Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

VÝVOJ SCREENINGOVÉHO NÁSTROJE PRO ZJIŠTOVÁNÍ ÚROVNĚ SOCIÁLNÍCH A EMOČNÍCH KOMPETENCÍ U DĚTÍ NA ZŠ

DEVELOPMENT OF SCREENING TOOL USED TO INQUIRE SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCIES OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

Bakalářská diplomová práce

Autor: **Markéta Pecháčková**

Vedoucí práce: **Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.**

Olomouc

2022

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Kateřině Palové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, za vstřícný přístup, podnětné rady a podporu, která mi byla po celou dobu poskytována. Taktéž děkuji Mgr. Lucii Viktorové, Ph.D. za pomoc s metodologií výzkumu, statistickým zpracováním dat a také za neutuchající optimismus. Děkuji doc. MUDr. Mgr. PhDr. Radvanovi Bahbouhovi Ph.D. za cenné rady při tvorbě nástroje a také Mgr. et Mgr. Kláře Černé za pomoc při realizaci výzkumu. Moc děkuji Kateřině Surmové za kresebné zpracování nástroje. Velké díky patří všem pedagogickým pracovníkům a žákům základních škol, kteří s námi vždy ochotně spolupracovali a zapojili se do našeho výzkumu. A konečně poslední dík, které patří mé rodině, přátelům a blízkým za trpělivost, motivaci a neustálou podporu.

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Vývoj screeningového nástroje pro zjišťování úrovně sociálních a emočních kompetencí u dětí na ZŠ“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne …… Podpis ……

OBSAH

ÚVOD 5
TEORETICKÁ ČÁST 6
1 EMOCE 7
1.1 Vymezení pojmu emoce 7
1.2 Afekty, pocity a nálady 8
1.3 Základní funkce emocí 9
1.4 Vybrané teorie emocí 10
1.4.1 Fyziologické teorie emocí 10
1.4.2 Evoluční přístupy k emocím 11
1.4.3 Kognitivní teorie emocí 13
1.5 Primární emoce 15
1.5.1 Rozpoznávání emocí 16
2 SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ UČENÍ 18
2.1 Seznámení s konceptem SEL 18
2.2 Složky sociálně-emocionálního učení 19
2.3 Vztah emoční inteligence a konceptu SEL 22
3 METODY MĚŘENÍ SOCIÁLNÍCH A EMOČNÍCH KOMPETENCÍ SE ZAMĚŘENÍM NA MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK 25
3.1 Obecně k měření SEK 25
3.2 Metody měření SEK 29
3.3 Metody zaměřené na rozpoznávání emocí 31
EMPIRICKÁ ČÁST 33
4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM 34
5 METODOLOGICKÝ RÁMEC 36
5.1 Typ výzkumu 36
5.2 Metody získávání dat 36
5.2.1 Tvorba screeningového nástroje 37
5.2.2 Metoda IDS 40
5.3 Sběr dat 41
5.3.1 Administrace nového screeningové nástroje 42
5.3.2 Administrace subtestu Rozpoznávání emocí 43
5.4 Metody zpracování a analýzy dat 44
5.5 Etické aspekty výzkumu 44
6 VÝZKUMNÝ SOUBOR 46

6.1 Popis souboru 46
7 VÝSLEDKY 48
7.1 Vyhodnocení nového screeningového nástroje 48
7.1.1 Celkové hodnocení 48
7.1.2 Analýza položek 49
7.2 Vyhodnocení subtestu Rozpoznávání emocí metody IDS 51
7.2.1 Celkové hodnocení 51
7.2.2 Analýza položek 52
7.3 Srovnání screeningového nástroje a subtestu Rozpoznávání emocí metody IDS. 53
7.3.1 Srovnání výsledků získaných subtestem Rozpoznávání emocí a screeningovým nástrojem 55
7.3.2 Ověření vlivu pohlaví a pořadí administrace testů na relativní skóry 57
8 DISKUZE 59
9 ZÁVĚRY 64
SOUHRN 65
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY 69
PŘÍLOHY 76

ÚVOD

Při vzdělávání dětí býval téměř vždy kladen důraz zejména na akademické úspěchy. S vytvořením modelu sociálně-emocionálního učení se postupně toto zaměření na školách proměňuje. Vlivem tohoto konceptu se vedle studijních úspěchů staví na rovnocenné úrovni také sociální a emocionální kompetence žáků. Snahy o zavedení rozvoje sociálně – emočních kompetencí do škol započaly v USA, odkud se postupně rozšířily po celém světe a mimo to také do českých škol. Postupem času dochází k implementaci preventivních programů zaměřených na rozvoj sociálně-emočních kompetencí na základních školách, ke které významně přispěli pracovníci Katedry psychologie Univerzity Palackého v Olomouci.

S postupným rozvojem sociálně-emocionálního učení vznikla také potřeba nástroje, který bude schopný posoudit úroveň těchto kompetencí u žáků na českých školách. Z důvodu nedostatku metod zejména pro děti na prvním stupni, vznikla tato bakalářská práce, která se zabývá tvorbou screeningového nástroje pro zjišťování úrovně sociálních a emočních kompetencí u dětí na základních školách. V rámci výzkumných možností se zaměření screeningového nástroje specifikovalo na schopnost rozpoznávat emoce u dětí na prvním stupni ZŠ. Pro ověření efektivity screeningového nástroje bylo pilotní ověření realizováno společně se subtestem metody IDS, o jehož převedení pro možnosti skupinové administrace se zasloužila K. Černá (2017) v rámci své bakalářské práce.

Ve své práci se zaměřuji na téma sociálně-emočních kompetencí u dětí, jehož šíření má smysl jak na úrovni odborné, tak na úrovni laické veřejnosti. Cílem práce je přiblížení této problematiky do širšího povědomí, tak aby se zaměření na sociálně-emoční vývoj dětí dostal do zájmu rodičů, pedagogů a dalších kompetentních osob. Pro kompletní pohled na problematiku jsou v teoretické části shrnuty stěžejní poznatky o sociálně-emočním učení a příslušných kompetencích, které jsou jeho nedílnou součástí. Mimo to jsou v rámci teorie uvedeny metody, které se v současnosti používají pro posuzování úrovně sociálních a emočních kompetencí u dětí. Není opomenuto ani složité, přesto důležité téma emocí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 EMOCE

„Člověk není rozumná bytost, která má emoce, ale emocionální bytost, která občas myslí.“

MUDr. František Koukolík, DrSc.

Emoce hrají významnou roli v životě nás všech, setkáváme se s nimi na každém rohu a zároveň jsou naší nedílnou součástí. Ačkoliv o nich často hovoříme a pravděpodobně si každý z nás umí pod slovem emoce něco představit, z psychologického hlediska je tento pojem považován za obtížně definovatelný.

1.1 Vymezení pojmu emoce

Pokud bychom se chtěli pídit po původu samotného slova emoce, došli bychom k latinskému slovesu *emovere*, které lze přeložit jako vzrušovat (Plháková, 2017). I přes náročnost vymezení pojmu emoce můžeme v psychologických publikacích nalézt nespočet různých definic. Spíše než na obecně platné definice se autoři zaměřují na podstatné znaky emocí, kterými se liší od jiných psychických jevů. V odborné literatuře tedy nalezneme mnoho způsobů, jakými se dá na emoce nahlížet a jak tuto problematiku uchopit (Nakonečný, 2012). Z toho důvodu není žádoucí se ani v této práci omezovat pouze na jedinou definici, ale je nutné uvést alespoň několik možných vymezení.

Za průkopníka v oblasti výzkumu emocí můžeme považovat amerického psychologa Williama Jamese, který se této problematice věnoval již v 18. století ve své eseji *Co je to emoce?* (Stuchlíková, 2010). Jeho teze byla opačná oproti ostatním: James předpokládal, že emoce vznikají jako odezva na fyziologické změny. Podle něj jeden duševní stav nemůže být okamžitě vyvolán druhým, musí mezi ně být nejprve vloženy tělesné projevy, jinak by měly čistě kognitivní formu a byly by bledé. Jeho teorie tedy je, že jsme smutní, protože pláčeme, a bojíme se, protože se třeseme, nikoliv v opačném pořadí (James, 1948).

Z behaviorálně orientovaných směrů pochází vymezení od Skinnera, ten chápe emoce jako predispozici určité osoby chovat se určitým způsobem v určitém čase. Emocionálně můžeme reagovat buďto pomocí jednoduchých reflexů (pláč při bolesti) nebo pomocí tzv. *operantů*, což je komplexně naučené chování (Stuchlíková, 2010).

Plutchik ve své knize *Emotions and Life* potvrzuje to, co již bylo zmíněno na začátku této kapitoly, že definování emocí je podobně obtížné jako definování jakéhokoliv jiného důležitého pojmu v psychologii. Podle tohoto autora je mnoho definic emocí úzce propojeno

s konkrétními teoriemi a pochopíme je pouze v jejich teoretickém kontextu. Za možný konsensus považuje definici od Kleinginna & Kleinginna (Plutchik, 2003). Tito autoři vymezují emoce jako: *„komplexní soubor interakcí mezi subjektivními a objektivními faktory, zprostředkovaný nervovými/hormonálními systémy, které mohou (a) vyvolat afektivní zážitky, jako jsou pocity vzrušení, potěšení/nelibosti; (b) generovat kognitivní procesy, jako jsou emočně relevantní vjemové efekty, hodnocení, procesy označování; (c) aktivovat rozsáhlé fyziologické úpravy vzrušujících podmínek; a (d) vést k chování, které je často, ale ne vždy, expresivní, cílené a adaptivní“* (Kleinginna & Kleinginna, 1981, 355).

