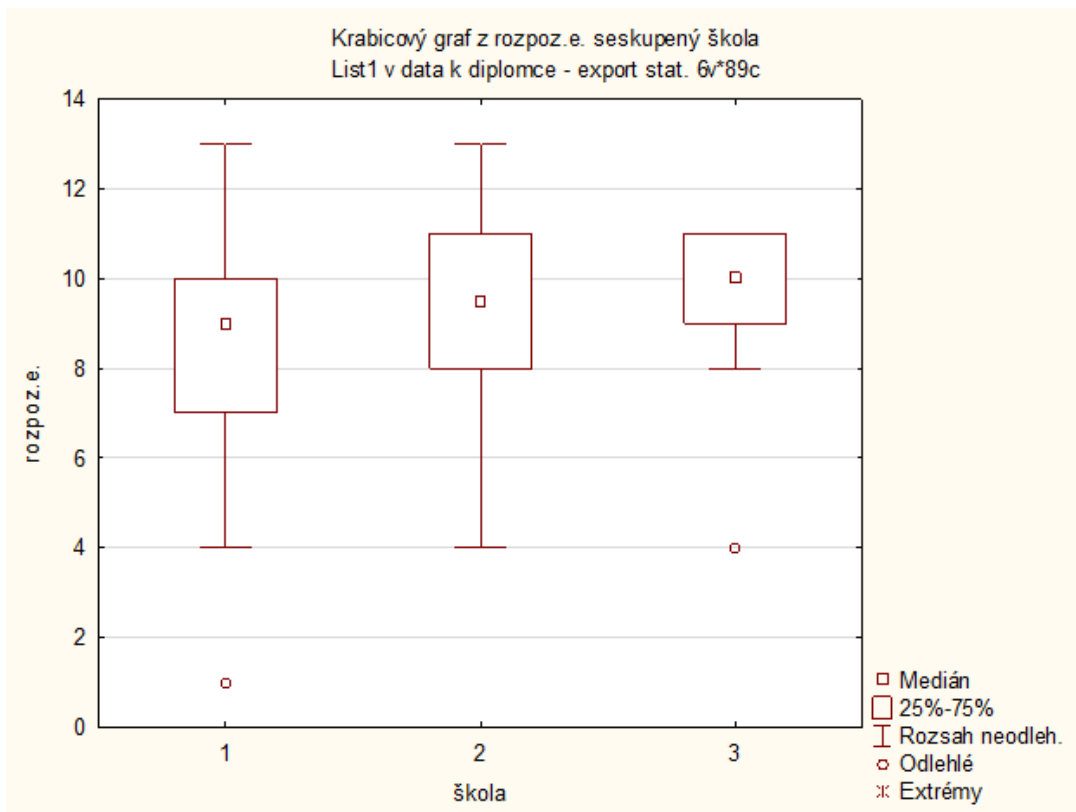
Graf č. 3: Porovnání pohlaví v subtestu Rozpoznávání emocí (H3)



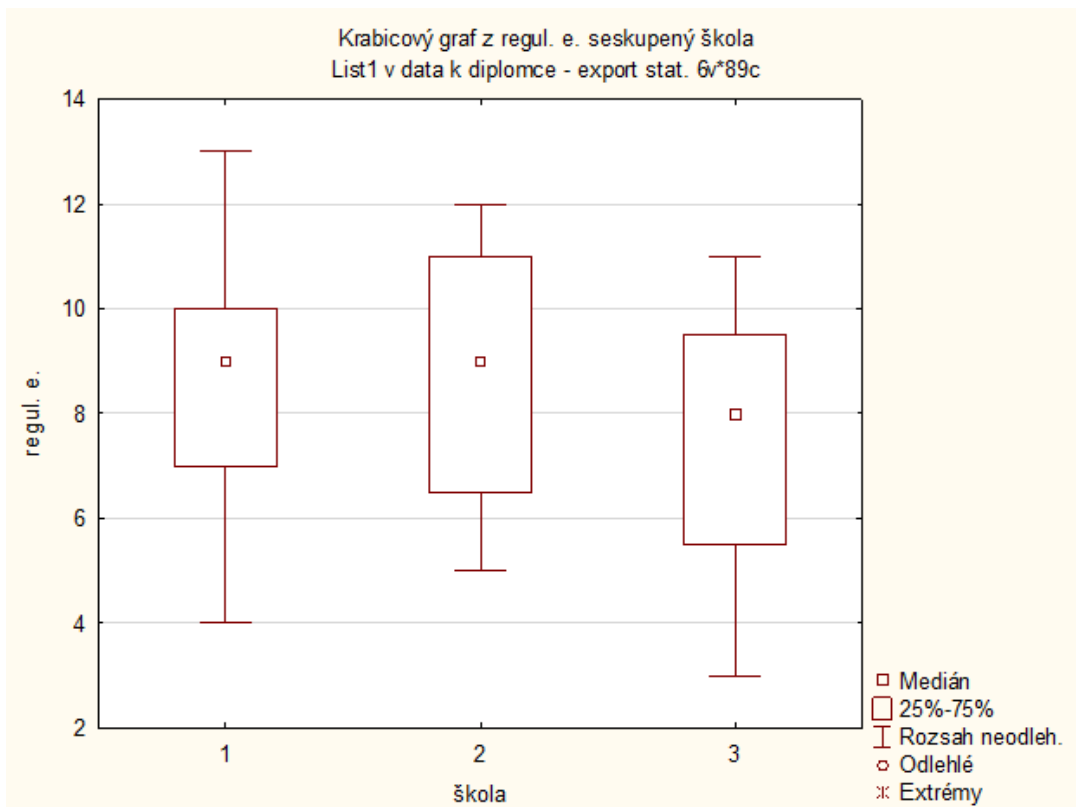
Graf č. 4: Porovnání pohlaví v subtestu Rozpoznávání emocí (H4)



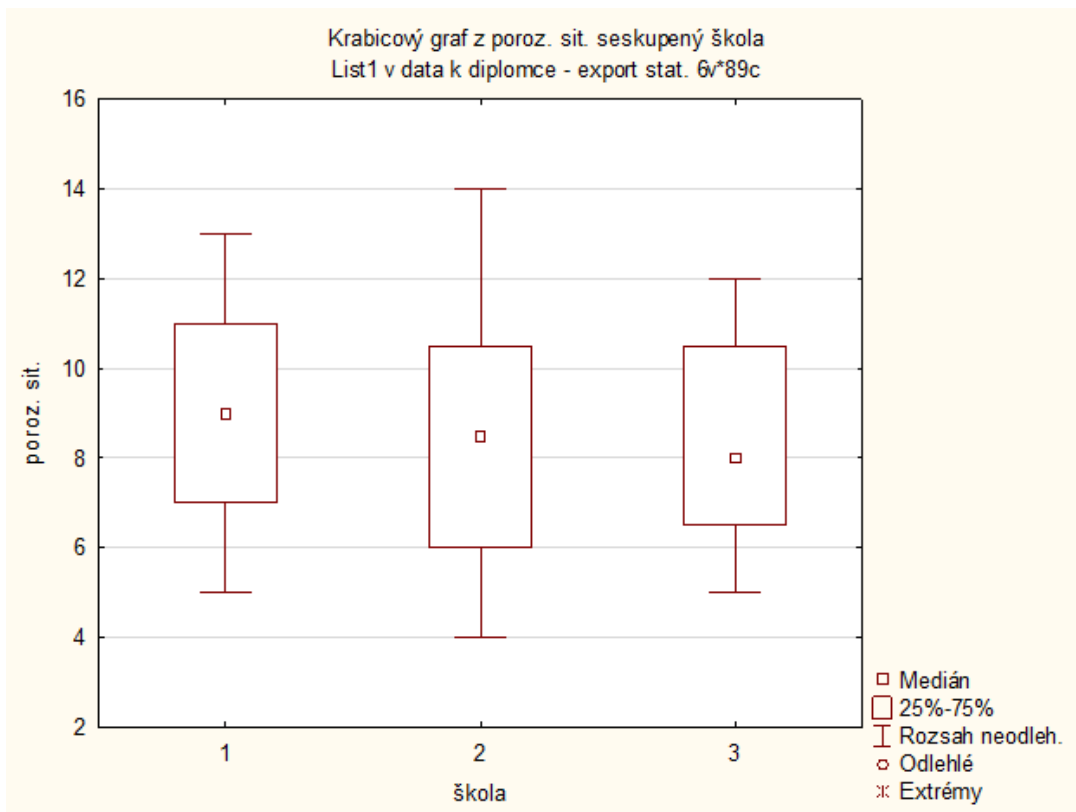
Graf č. 5: Porovnání škol v subtestu Rozpoznávání emocí (H5)



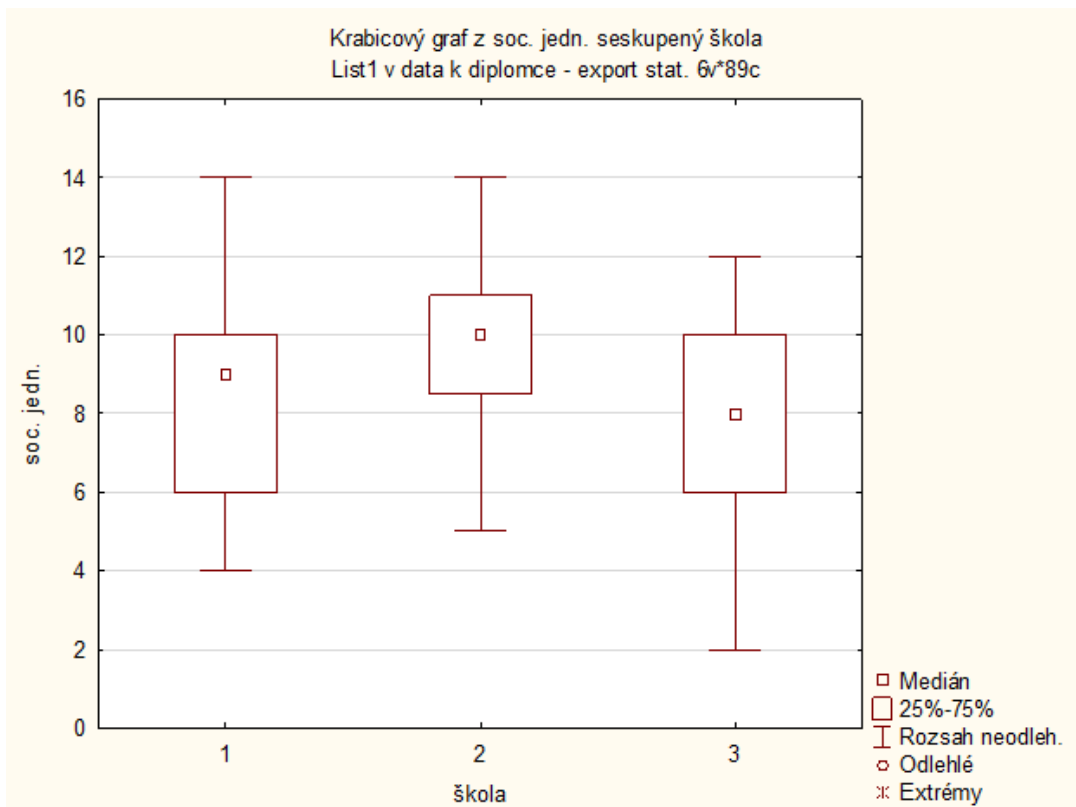