Pokud se podíváme na současná vymezení, nabízí se nám definice od Hartla, který ve svém slovníku nahlíží na emoce jako na biologicky účelnou adaptaci. Podle něj je tato adaptace evolučně starší a silnější, z toho důvodů není snadné ji ovlivnit. Dále uvádí, že vznikají jako hodnotící reakce na určitý podnět a podle mohutnosti je můžeme rozlišovat na afekty, nálady a vášně (Hartl, 2004).

S dalším zajímavým poznatkem, tentokrát z hlediska psychologie náboženství, přichází Říčan. Ten upozorňuje na důležitý rozdíl mezi pojmy cit a emoce, které bývají mnohdy mylně užívány jako synonyma. Cit je pouhou součástí emoce, vytváří její prožitkovou stránku, která je čistě psychická. Pojem emoce je mnohem širší; kromě citu totiž zahrnuje také chování, fyziologické dění a příslušný bezděčný výraz. Podle tohoto vymezení je tedy nutné zkoumat emoci jako funkční celek (Říčan, 2002).

1.2 Afekty, pocity a nálady

Kromě emocí je na místě vymezit další pojmy, které jsou s nimi úzce spjaté. Jako první se podíváme na samotný základ všech emocí, nálad a dalších jevů, kterým je **afekt**. Pečlivě se mu věnuje Russell (2003), podle něj se jedná o neurofyziologický stav, který je velmi jednoduchý a existuje, aniž by byl jakkoli interpretován či přiřazen k nějakému podnětu. Můžeme ho přirovnat k surovině, která nijak nechutná – je přítomen nepřetržitě, ale nijak konkrétně ho necítíme. Když se sami sebe zeptáme na otázku „Jak se cítím?“ reflektujeme afekt do pocitu; v tu chvíli se dostáváme na prožitkovou úroveň a opravdu začínáme „něco“ cítit (Poláčková Šolcová, 2018).

Při běžné komunikaci volně zaměňujeme slova emoce a **pocity** jako by to bylo totéž; pravdou ale je, že tyto slova nejsou ani zdaleka synonymní. Pocity nebo také city jsou pouze jednou komponentou emoce. Jak jsem již zmiňovala – základní ingrediencí pocitu je afekt, ovšem u pocitu si již uvědomujeme, že „něco“ cítíme, jedná se totiž o prožitkovou

komponentu. Pocit je tedy pouhou subjektivní interpretací afektu, konkrétně toho, co prožíváme právě teď v tuto chvíli (Poláčková Šolcová, 2018).

O něco déletrvajícím emočním stavem je **nálada**. Nálady jsou charakteristické právě délkou svého trvání a nižší intenzitou. Zároveň často postrádají specifický objekt, ke kterému by se vázaly. Většinou totiž o náladě hovoříme nespecificky, např. „Mám se fakt na nic“, toto tvrzení v sobě neskrývá žádný objekt, ke kterému by se nálada vztahovala. Dále je můžeme chápat jako určité způsoby hodnocení – podle toho jakou máme v danou chvíli náladu, hodnotíme události v našem okolí (Stuchlíková, 2010).

1.3 Základní funkce emocí

Velmi dominantní funkcí emocí je schopnost regulovat úroveň fyziologické aktivity. Emoce mají takovou kapacitu, že zvládnou vychýlit lidský organismus ze stavu homeostázy (udržování stálosti vnitřního prostředí). Stává se tak především v situacích, kdy musíme čelit nějaké dlouhodobé výzvě. Není důležité, zda se jedná o příležitost nebo ohrožení, v obou případech jsou emoce schopny připravit dostatečné množství energie a odpovídající adaptivní reakce pro jejich zvládnutí. Poté co se s takovou situací zvládneme vyrovnat, přichází pozitivní emoce a uspokojení, které způsobují obnovení vyrovnaného stavu (Stuchlíková, 2010).

Emoce dále fungují jako pomyslný kontrolní systém, který nám poskytuje zpětnou vazbu o tom, zda správně fungujeme. Sami na sobě můžeme pozorovat, že když se nám něco podaří, cítíme radost, a naopak, když je pro nás nějaký úkol nezvládnutelný, pociťujeme zklamání. Touto cestou nám emoce poskytují zpětnou vazbu, informují naše rozumové složky o výsledcích našeho snažení a o naší aktuální životní či osobní situaci (Šimek, 1995).

Nezbytnou funkci mají emoce v sociálním kontextu, kde jsou také nejčastěji vyvolávány. Právě díky emocím může jedinec poznávat sociální svět a koordinovat sociální interakce. Umožňují nám udržovat, regulovat a užívat různé sociální vztahy pro vlastní přínosy a zisky. Důležitou roli hrají emoce také ve skupinách, kde členům pomáhají definovat skupinové hranice, např. prostřednictvím strachu vůči jedincům mimo skupinu. Dále mají výlučné postavení u prosociálního chování, konfliktů a jsou také součástí postojů, identity i předsudků (Slaměník, 2011).

Emoce můžeme také chápat jako upozornění o tom, že se v našem lidském bytí něco změnilo. Tento signál je určen nejen pro nás samotné, ale informuje o změně také naše okolí.

Společně s tím přichází i tělesné projevy jako jsou pocity žízně či únavy. Na tato upozornění je potřeba reagovat; vybízejí nás k tomu, abychom něco změnili, udělali nebo abychom se něčemu vyvarovali. Podle toho, o který typ emoce se jedná, volíme příslušnou odezvu. Zatímco na některé emoce je poměrně snadné zareagovat, v životě se setkáváme i se složitějšími pocity, u kterých není snadné zvolit správnou vyrovnávací strategii (Nakonečný, 2012).

1.4 Vybrané teorie emocí

Zkoumáním emocí se zabývalo mnoho autorů, přičemž každý z nich ke studiu přistupoval odlišným způsobem. Díky tomu nalezneme spoustu teoretických modelů, které se zabývají emocemi. V dnešní době rozlišujeme několik základních teoretických přístupů. V této práci je zmíněno pouze několik vybraných teorií, které jsou systematicky rozděleny na fyziologické, evoluční a kognitivní teorie emocí.

1.4.1 Fyziologické teorie emocí

Z fyziologického hlediska mají přístupy k emocím velmi dlouho historii. Již ve starověku se Hippokratés zabýval míšením tělesných šťáv, které dával do souvislosti s emočními projevy (Plháková, 2017). Mezi hlavní fyziologické modely patří neodmyslitelně James-Langova teorie emocí. S podobným přístupem přišel také Cannon a Bard, kteří se orientovali především na mozkovou aktivitu.

James-Langova teorie

V souvislosti s fyziologickými teoriemi emocí se musíme opět vrátit k dříve zmiňovanému Williamu Jamesovi. James přišel s teorií propojující emoce a tělesné změny již v roce 1884. Nezávisle na něm však hned rok poté ke stejnému zjištění došel také dánský psycholog Carl Lange (Cannon, 1987). Oba autoři ovšem vycházeli ze stejného základu; emoce vzniká jako pociťování tělesných změn, které jsou vyvolány vnímáním vzrušující skutečnosti (Stuchlíková, 2010). Ačkoliv James i Lang dospěli k podobnému závěru, jejich teorie nejsou zcela identické.

Jamesův model předpokládá, že emoce může začít buď jako pouhá představa o senzorické aktivaci předmětem nebo jako opravdová aktivace smyslového orgánu. Po senzorické aktivaci začnou do těla přicházet proudy z mozku, které způsobí odpovídající změny svalů, kůže a vnitřních orgánů. Tyto změny jsou kombinovány s počátečním objektem a výsledkem je vnímání pocitu nebo emoce (Livingston, 2019).

Langovo pojetí je vypracované na poněkud užším základě, a to na změnách oběhového systému. Podle něj smyslové orgány, které vnímají nějaký objekt následně stimulují odpovídající kortikální centrum. Tato stimulace je dále předána podél nervových buněk, které regulují inervaci cév. Právě díky tomuto působení vazomotorického centra na oběhový systém, vznikají cévní změny, které jsou vnímány jako emoce (Cannon, 1987).

Cannon-Bardova teorie

Tato teorie emocí vznikla ve 20. letech 20. století jako reakce na počiny Jamese a Langa, se kterými se autoři Walter Cannon a Philipem Bard neztotožňovali. Kritika autorů vychází z jejich společných výzkumů na kočkách, kterým byla odstraněna mozková kůra. I přes tento zákrok byla zvířata schopna emočně reagovat; byly u nich pozorovány především špatně zaměřené útoky hněvu. Tyto poznatky odporovaly James-Langově teorii, která předpokládá závislost vzniku emocí na neporušených smyslových a motorických centrech (Dalgleish, 2004).

Cannon a Bard vycházeli podle Nakonečného ve své teorii z toho, že: *„emociogenní podnět, procházeje jako proud nervových impulzů thalamem do mozkové kůry, vyvolává v ní primárně podráždění, které odblokuje mozkovou kůrou udržovaný útlum v thalamu, což vyvolá příslušný emoční zážitek“* (Nakonečný, 2012, 200). Jak můžeme vidět, v jejich teorii je považován za ústřední centrum vzniku emocí talamus, z toho důvodu se jejich teorie mnohdy označuje jako talamická.

1.4.2 Evoluční přístupy k emocím

Evoluční přístupy nazírají na emoce především jako na prostředek k řešení problému adaptace, který nám pomáhá reagovat na různé výzvy z prostředí. Teoretikové zastávající tyto přístupy považují adaptivnost emocí za jejich obecný rys, který je nezbytný pro zvyšování pravděpodobnosti přežití a reprodukce. Evolucionistické teorie navazují v prvé řadě na práci Charlese Darwina, který svou snahou o výčet emocí a odvození jejich výrazů položil základy evolučních přístupů k emocím (Stuchlíková, 2010).