Graf č. 6: Porovnání škol v subtestu Regulace emocí (H6)



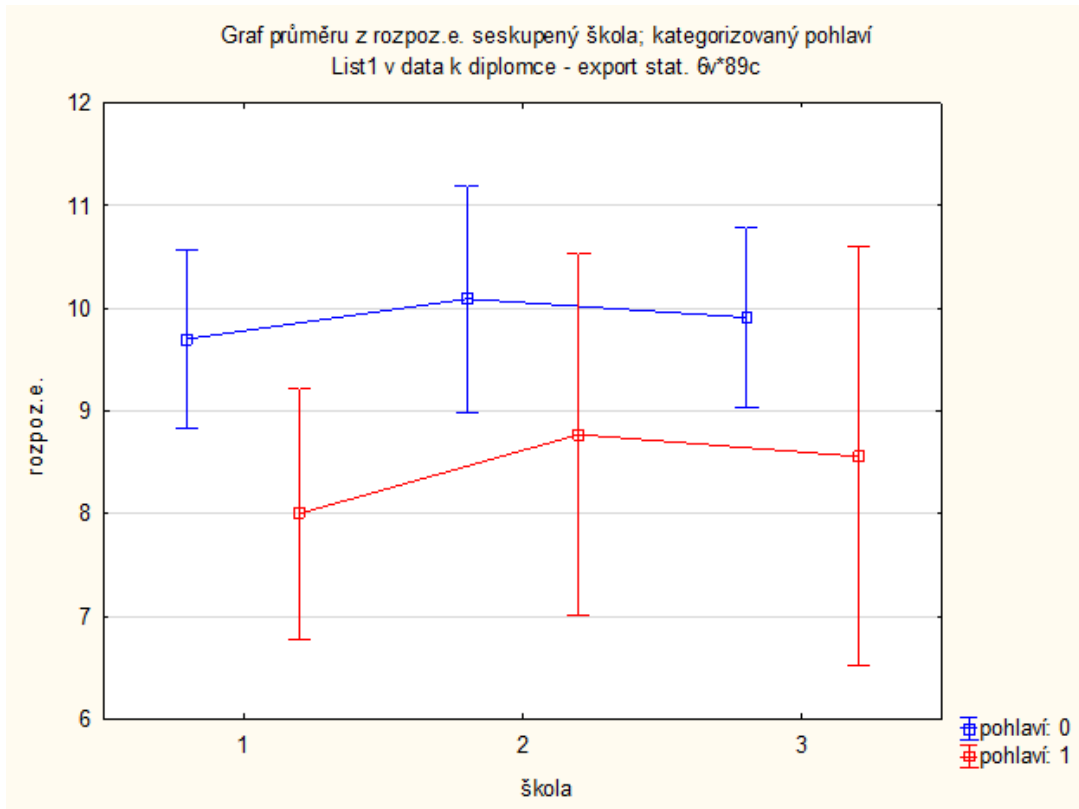
Graf č. 7: Porovnání škol v subtestu Porozumění sociálním situacím (H7)



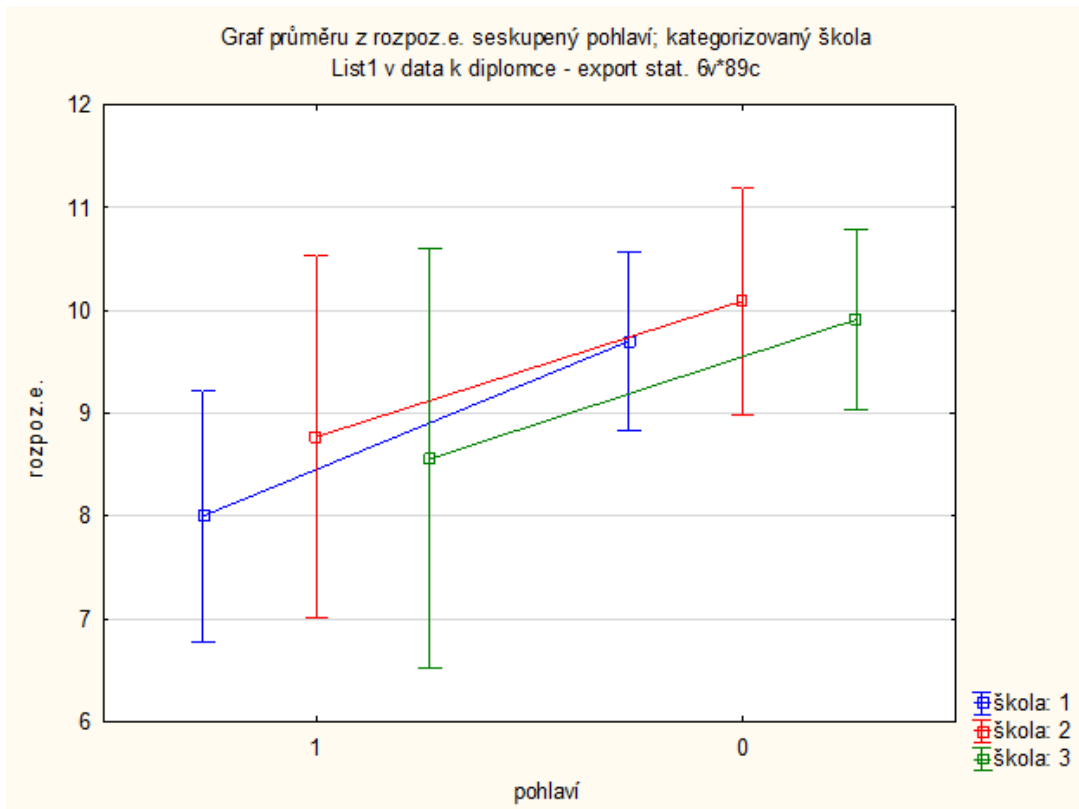