Teorie R. Plutchika

Americký psycholog Robert Plutchik byl další významnou osobností, která se pokoušela vysvětlit celkový princip a strukturu emocí. Plutchik postrádal existenci jediné teorie, která by k emocím přistupovala komplexně a integrovala všechny nutné poznatky. Na tyto nedostatky se rozhodl zareagovat vytvořením své vlastní psychoevoluční teorie. Sám

Plutchik nazírá na emoce tímto způsobem: *„emoce je odvozený komplexní sled reakcí na podnět; zahrnuje kognitivní zhodnocení, subjektivní změny, autonomní a nervové vzrušení, impulzy k chování a jednání, jež je určeno k tomu, aby působilo na podnět, který inicioval komplexní sekvenci“* (Plutchik, 1984, 217).

Podle Plutchika pojem emoce platí z evolučního hlediska stejně jako pro člověka, tak i pro nejmenší živočišné druhy. Základem jeho teorie je strukturální model osmi prototypových dimenzí, přičemž každá z nich odpovídá jedné primární emoci, která je výsledkem fylogeneze. Tyto primární (základní) emoce vznikly jako vrozené reakce na opakující se životně důležité situace. Každá z těchto osmi emocí nám tedy pomáhá překonávat obdobné standardní situace, se kterými se setkáváme po generace (Nakonečný, 2012). Soustavu primárních emocí nám přehledně znázorňuje schéma č. 1. Plutchik se dále domnívá, že by primární emoce neměla být definována prostřednictvím introspekce, ale spíše pomocí údajů o našem chování. O to více je překvapující, že většinu experimentů, které vychází z jeho teorie, provedl právě na základě introspekce (Arnold, 1964).

Tabulka 1: *Soustava primárních emocí podle Plutchika (Nakonečný, 2012, 450)*

Uvolňující událost	⇒	**Kognitivní hodnocení**	⇒	**Cit**	⇒	**Impuls k jednání**	⇒	**Biologické funkce**
Ohrožení	⇒	Nebezpečí	⇒	Strach	⇒	Útěk	⇒	Ochrana
Překážka	⇒	Nepřítel	⇒	Hněv	⇒	Útok	⇒	Zničení
Pohlavní partner	⇒	Vlastnit	⇒	Radost	⇒	Sexuální styk	⇒	Rozmnožování
Ztráta cenného jedince	⇒	Být opuštěn	⇒	Smutek	⇒	Pláč	⇒	Reintegrace
Člen vlastní skupiny	⇒	Přítel	⇒	Akceptace, důvěra	⇒	Starat se	⇒	Vtělit
Nechutný objekt	⇒	Jed	⇒	Hnus	⇒	Odvrhnout, vyplivnout	⇒	Odmítnutí
Nové teritorium	⇒	Co je to venku	⇒	Očekávání	⇒	Zkoumání	⇒	Nalezení
Neočekávaný objekt	⇒	Co je to	⇒	Překvapení	⇒	Zachovávat vzdálenost	⇒	Orientace

Unikátním aspektem psychoevoluční teorie je přirovnávání primárních emocí k barvám. Tyto barvy se ovšem mohou i vzájemně míchat a tím vznikají smíšeniny emocí. Častěji se mezi sebou míchají emoce, které jsou k sobě postaveny na strukturálním modelu blíže a jsou

si podobnější. Míchání blíže postavených emocí vede ke vzniku sekundárních emocí, se kterými se setkáváme v životě běžně a jsou považovány za normální. Větší problém ovšem nastává u nesousedících primárních emocí, jejichž smícháním vznikají terciární emoce, které Plutchik považuje za patologické (Camras, 1980).

Nejkontroverznější částí Plutchikovy teorie je postulát, který přisuzuje platnost stejných emocí pro všechny živočišné druhy až po člověka. Výstižně teorii shrnuje Plháková: *„Tato teorie se úplně dobře nehodí ani na lidi, ani ostatní primáty. Pro zvířata se zdá být příliš složitá (viz její kognitivní komponenty), pro člověka je zase příliš jednoduchá“* (Plháková, 2017, 430). I přes veškerou kritiku nalézá psychoevoluční teorie využití dodnes. Na základě Plutchikova kola emocí se v dnešní době vyvíjejí doprovodní roboti, kteří mají za úkol emocionálně komunikovat s lidmi a zároveň sledovat jejich zdravotní stav. Emoce robota nebudou nikdy natolik rozmanité jako ty lidské, ale aby se jim vědci alespoň přiblížili, využili model osmi primárních emocí. Robot na základě Plutchikova modelu emoce vytváří a zvládá emoční přechod podle aktuálního naladění člověka, tak aby se mu co nejvíce přizpůsobil (Yan, Yang, Li, Yu, & Zhai, 2021).

1.4.3 Kognitivní teorie emocí

Poslední kategorií jsou kognitivní teorie emocí. Snahy autorů spadajících do této kategorie se soustředily na ověření souvislosti myšlení s emočními projevy. V těchto přístupech je význam kladen zejména na myšlenkové posouzení vnějších podnětů a interpretaci jejich významu (Plháková, 2017). V rámci těchto přístupů je uvedena jako příklad dvoufaktorová teorie Schachtera a Singera.

Schachter-Singerova teorie

Dalo by se diskutovat o tom, zda Schachter-Singerovu teorii zařadit mezi fyziologické nebo kognitivní, protože stojí přesně na pomezí. Podle autorů je ovšem důležitější kognitivní ohodnocení než tělesné podněty samy o sobě, a proto jsme se rozhodli jejich teorii zařadit mezi kognitivní. Tato teorie reaguje na dvě již zmiňované fyziologické koncepce; odlišuje se však tím, že je obohacena o kognitivní komponentu.

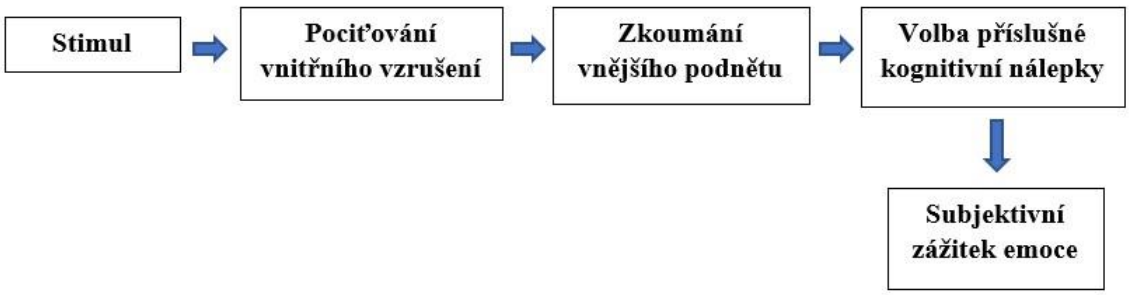
Stanley Schachter a Jerome Singer postavili svou teorii na dvou základních faktorech (Schachter & Singer, 1962):

- **fyziologické vzrušení neboli *arousal***
- **kognitivní zhodnocení podnětu či situace**

Podle dvoufaktorové teorie ke vzniku emoce člověku nestačí pouze fyziologické vzrušení a tělesné změny, ale je také potřeba vzniklé vzrušení umět pojmenovat. Stěžejním prvkem je právě kognitivní hodnocení, pomocí kterého emoci přiřadíme příslušnou nálepku *(label)* a tak zjistíme, jakou emocí prožíváme (Schachter & Singer, 1962).

Podle Schachtera a Singera je prvním krokem vytvoření emoční reakce ohodnocení vnějšího podnětu, kterému připisujeme podle důležitosti různé významy. Poté co jsou výsledky tohoto ohodnocení odeslány do limbického a autonomního nervového systému, přichází vyhodnocení tělesných podnětů (Slaměník, 2011). Tento princip vzniku emocí je platný pro běžné životní situace. Autoři se ale domnívají, že emoce nemusí vznikat výhradně tímto způsobem. Druhý princip vzniku emocí nastává během opravdu výjimečných životních situací. Schachter uvádí jako příklad setkání v přírodě s medvědem, během kterého emoce vznikají okamžitě, aniž by došlo ke kognitivnímu zhodnocení situace. U geneze emocí musíme tedy odlišovat, zda je jejich zdrojem vnější či vnitřní podnět (London & Nisbett, 1974).

Schéma 1: *Geneze emoce podle dvoufaktorové teorie (Nakonečný, 2012, 460)*



Stejně jako ostatní teorie emocí, tak i Schachter-Singerova byla podrobena značné kritice. Největší vlna kritiky byla mířena především na metodologické nedostatky experimentů, ze kterých autoři teorie vychází. Kritici naráží především na způsob, jakým bylo během experimentů zjišťováno emoční prožívání respondentů. Autoři teorie věřili, že emoce je zcela definována tím, co subjekt říká a jaké svému prožívání přiřazuje nálepky. Podle Plutchika a Axe může být verbalizace ovlivněna různými skrytými i zjevnými náznaky, a proto se na výpovědi respondentů nelze zcela spoléhat (Plutchik & Ax, 1967, in Gordon & Gordon, 1990).

Mnoho výzkumníků se snažilo za pomoci rozsáhlých experimentů přezkoumat platnost dvoufaktorové teorie, ale bohužel i přesto nebyla nikdy zcela potvrzena. Tyto výzkumy přehledně shrnuje Reisenzein (1983), podle kterého šlo o ověření těchto základních hypotéz:

1. Pokud je během emoce zablokována nebo snížena intenzita fyziologického vzrušení a/nebo jeho zpětné vazby, pak intenzita emočního stavu bude přímo úměrně slábnout.
2. Pokud může být jedinec veden k chybnému „irelevantnímu“ (uměle navozenému) vzrušení vůči emočnímu zdroji, pak dojde k zesílení výsledného emočního stavu.
3. Pokud se u zkoumaného jedince podaří propojit emočně vyvolané vzrušení určitým podnětem s jiným neemotivním zdrojem, pak bude intenzita emočního stavu snížena.