Graf č. 8: Porovnání škol v subtestu Sociálně-kompetentní jednání (H8)



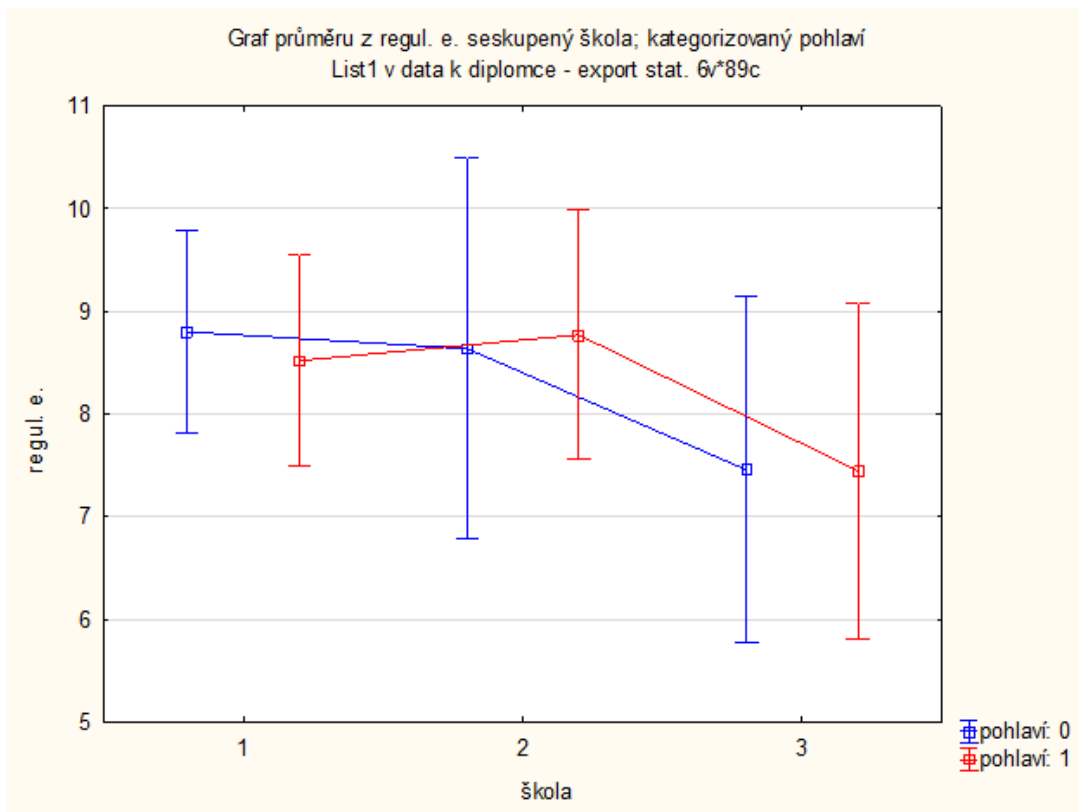
Graf č. 9: Interakce Rozpoznávání emocí – dívky 1, 2 a 3 a chlapci 1, 2 a 3 (H9)