Podle provedených výzkumů lze považovat za dostatečně podloženou pouze druhou hypotézu. První hypotéza má velmi slabou empirickou podporu a u třetí hypotézy nalezneme věrohodné alternativní interpretace daných nálezů. Stejně tak Schachterovo tvrzení, které považuje periferní vzrušení jako nezbytnou součást emočního stavu, nenalezlo dostatečné důkazy (Reisenzein, 1983). I přes značné mezery, které se ve dvoufaktorové teorii bezesporu nacházejí, je koncepce Schachtera a Singera dodnes velmi uznávaná a historicky významná.

1.5 Primární emoce

Existuje mnoho klasifikací základních emocí, některé z nich již byly zmíněny v předchozích podkapitolách. Pro svou výzkumnou část práce jsme se však rozhodli vycházet z pojetí amerického psychologa Paula Ekmana. Z toho důvodu jsme přesvědčeni, že tato kapitola, věnovaná jeho práci, sem nepochybně patří.

Ekman se domníval, že emoce jsou výsledkem sociálního učení a liší se tak mezi jednotlivými kulturami, což odporuje názoru Charlese Darwina, který zastával univerzálnost emocí. Svou domněnku se Ekman snažil prokázat v celé řadě studií, jeho pravděpodobně nejznámější výzkum proběhl na Papui Nové Guineji u kmene Foreů. Tuto izolovanou kulturu si vybral záměrně, protože zdejší lidé jsou prakticky bez kontaktu s okolním světem. Pokud by opravdu zhodnotili emoce stejně jako lidé z jiných končin světa, jeho důkazy by byly nevyvratitelné (Ekman, 2015).

V Guineji Ekman prováděl svůj výzkum společně s kolegou Friesenem v roce 1967. Data sbírali tak, že četli příslušníkům kmene příběhy popisující konkrétní emoci, ti pak měli za úkol vybrat fotku emoce, která podle nich odpovídala příběhu. Při dalším experimentu si lidé v kmenu navzájem četli příběhy a měli se zatvářit tak, jako by byli oni

sami člověkem z příběhu. Výrazy účastníků Ekman nafotil a po návratu z Guineji je promítal vysokoškolským studentům v Americe. Studenti byli schopni správně interpretovat výrazy emocí z fotek, čímž potvrdili, že se emoce opravdu kulturu od kultury neliší. Bez větších problémů rozeznávali šest základních emocí: **radost**, **smutek**, **hněv**, **strach**, **překvapení** a **odpor**. Jedinou výjimkou bylo rozeznávání mezi strachem a překvapením, které bylo obtížné jak pro americké studenty, tak pro obyvatele kmene Foreů (Ekman, 2015).

1.5.1 Rozpoznávání emocí

Ačkoliv je rozpoznávání emocí velice komplexní proces, nejdůležitější součástí je bedlivé pozorování obličeje. Žádná část ani pohyb těla nám neposkytne tolik informací o emocích jako výraz obličeje. Je potřeba být opravdu pečlivý, protože některé výrazy obličeje trvají jen zlomek sekundy. Právě Paul Ekman narazil při svých výzkumech společně s kolegou Friesenem na existenci **mikrovýrazu**. Ten se objevuje typicky jen na pětinu vteřiny, a to především v situacích, kdy se snažíme skrýt své skutečné emoce. Tento výraz není vždy výsledkem skrývání emocí, může se objevit také ve chvíli, kdy ani my sami nevíme, co cítíme, a emoce je potlačována nezáměrně. V takovém případě může vyplynout na povrch v podobě mikrovýrazu. U těchto krátkých výrazů musíme brát ohled i na kontext – povaha konverzace, historie vztahu, osoba mluvčího, ale také soulad mikrovýrazu s tím, co člověk říká. Obvyklejší a déletrvající jsou **makrovýrazy**, ani ty se ovšem neobjevují déle než v řádu vteřin. Málokdy se setkáme s výrazem, který by trval déle než pět nebo deset sekund. Pokud by výraz trval takto dlouho, šlo by o opravdu intenzivní emoci, která by se pravděpodobně objevila také na našem hlase v podobě pláče, smíchu nebo slova. Pak by bylo možné ji rozpoznat, aniž bychom se člověku dívali do obličeje (Ekman & Friesen, 2003).

Každá emoce má určité prvky, na které se můžeme při rozpoznávání zaměřit. Zároveň nesmíme opomenout, že emoce mají různou intenzitu a podle toho se projevují, pokud např. emoce teprve vzniká projevuje se velmi jemně. Čemu tedy při rozpoznávání emocí věnovat pozornost? Pojďme se podívat na konkrétní projevy ve výrazu obličeje tak, jak je popisuje Ekman.

Projevy primárních emocí v obličeji (Ekman, 2015):

- **Smutek –** zdvižená vnitřní strana obočí, horní víčka ve tvaru trojúhelníku, vodorovně roztažené rty/stisknuté rty nebo pootevřená ústa, líce vytažené nahoru, koutky úst spuštěné dolů.
- **Hněv –** pokrčené obočí směrem dolů a k sobě, doširoka otevřené oči, upřený pohled, horní víčka tlačené zvednutá, sevřené a napnuté rty, zúžení červené linie rtů, dolní čelist vystrčená dopředu.
- **Překvapení –** nejsou napjatá dolní víčka, klesne dolní čelist, upřené zírání na objekt, mohou být pootevřená ústa, doširoka otevřené oči, povytažené obočí.
- **Odpor –** typické je nakrčení nosu, zdvižený horní ret, dolní ret zdvižený a vysunutý dopředu, zdvižené líce, zúžení očí.
- **Strach –** napjatá dolní víčka a výrazně zdvižená horní víčka, čelo pokrčené/vytažené nahoru, obočí stažené ke kořeni nosu, doširoka otevřené oči, koutky úst roztažené směrem ven.
- **Radost –** zdvižené líce, nakrčená kůže pod očima, zapojené kruhové oční svaly stlačují obočí a oční víčka dolů, zdvižené koutky úst, zúžená oční štěrbina, úsměv.

2 SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ UČENÍ

„Moudrost nám však slouží především tím, že nás učí, jak své vášně opanovat a jak s nimi nakládat natolik zručně, že lze snadno snášet zla, která z nich vzejdou, a dokonce z nich ze všech čerpat radost.“ (Descartes, 2002, 176)

Následující kapitola pojednává o konceptu sociálně-emocionálního učení, dále také jako SEL – z anglického Social-Emotional Learning. Tento koncept u nás ještě není na tolik rozšířený, aby každý čtenář věděl, co si pod pojmem „sociálně-emocionální učení“ představit. Z toho důvodu je na místě si celý koncept pečlivě představit v následujících podkapitolách. Zařazení konceptu SEL do teoretické části zároveň navazuje na snahy pracovníků Katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci o rozšíření preventivních programů pro rozvoj sociálně-emočních kompetencí v českých školách.

2.1 Seznámení s konceptem SEL

Pojem „sociálně-emocionální učení“ není rozšířen příliš dlouho, ovšem s jeho základními myšlenkami jsme se setkávali již v dávné historii, jen se skrývaly pod jinými jmény. Pokud nahlédneme do řecké filozofie, nalezneme téma sociálních a emocionálních dovedností u Aristotela, který o nich hovoří v díle *Etika Nikomachova* (Elias, Parker, Kash, & Dunkeblau, 2007). Nesmíme opomenout jméno známého přírodovědce Charlese Darwina, který se domnívá, že: „*pohyby výrazu ve tváři a těle, ať už byl jejich původ jakýkoli, jsou samy o sobě velkým významem pro naše blaho“* (Darwin, 1872, 137). Důležitosti emocí zasvětil celý spis *Výraz emocí u člověka a u zvířat*. V podobném výčtu bychom mohli samozřejmě pokračovat, naším úmyslem ovšem bylo pouze poukázat na to, že SEL opravdu má své historické kořeny.

Za předchůdce konceptu SEL můžeme považovat tzv. *Comer School Development Programme* (SDP), který vznikl v 60. letech minulého století. Podle autora programu Jamese Comera je potřeba si uvědomit, že jak učitelé, tak rodiče sdílí stejný cíl – pomáhat dětem učit se. Program má za cíl budovat socializační a vhodné vzdělávací prostředí, jehož základem je podpora spolupráce všech složek, které se na vzdělávání dítěte podílejí. Jako první se program SDP využil na základních školách v New Havenu, které se potýkaly se špatným prospěchem a docházkou. Po implementaci programu došlo ve školách k velkému zlepšení a byla prokázána jeho efektivita (Comer, 1996). Comer započal obrovskou změnu

ve vzdělávání a díky jeho snahám odstartovaly zásadní reformy v učebních osnovách a podnítil tak zrod sociálně-emocionálního učení.