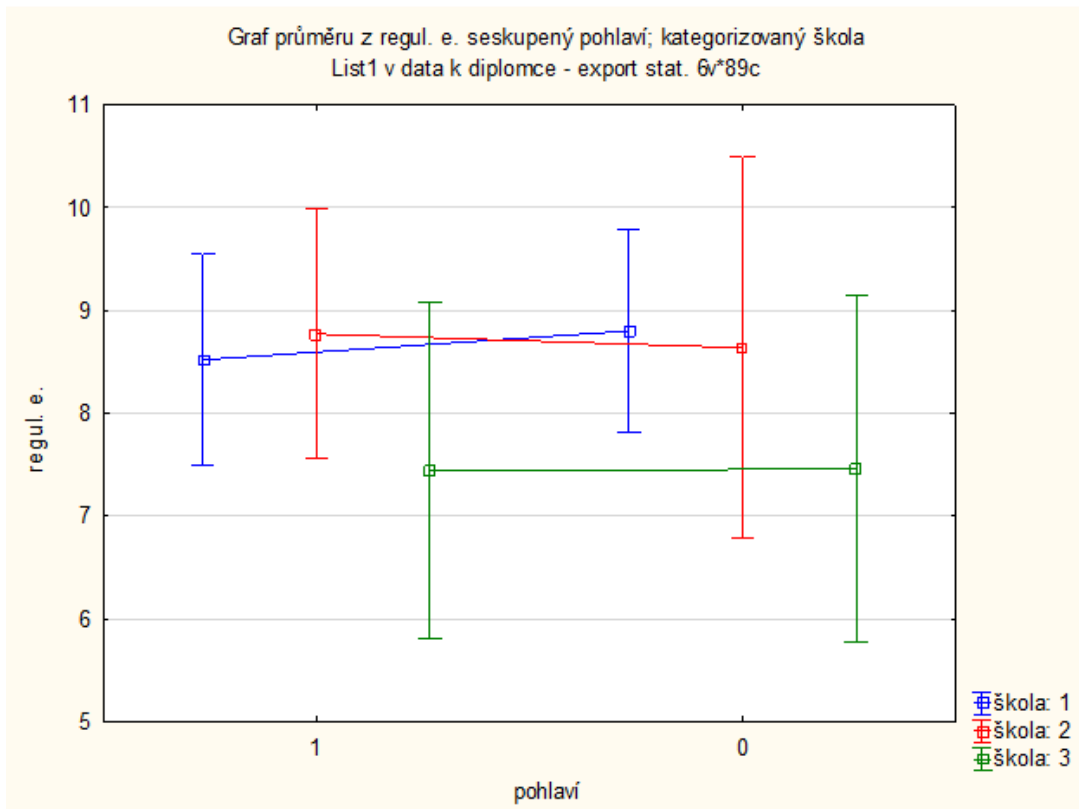
Graf č. 10: Interakce Rozpoznávání emocí – chlapci a dívky 1, 2 a 3 (H9)



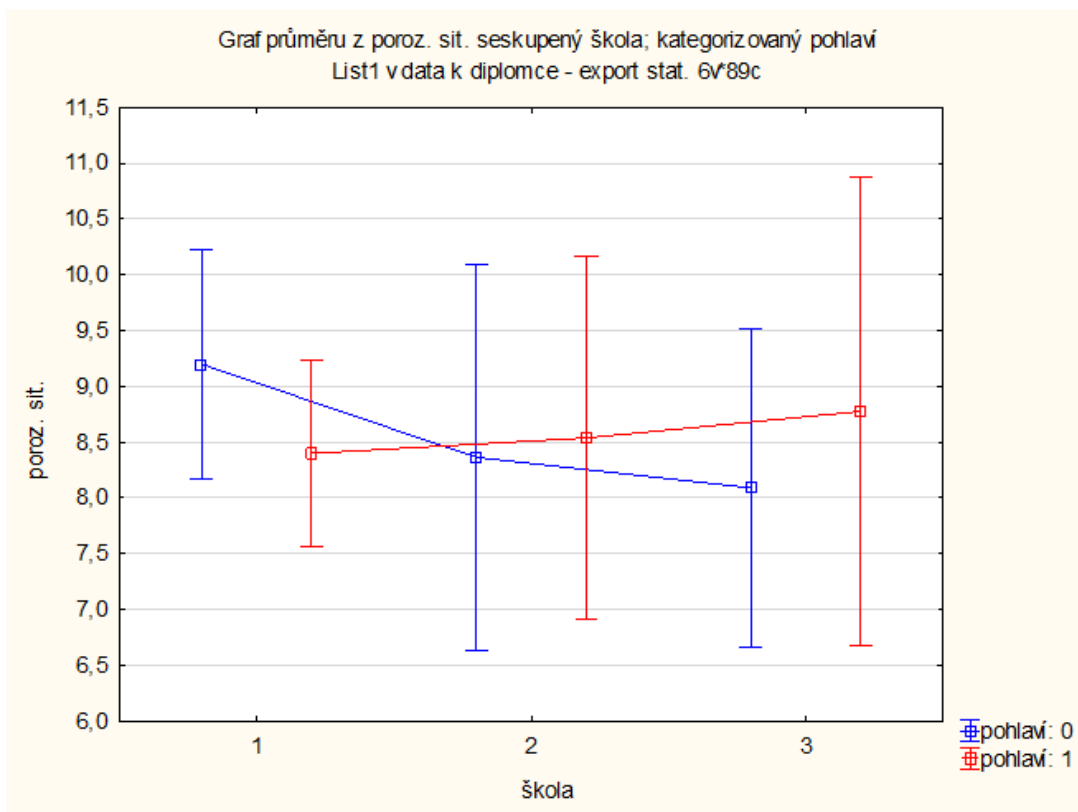
Graf č. 11: Interakce Regulace emocí – dívky 1, 2 a 3 a chlapci 1, 2 a 3 (H10)



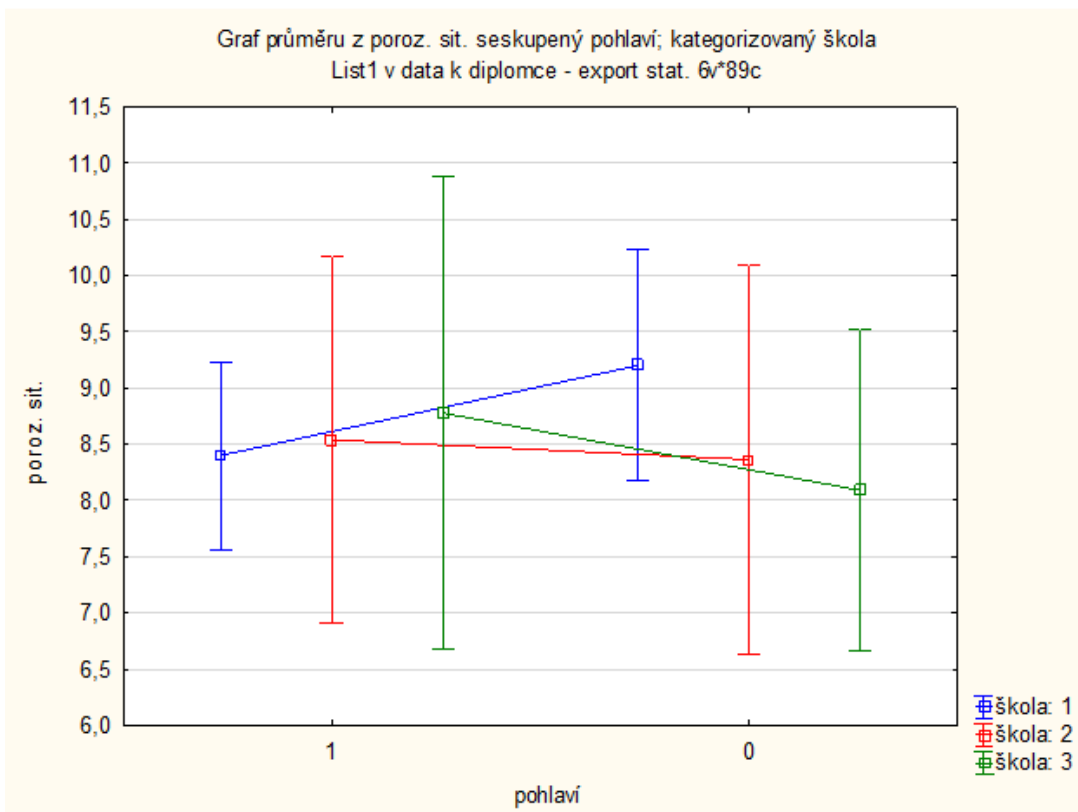
Graf č. 12: Interakce Regulace emocí – chlapci a dívky 1, 2, a 3 (H10)