Až v 90. letech minulého století se objevuje koncept sociálně-emocionálního učení, tak jak ho známe dnes. SEL je spojeno se vznikem organizace *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) v roce 1994, která se skládá ze sítě pedagogů, vědců a zainteresovaných občanů. Tato organizace byla založena na podporu škol a rodin ve snaze vytvářet bezpečné a pečující vzdělávací prostředí, které vybuduje sociální, emocionální a kognitivní dovednosti. Mezi jejich hlavní cíle patří zvyšování informovanosti pedagogů, vědců, politiků a veřejnost o sociálně-emocionálním učení a jeho účincích (Elias et al., 1997). Podle této organizace koncept SEL zahrnuje: „*procesy, jejichž prostřednictvím děti a dospělí získávají a efektivně uplatňují znalosti, postoje a dovednosti nezbytné k pochopení a zvládání emocí, nastavují si a dosahují pozitivních cílů, cítí a projevují empatii k ostatním, navozují a udržují pozitivní vztahy a nesou odpovědnost za svá rozhodnutí*“ (CASEL, 2012, 4). Efektivní implementace programů pro rozvoj SEL začíná již v předškolním věku a pokračuje až po střední školu. Ideální stav by byl podle CASEL dosažen, kdyby byla každá škola schopna programy sociálně-emocionálního učení zařadit (CASEL, 2012).

2.2 Složky sociálně-emocionálního učení

Pojem „sociálně-emocionální učení“ můžeme rozebrat na dvě části, ze kterých se skládá. Na začátku máme sociální a emoční kompetence, které zahrnují: *„schopnost porozumět, řídit a vyjádřit sociální a emocionální aspekty vlastního života takovými způsoby, které umožňují úspěšné zvládnutí životních úkolů“* (Elias et al., 1997, 2). Do těchto životních úkolů můžeme řadit učení, řešení každodenních problémů a přizpůsobování se požadavkům růstu a rozvoje. Slovo „učení“ má v tomto konceptu důležitou roli. Má za úkol zdůraznit, že se jedná o proces, během kterého děti i dospělí rozvíjejí dovednosti, postoje a hodnoty nezbytné pro získání sociální a emočních kompetencí (Elias et al., 1997).

Podle CASEL se koncept sociálně-emocionálního učení skládá z pěti skupin kompetencí. Jedná se o skupiny kognitivních, afektivních a behaviorálních kompetencí, které spolu vzájemně souvisí. Řadíme sem tyto kompetence: sebeuvědomování, sebeřízení, sociální cítění, vztahové dovednosti a zodpovědné jednání (DePaoli, Atwell, & Bridgeland, 2017).

Sebeuvědomování (z anglického *self-awareness*)

Do kompetence sebeuvědomování spadá schopnost přesně posoudit a rozpoznat vlastní emoce, hodnoty a cíle. Další důležitou součástí této kompetence je schopnost odhadnout své silné a slabé stránky. Kromě toho sem také spadá pozitivní nastavení mysli, sebedůvěra a optimismus. Jedinec, který dosahuje vysoké úrovně sebeuvědomění, je schopný rozeznat, jaký vliv mají myšlenky a pocity na jeho chování (Durlak, 2015).

Sebeřízení (z anglického *self-management*)

Sebeřízení je dovednost *„efektivně regulovat své emoce, myšlenky a chování v různých situacích“* (CASEL, 2012, 9). Do této kompetence zároveň spadá schopnost zvládat stres, překonávat překážky na cestě k cíli, přiměřeně vyjadřovat vlastní emoce a také umět motivovat sám sebe (CASEL, 2012).

Sociální cítění (z anglického *social awareness*)

Do kompetence sociálního cítění spadá *„dovednost zaujmout perspektivu a vcítit se do druhých z různých prostředí a kultur; porozumět sociálním a etickým normám chování, rozpoznat zdroje a podporu v rodině, škole a komunitě“* (Bridgeland, Bruce, & Hariharan, 2013, 16). K naplnění této kompetence patří schopnost přijímat pohledy druhých, umět se do nich vcítit a porozumět jim. Zároveň ocenit jejich podobnosti i odlišnosti (Denham & Brown, 2010).

Vztahové dovednosti (z anglického *relationship skills*)

Pod kompetenci vztahových dovedností řadíme *„dovednost budovat a udržovat zdravé a přínosné vztahy s různými jedinci i skupinami“* (CASEL, 2012, 9). Cílem této komponenty SEL je, aby jedinec dokázal udržet vztahy, které přetrvávají v průběhu času. Mimo jiné s navazováním vztahů souvisí také schopnost zahájit a udržet konverzaci, aktivně naslouchat, spolupracovat ve skupině, nabídnout pomoc v případě potřeby a bránit se nevhodnému sociálnímu tlaku (Denham & Brown, 2010).

Zodpovědné jednání (z anglického *responsible decision making*)

Poslední kompetencí je zodpovědné jednání, která zahrnuje dovednost *„vytvářet konstruktivní a respektující rozhodnutí o vlastním jednání a sociálních interakcích na základě zvážení etických norem, bezpečnostního hlediska, sociálních norem, realistického hodnocení důsledků různého jednání a blaha sebe i druhých“* (CASEL, 2012, 9). Zodpovědné jednání vnímáme jako průnik ostatních kompetencí spadajících do konceptu SEL. U této kompetence je důležité zvládat analyzovat sociální situace, identifikovat

případné problémy a v neposlední řadě určovat efektivní řešení rozdílů, které mohou vznikat mezi jedincem a vrstevníky (Denham & Brown, 2010).

Schéma 2: *Model pěti základních kompetencí SEL (CASEL 2012, 9)*

Každá z těchto pěti kompetencí má svůj praktický význam jak ve škole, tak i mimo školní prostředí. Při osvojení kompetence sebeuvědomování a sebeřízení se žáci naučí rozpoznávat své tendence k chování a přebírat odpovědnost za své činy. Díky tomu můžou rozvíjet zdravější vzorce chování a odezní případný výskyt šikany či násilí. Kompetence sociálního cítění napomáhá překonat sobeckost a osvojit si schopnost empatie, kterou většina strůjců násilných činů postrádá. Rozvoj této kompetence vede ke změně nejen na straně samotných násilníků, ale také motivuje k akci pasivní přihlížející. Schopnost udržovat a pozitivně rozvíjet různé druhy vztahů má vliv na sociální, profesní i osobní budoucnost žáka. Zároveň se ukazuje, že žáci, kteří zvládají efektivně komunikovat a vycházet se svými vrstevníky se méně často stávají oběťmi šikany. Kompetence zodpovědného jednání umožňuje zhodnotit možné důsledky svých rozhodnutí a logicky uvažovat při řešení problémů. Pomocí těchto schopností zvládají žáci zvolit správnou cestu ze všech možností, mezi kterými se musí denně rozhodovat. Zároveň zabraňují vzniku unáhlených rozhodnutí, které můžou mít fatální důsledky (Massari, 2011).

2.3 Vztah emoční inteligence a konceptu SEL

Další koncept, který nese podobnou myšlenku jako sociálně-emocionální učení, se skrývá pod názvem **emoční inteligence**. Tento pojem je možná o něco rozšířenější a známější, než samotné SEL, a to především díky knize Daniela Golemana se stejnojmenným názvem „Emoční inteligence“. Goleman sice koncept emoční inteligence proslavil, ale setkali bychom se s ním ještě mnohem dříve před vydáním jeho knihy a to např. v románu od autorky Jane Austenové (Van Ghent, 1953, in Mayer & Salovey, 1997). Vědecké práce s tímto pojmem ovšem sahají do 80. let minulého století (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008).

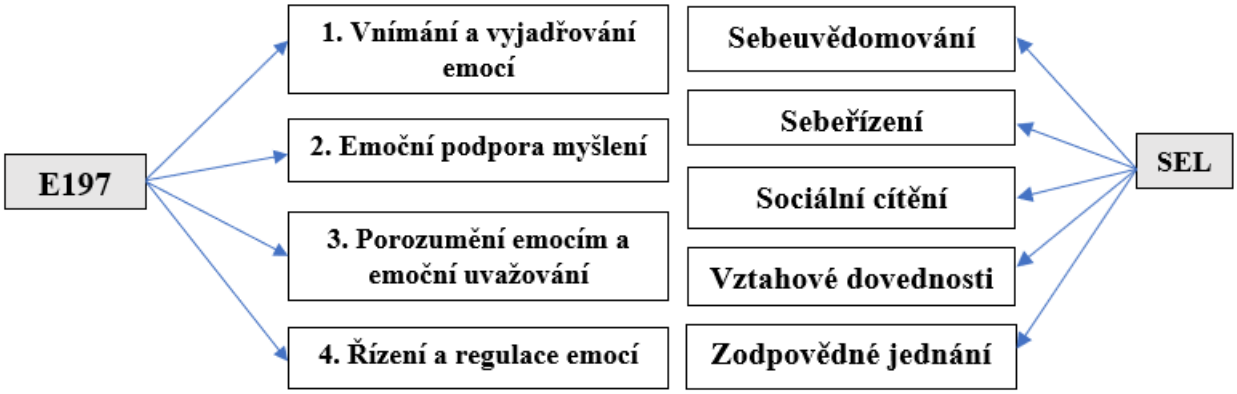
Podobně jako všechno, co se týká emocí, je také pojem emoční inteligence velmi těžko definovatelný. Každý autor na tento koncept nahlíží jinak, což se také odráží na pestrosti teoretických koncepcí emoční inteligence. Všechny tyto pohledy bychom mohli shrnout do tří základních typů modelů emoční inteligence. První z nich je model, jehož předními představiteli jsou Peter Salovey a John Mayer, kteří emoční inteligenci chápou jako souhrn určitých schopností, a proto je označujeme také jako **schopnostní modely** (Freudenthaler & Neubauer, 2007). Do druhé skupiny řadíme ty modely, které nahlíží na emoční inteligenci jako na souhrn rysů a vrozených dispozic vztahujících se k emocím. Tuto skupinu můžeme označit jako **rysové modely** emoční inteligence a reprezentují ji Petrides & Furnham (Petrides, 2010). Nověji vzniklá a zároveň poslední skupina modelů emoční inteligence jsou **smíšené modely**, které jsou kombinací dvou předchozích skupin. Smíšené modely nahlíží na emoční inteligenci jako na soubor schopností a osobnostních rysů. Jako příklad slouží Bar-Onův model (Freudenthaler & Neubauer, 2007).

Přestože se jednotlivé programy sociálně-emocionálního učení liší svou šíří a zaměřením, většina z nich vychází ze schopnostních modelů emoční inteligence (Hoffman, 2009). Z toho důvodu upustíme od rozboru ostatních modelů a zaměříme se přímo na emoční inteligenci v pojetí Mayera a Saloveye. Jejich schopnostní model byl několikrát upravován. Původní model sahá až do roku 1990, jeho revidovaná verze se však objevila o sedm let později a je označována jako model E197 (Freudenthaler & Neubauer, 2007).

Model emoční inteligence těchto autorů se skládá ze čtyř základních větví. Každá větev odpovídá jedné oblasti schopností, které postupně stoupají od jednoduchých ke složitějším (Mayer, Caruso, & Salovey, 2016). První větev nese schopnost vnímat a vyjadřovat emoce, kterou autoři považují za nejzákladnější. Tato schopnost se vyvíjí od

prvotního zrcadlení emocí, přes složitější rozlišování upřímných a zdvořilých úsměvů až po emocionální vnímání z předmětů či prostorů (Mayer & Salovey, 1997). Druhá oblast zahrnuje schopnost podporovat myšlení pomocí emočních zážitků. Spadá sem také vzájemné porovnávání emocí mezi sebou a jejich srovnávání s jinými vjemy. Díky těmto emočním schopnostem dokážeme zaměřit pozornost určitým směrem (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000). Do třetí úrovně řadí schopnost porozumět emocím a adekvátně o nich uvažovat. Spadá pod ni rozpoznání jednotlivých emocí na základě toho, jak se projevují. Navíc se zde nachází schopnost užívat jazyk k popisu jednotlivých emocí (Mayer & Salovey, 1997). Poslední a zároveň nejvyšší oblast schopností se skládá z řízení a regulace emocí u sebe i u druhých osob. Za pomoci těchto schopností by měl být člověk schopný např. uklidnit sám sebe potom, co se rozzlobil, nebo uklidnit osoby ve svém okolí (Mayer et al., 2000). Schéma č. 3 vytvořené autorkou přehledně integruje všechny čtyři větve modelu E197 a porovnává je s pěti kompetencemi modelu SEL.

Schéma 3: *Porovnání modelu E197 a modelu SEL (vlastní tvorba)*



Po krátkém seznámení s modelem emoční inteligence se můžeme blíže zaměřit na souvislost modelu E197 s modelem SEL. Jak již bylo řečeno, většině programů sociálně-emocionálního učení nejlépe odpovídá modelu emoční inteligence Mayera a Saloveye. Když porovnáme jednotlivé složky těchto modelů, nalezneme určité podobnosti. Pro účely ve vzdělávání se zdají být nejvíce užitečné zejména tři složky modelu E197. První z nich je schopnost vnímat emoce z první větve modelu E197, která odpovídá obdobným schopnostem v kompetenci sebeuvědomování z modelu SEL. Další je schopnost porozumění emocím a znalost emocí z třetí větve modelu E197, které můžeme také spojit s kompetencí sebeuvědomování. Částečně také koresponduje se vztahovými dovednostmi

z modelu SEL. Poslední je schopnost řídit a regulovat vlastní emoce, která odpovídá nejvyšší větvi modelu E197 a zároveň koresponduje s kompetencí sebeřízení v SEL. Nelze si nevšimnout, že v tomto výčtu byla vynechána druhá větev – emoční podpora myšlení, a to zcela záměrně. Goetz, Frenzelová, Pekrun, & Hall (2005) se totiž domnívají, že tento aspekt emoční inteligence je pro aplikaci ve vzdělávání méně využitelný.

Emoční inteligence je natolik populární a rozšířená, že se v USA dokonce začaly objevovat programy s tímto názvem, ačkoliv nebyly primárně určené pro rozvoj a podporu emoční inteligence (Goetz et al., 2005). Přestože jsou mezi modelem emoční inteligence a sociálně-emocionálním učením jisté podobnosti a vzájemné propojení, nelze je mezi sebou vzájemně zaměňovat ani je považovat za totožné.

3 METODY MĚŘENÍ SOCIÁLNÍCH A EMOČNÍCH KOMPETENCÍ SE ZAMĚŘENÍM NA MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Ve třetí kapitole teoretické části se zaměříme na samotné měření sociálních a emočních kompetencí (dále také jako SEK) dle dříve představeného modelu CASEL a na konkrétní metody, které jsou určené pro děti mladšího školního věku. Při zjišťování úrovně SEK u takto malých dětí narážíme na spoustu omezení. Z toho důvodu pro nás pravděpodobně nebude překvapením, že takových metod není příliš velké množství ve srovnání s metodami určenými pro dospělé osoby. Zároveň nesmíme opomenout, že počet těchto diagnostických metod je značně redukován dostupností pro českou populaci.

3.1 Obecně k měření SEK

Ačkoliv má měření úrovně SEK poměrně dlouho tradici, v minulosti bylo spojováno především s dětskou psychopatologií. Odborníci se zaměřovali na sociálně-emocionální vývoj dítěte právě z hlediska poruch a dysfunkcí, nikoliv na zjišťování silných stránek a jejich případnou podporu. Někteří autoři zaměření na klasifikaci a popis patologie nazývají dokonce tzv. *obdivováním problému*, spíše než hledáním jeho řešení (Allen & Graden, 2002, in Merrell, Felver-Gant, & Tom, 2011). Tento tradiční pohled do určité míry ovlivnil dnešní metody měření, u kterých stále často dochází k zanedbávání hodnocení pozitivních silných stránek a aktivit. Merrell, Felver-Gant, & Tom (2011) se zároveň domnívají, že metody měření, které jsou určené k zjišťování kompetencí a silných stránek, jsou přirozeně a intuitivně navázány na plánování intervence.

Sociální a emocionální kompetence, jak bylo uvedeno výše, jsou v dnešní době považovány za klíčové a nad jejich důležitostí není třeba diskutovat. Z toho důvodu jsou na jejich měření kladeny určité požadavky. Provést správné měření u malých dětí je náročné, protože jejich vývoj a formy učení jsou nerovnoměrné a podmíněné jazykovým a kulturním kontextem (Copple & Bredekamp, 2009).

Podle Coppleho & Bradekampa (2009) by měly nástroje měření:

- Hodnotit pokroky a úspěchy průběžně, strategicky a účelově.
- Být zaměřené na pokroky směrem k cílům, které jsou vývojově a výchovně významné.

- Mít systém pro používání informací z měření k pochopení toho, co se ve třídě odehrává (učitelé těchto informací mohou využívat k plánování kurikula).
- Odpovídat vývojovém stupni a zkušenostem dítěte.
- Pohlížet nejen na to, co dítě zvládne dělat samo, ale také na co vystačí s pomocí ostatních dětí či dospělých.
- Zohledňovat hodnocení práce dítěte od učitelů, rodin a samotných dětí.
- Odpovídat konkrétnímu účelu hodnocení a být použita pouze k tomuto účelu.
- Neměly být jediným nástrojem hodnocení pro zásadní rozhodnutí ohledně dítěte jako je ponechání dítěte v mateřské škole atd.
- Identifikovat děti, které mohou mít speciální potřeby učení nebo rozvoje.

Stewart-Brown & Edmunds (2007) rozlišují tři možná využití měření sociálních a emočních kompetencí. Jedná se o screeningové nástroje, profilování a monitorování. **Screeningové nástroje** mají za účel identifikovat děti, které vyžadují intervenci nebo speciální podporu. Tyto nástroje musí být velmi citlivé, aby dokázaly odlišovat mezi dětmi, které problémy mají a které ne. Nástroje užívané k **profilování** by měly zvládnout popsat dítě z různých perspektiv. V ideálním případě by tento typ měření měla provádět celé řada pozorovatelů. Posledním popsaným způsobem je **monitorování**. Monitorovací nástroje jsou používané k vyhodnocování sociálních a emocionálních změn v průběhu času, především ke sledování pokroku v důsledku zavedené intervence. Tyto tři přístupy mohou být využívány jak u jednotlivých dětí, tak i u celých skupin dětí (Stewart-Brown & Edmunds, 2007).

K vyhodnocování kompetencí spadajících do SEL lze volit různé způsoby a podmínky. Existují ovšem jisté kroky, které mohou sloužit jako pomocné vodítko v procesu měření SEK (Taylor et al., 2018).

Taylor et al. (2018) popisují tři fáze procesu měření kompetencí SEL:

1. **Příprava**
    - **Krok 1:** vytvořte celkový rámec SEL
    - **Krok 2:** zvolte účel hodnocení
    - **Krok 3:** vyberte SEK k posouzení

2. **Výběr**
    - **Krok 4:** prozkoumejte různé způsoby měření
    - **Krok 5:** vyberte nástroje pro měření
3. **Provedení**
    - **Krok 6:** realizujte měření
    - **Krok 7:** použijte získaná data

K úspěšnému realizování prvního kroku přípravy je zapotřebí přijmout teoretický rámec SEL a vytvořit tzv. *teorii změny*. Osvojení teoretického rámce umožňuje lepší komunikaci, organizaci plánů a aktivit, které souvisejí se SEL. Oproti tomu vytvoření teorie změny vyjadřuje, jakých dopadů může být na základě zavedených opatření dosaženo. Před samotným výběrem konkrétního způsobu měření stojí druhý krok – zamyslet se nad účelem měření. Taylor et al. (2018) hovoří o dvou možnostech využití měření, jedná se o formativní a sumativní hodnocení. Formativní hodnocení má za cíl podporovat další efektivní učení žáka a zpětnou vazbu o výkonu poskytuje již během činnosti. Vedle toho hodnocení sumativní shrnuje výsledky učení dítěte až po ukončení činnosti a jeho cílem je poskytnout celkový přehled o dosažených výkonech žáka (Žlábková & Rokos, 2013). Poslední krok přípravy zahrnuje výběr kompetencí k posouzení. Výběr nám usnadní stanovení teoretického rámce SEL v prvním kroku, ze kterého můžeme nyní vycházet. Při výběru je nutné zvážit, zda jsou potenciální kompetence smysluplné, měřitelné a tvarovatelné (Taylor et al., 2018).