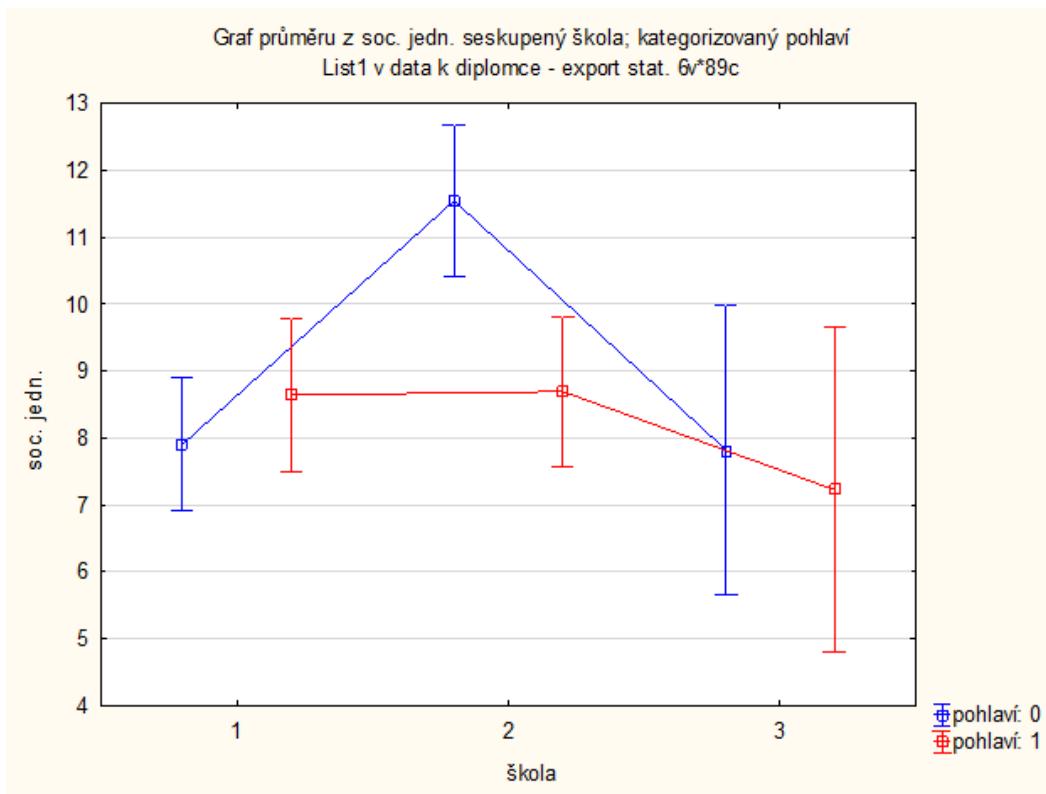
Graf č. 13: Interakce Poroz. sociálním situacím – dívky 1, 2 a 3 a chlapci 1, 2 a 3 (H11)



Graf č. 14: Interakce Poroz. sociálním situacím – chlapci a dívky 1, 2 a 3 (H11)



Graf č. 15: Interakce Sociálně-kompetentní jednání - dívky 1, 2 a 3 a chlapci 1, 2 a 3 (H12)



Graf č. 16: Interakce Sociálně-kompetentní jednání - chlapci a dívky 1, 2 a 3 (H12)