Fáze výběru začíná prozkoumáním možných způsobů měření, přičemž každý z nich s sebou nese určité výhody i nevýhody. Taylor et al. (2018) popisuje čtyři základní metody: sebeposuzovací dotazníky, strukturované rozhovory, strukturované pozorování a hodnocení výkonu. **Sebeposuzovací dotazníky a škály** patří mezi nejvíce používané metody, a to i přesto, že naráží hned na několik omezení. První omezení spočívá již v samotném pochopení pragmatického významu položek dotazníku a někdy také v nedostatečné slovní zásobě dítěte. Je nutné zohledňovat, zda je dítě dostatečně vyspělé pro pochopení daných položek. Další problém může nastat při vyhledávání informací v paměti, kde může dojít ke zkreslení celkového úsudku. Také se můžeme setkat s tzv. *tendencí souhlasit*, což je kognitivní zkreslení typické pro mladší žaky, kteří souhlasí s tvrzením i bez ohledu na jeho obsah. Další zkreslení může vzniknout vlivem *sociální žádoucnosti,* kdy respondenti poskytují takové odpovědi, které považují za správné (Duckworth & Yeager, 2015).

Metoda strukturovaného rozhovoru, klade určité nároky na tazatele, který by měl být schopný vybízet dotazovaného svými otázkami ke zkoumání cílových témat a problémů. Prostřednictvím rozhovoru lze narazit na hluboká témata, která např. dotazník není schopný zachytit. Nevýhodou rozhovoru je samozřejmě značná časová náročnost, která neumožňuje provádět hodnocení ve velkém měřítku (Taylor et al., 2018).

Třetí metodou je **strukturované pozorování**, které je založené na hodnocení dítěte vnějším pozorovatelem, ten se soustředí na předem vymezené jevy a zaznamenává si je do pozorovacího archu. Řadíme sem také posuzovací škály, které Ferjenčík odlišuje od „pravého" pozorování takto: *„zatímco v pozorování šlo o to zachytit a registrovat data, která jsou bezprostředně viditelná, u posuzovacích škál je míra vysuzování pozorovatelem velmi vysoká"* (Ferjenčík, 2000, 164). Tyto metody značně podléhají zkreslení ze strany pozorovatele a také nesmíme zapomínat, že slouží k hodnocení pouze pozorovatelného chování (Ferjenčík, 2000).

Poslední metodou je **hodnocení výkonu**, které má mnoho podob, může probíhat formou zapojení žáků do reálného světa nebo prostřednictvím simulovaných úloh. Velkou výhodou výkonových úloh je, že se nespoléhají na subjektivní úsudek žáka nebo učitele a vyvarují se tak různým formám zkreslení. Je nutné podotknout, že ačkoliv je tato metoda považována za objektivní, samotné vyhodnocení výkonu dítěte je subjektivní, protože je interpretováno výzkumníkem. Zároveň je hodnocení výkonu časově náročné a má značné nároky na zaškolení (Duckworth & Yeager, 2015).

Tabulka 2: *Klasifikace kompetencí na základě vhodných metod posouzení (Taylor et al., 2018, 17)*

Metoda	Intrapersonální vnímavost	Intrapersonální dovednosti	Interpersonální vnímavost	Interpersonální dovednosti
kompetence	růstové myšlení, sebeúčinnost	sebekontrola, stanovení cílů, zvládání stresu	empatie, sociální vnímavost	sociální náhled, kolaborativní řešení problémů
Sebeposuzovací dotazníky	✖		✖	
Strukturovaný rozhovor	✖		✖	✖
Pozorování		✖		✖
Hodnocení výkonu		✖		✖

Po prozkoumání způsobů měření se dostáváme k pátému kroku, kterým je samotný výběr nástroje. Taylor et al. (2018) doporučují při výběru nástroje zvážit několik praktických faktorů. Prvním z nich jsou **náklady**; některé nástroje jsou veřejně dostupné a zadarmo, u jiných je potřeba kontaktovat vývojáře a je možné je také získat zadarmo. Ovšem velmi často se setkáme se zpoplatněnými metodami, které bývají poměrně drahé, a navíc mohou vyžadovat nákup licence pro každého žáka zvlášť (Roberts & Stone, 2003). Dalším faktorem je **administrativní a analytická kapacita**. Na základě kapacity školy či okresu je důležité zvážit možnou komplexní podporu ze strany vývojářů metody, která může být nicméně velkým zásahem do nákladů (Taylor et al., 2018). Třetím faktorem je **škálovatelnost**, tedy zachování účinnosti nástroje i při jeho využití ve větším měřítku, která je klíčová především při měření velkého počtu žáků. Posledním faktorem je potřeba **podávání zprávy**, tedy na jaké úrovni je potřeba vykazovat hodnocení a komu všemu bude udělen přístup (Taylor et al., 2018).

Poslední fází je realizace měření, která zahrnuje provedení měření a využití získaných dat. Samotná realizace měření je velmi obsáhlým krokem, při kterém je nutné pečlivě prostudovat manuál k vybrané metodě. Důležité je také sledování specifických kroků pro hladký průběh měření. Mezi obecně platná doporučení patří např. jasné rozdělení rolí, naplánování časové osy pro sběr a užití dat a poskytnutí školení zaměstnancům, kteří se na měření podílejí (Taylor et al., 2018).

Celý proces je završen posledním krokem a tím je použití získaných dat. Tento krok navazuje rozhodnutí provedené v druhém kroku, kde je nutné volit mezi formativním a sumativním hodnocení. Formativní hodnocení mohou třídní učitelé využít k získání náhledu na učení žáků a následně zvážit možnou změnu přístupu učitelů. Vedení škol může toto hodnocení usnadnit rozhodnutí, zda jsou jejich zvolené postupy účinné nebo je potřeba se zamyslet nad změnou. Oproti tomu sumativní hodnocení bývá více formální a slouží k provedení systémových rozhodnutí. Jedná se např. o informování zúčastněných stran o pokroku programů SEL, což slouží k udržení jejich podpory (Taylor et al., 2018).

3.2 Metody měření SEK

Rozbor všech dostupných metod k měření SEK by obsáhl pravděpodobně celou bakalářskou práci. Z toho důvodu se v této podkapitole vyzdvihnou pouze některé zahraniční metody, které jsou určené pro děti mladšího školního věku.

První metodou s dlouholetou historií je **ASEBA – Achenbach System of Empirically Based Assessment**. Jedná se o velmi komplexní metodu, která je určená již pro děti od jednoho a půl roku až po osoby starší devadesáti let. Svou objektivitu si zajišťuje tím, že získává data jak od dítěte samotného, tak i od rodiče a učitele. Pro posuzování dětí ve věku 6-18 let je určen *The Child Behavior Checklist for Ages 6-18* (CBCL/6-18), který vyplňují rodiče a *Teacher's Report Form* (TRF) pro učitele. Hodnocení dítětem je možné prostřednictvím verze *Youth Self-Report* (YSR), která je ovšem určena až pro děti od jedenácti let (Achenbach, 2015). ASEBA se pyšní překladem až do 110 světových jazyků, mezi které patří také čeština (Achenbach, 2019).

Dalším rozšířeným nástrojem je **DESSA – Devereux Student Strengths Assessment**, což je standardizovaná metodu sestávající ze 72 položek. Vývoj této metody vycházel z modelu kompetencí podle CASEL, ze kterého autoři odvodili osm základních škál: sebeuvědomování, sebeřízení, cílené chování, vztahové dovednosti, sociální cítění, osobní odpovědnost, optimistické myšlení, zodpovědné rozhodování (LeBuffe, Shapiro, & Naglieri, 2018). DESSA je určená pro rodiče nebo učitele dětí od předškolního věku až po 8. třídu. Z důvodu časové náročnosti administrace vznikla zkrácená ekvivalentní verze DESSA-mini, která se skládá ze čtyř osmi-položkových formulářů (LeBuffe, Shapiro, & Robitaille, 2014).

Metoda **Behavioral and Emotional Rating Scale; Second Edition (BERS-2)** je revidovanou verzí původní metody BERS, která je rozšířená o další položky. Poskytuje tři možné perspektivy hodnocení od rodiče, dítěte a učitele. Verze pro učitele a rodiče je určená pro posouzení dětí ve věku od 5 do 18 let, oproti tomu dětská verze je určená až pro děti od 11 do 18 let. Položky tohoto nástroje pokrývají následující oblasti: školní výkon, emoční síla, interpersonální a intrapersonální síla, angažovanost rodiny a profesní síla. Tato metoda je navržena pro velmi rychlou administraci, která by neměla trvat déle než 15 minut. Jelikož je tento nástroj založený na posuzování silných stránek, umožňuje psychologům zaměřit se na to, co děti zvládají dobře, a mohou tak pozitivně podporovat jejich rozvoj (Buckley & Epstein, 2004).

Posledním zmíněným nástrojem je **Social Skills Improvement System Rating Scales (SSIS-Rating Scale)**, který umožňuje vyhodnotit sociální dovednosti, problémové chování a studijní kompetence jednotlivců i malých skupin. Umožňuje tři formy hodnocení, a to od rodiče, učitele a od dítěte. Zaměření nástroje je pro děti již od 3 do 18 let, přičemž verze

určená pro děti je až od jedenácti let (Greshman, Elliott, Vance, & Cook, 2011). Tato metoda se často používá jako základ hodnocení pokroku po zavedené intervenci. Výhodou SSIS je, že se jedná o revidovanou formou široce užívaného SSRS, který sloužil po dlouhou dobu k měření ve školách. Za stinnou stránku je považována finanční náročnosti nástroje, která je o něco vyšší ve srovnání s ostatními metodami (Haggerty, Elgin, & Woolley, 2011).

3.3 Metody zaměřené na rozpoznávání emocí

V této podkapitole zmíníme několik metod zaměřených přímo na posuzování schopnosti rozpoznávat emoce. Výběr metod jsme redukovali pouze na ty, které jsou určené pro děti mladšího školního věku.

Jedním z prvních nástrojů pro posuzování emoční inteligence byl **Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)**. Tuto metodu tvoří 133 položek a 15 komponent, které se dále dělí do pěti základních škál, kterými jsou intrapersonální škála, interpersonální škála, škála zvládání stresu, škála adaptability a škála obecné nálady. Schopnost rozpoznávat emoce je součástí interpersonální škály v rámci komponenty empatie (Bar-On, 1997; 2004). Klasická verze tohoto sebeposuzovacího nástroje je určená pro osoby starší 17 let, ovšem pro naše účely slouží **Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (BarOn EQ-i:YV™)**, což je nástroj určený pro posuzování emoční a sociální inteligence dětí od 7 do 18 let. Verze pro mládež obsahuje 60 položek rozdělených do 7 škál, oproti klasické verzi je tato obohacena o škálu dobrého dojmu a indexu nekonzistence. Doba administrace se pohybuje kolem 30 minut a mimo to existuje také zkrácená verze této metody, která obsahuje pouze 30 položek a je možné ji dokončit do 15 minut (Wood, Parker, & Keefer, 2009).

Druhou metodou je **Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue**), která je založena na měření emoční inteligence jako osobnostního rysu. Úplná verze se skládá ze 153 položek, přičemž každá odpovídá jednomu z 15 základních aspektů rysové EI a je určena pro dospělou populaci (Andrei, Siegling, Aloe, Baldaro, & Petrides, 2016; Petrides, 2009). Petrides, který je autorem TEIQue vyvinul také dětskou verzi **Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form** (**TEIQUE-CF**), při jejímž vývoji vycházel ze socio-emočního vývoje dětí od 8 do 12 let. Značně se tím ohradil vůči Bar-Onově dětské verzi EQ-i, která je odvozená od verze pro dospělé a nerozlišuje mezi emočním vývojem dítěte a dospělého. TEIQUE-CF obsahuje 75 položek, které pokrývají devět aspektů emoční inteligence (adaptabilita, afektivní dispozice, vyjadřování emocí, vnímání emocí, emoční regulace, nízká impulzivita, vrstevnické vztahy, sebevědomí, sebemotivace). Je možné využít také

zkrácené verze těchto nástrojů, a to jak pro děti, tak pro dospělé (Mavroveli, Petrides, Shove, & Whitehead, 2008).

Poslední uvedenou metodou je **MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test)**, který je určený k měření čtyřsložkového modelu emoční inteligence. MSCEIT tvoří 141 položek, které se zaměřují na strategickou emoční inteligenci a na emoční inteligenci založenou na zkušenostech. Tyto dvě oblasti se dále dělí na čtyři základní větve emočních schopností: vnímání emocí, využití emocí, porozumění emocím a řízení emocí. Každou z těchto schopností měří dva subtesty, dohromady se tedy tato výkonová metoda skládá z osmi testů (Mayer, 2002). Podobně jako u předchozích nástrojů má i tento verzi **MSCEIT-YV (Youth Version)** pro děti a mladistvé od 10 do 17 let, která se skládá z 97 položek a pokrývá stejné čtyři oblasti EI jako verze pro dospělé (Rivers et al., 2012).

EMPIRICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Sociální a emocionální kompetence, jak jsme již nastínili v teoretické části, mají v životě každého z nás opodstatněné místo. Umožňují a usnadňují přirozené životní procesy a z toho důvodu by na poli školství neměly být upozaděny za čistě akademickými úspěchy. Ačkoliv se sociálně-emocionální učení, v rámci kterého se tyto kompetence rozvíjejí, pyšní dlouholetou tradicí, stále nejsou jeho ústřední myšlenky dostatečně rozšířeny. Tato skutečnost má za následek malý prostor věnovaný rozvoji těchto kompetencí ve školním prostředí. Bohužel ne každému dítěti jsou umožněny podmínky pro příznivý rozvoj SEK v rodinném prostředí. Proto by se škola měla stát místem, které bude takto důležitou funkci v životě dítěte částečně zastávat a vyvažovat tak vzniklé rozdíly mezi žáky. S konceptem SEL se v českých školách příliš nesetkáváme, byť se sociální i emocionální kompetence prolínají s klíčovými kompetencemi, které jsou součástí vzdělávacích programů. V této souvislosti se dá opravdu považovat SEL za „chybějící článek" ve vzdělávání, tak jak bývá mnohdy označován (Elias, 2004).

V České republice je v rámci základních škol značně rozšířen preventivní program Druhý krok, který se zaměřuje na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí. Na jeho rozšíření se podílela také Katedra psychologie Univerzity Palackého v Olomouci. Společně s šířením programu se také zvýšila nutnost ověření jeho efektivity (Smékalová & Palová, 2016). V rámci této snahy vzniklo několik diplomových a bakalářských prací. Mezi prvními byla Kateřina Palová (2016), která v rámci své diplomové práce ověřovala vliv programu Druhý krok na sociálně-emocionální kompetence žáků 2. tříd ZŠ, který potvrdila. Dále Faastová (2017) se ve své diplomové práci zabývala ověřením vlivu preventivního programu Druhý krok na tvořivost a afektivitu žáků 3. tříd. Vliv programu na tvořivost žáků byl prokázán již po pěti měsících, ovšem vliv na rozvoj afektivity potvrzen nebyl (Faastová, 2017). Podobně také vliv tohoto programu na morální usuzování (Lisníková, 2017) a verbální schopnosti (Bendlová, 2018) prokázán nebyl.

Okrajově, ovšem pro naše účely velmi zásadně se tohoto tématu dotýkají snahy o diagnostiku sociálních a emočních kompetencí pomocí metody IDS (Inteligenční a vývojová škály pro děti) u dětí raného školního věku (Černá, 2017). Díky požadavku na snížení časové náročnosti sběru dat se Klára Černá (2017) v rámci své bakalářské práce věnovala převedení subtestů metody IDS do formy vhodné pro hromadné testování. V souvislosti s tímto výzkumem vymezila Šromová (2016) možnosti a rizika individuální

a hromadné formy testování SEK u dětí mladšího školního věku. Tento výzkum došel mimo jiné k závěru, že u subtestů zaměřených na rozpoznávání emocí a regulaci emocí nebyl potvrzen rozdíl mezi individuální a skupinovou formou administrace (Černá, 2017).

Empirická část této bakalářské práce navazuje na snahy Kláry Černé (2017) o skupinovou administraci sociálně-emočních kompetencí a klade si za cíl vytvoření screeningového nástroje pro měření sociálně-emocionálních kompetencí u dětí mladšího školního věku zaměřeného na schopnost rozpoznávání emocí.

Na základě zmíněného výzkumného problému stanovujeme tyto výzkumné cíle:

1. Vytvořit screeningový nástroj pro zjišťování úrovně schopnosti rozpoznávat emoce vhodný pro děti mladšího školního věku od 7 do 10 let.
2. Ověřit screeningový nástroj pro zjišťování úrovně schopnosti rozpoznávat emoce vhodný pro děti mladšího školního věku, tj. srovnat získané výsledky prostřednictvím vytvořeného screeningového nástroje a výsledky získané skupinovou administrací subtestu *Rozpoznávání emocí* metody IDS.
3. Srovnat náročnost jednotlivých položek v rámci vytvořeného screeningového nástroje (zjistit u kterých položek skórovali žáci nejhůře a u kterých nejlépe).
4. Ověřit vliv pořadí jednotlivých testů při administraci na získané výsledky.

5 METODOLOGICKÝ RÁMEC

V této kapitole se věnujeme metodologickému rámci, který tvoří základ celého výzkumu. Zaměříme se na celkový typ výzkumu a použité metody získávání dat. Blíže rozebereme tvorbu nástroje pro měření schopnosti rozpoznávat emoce a také popíšeme metodu IDS. Mimo jiné zmíníme také etické hledisko výzkumu a další aspekty, které z této problematiky vyplývají.

5.1 Typ výzkumu

Pro tuto bakalářskou práci byl v návaznosti na výzkumný problém zvolen kvantitativní typ výzkumu. Výběr kvantitativního přístupu vychází z výzkumného záměru, kterým je vytvoření screeningového nástroje vhodného pro časově nenáročnou administraci a hrubou klasifikaci respondentů pro další rozhodování o diagnostických procesech (Urbánek, Denglerová, & Širůček, 2011). Obecně můžeme tento výzkumný projekt označit také jako pilotní ověření nově vytvořeného nástroje. Pilotní ověření mělo za účel přinést důležité informace o vlastnostech testu a také podněty důležité pro další výzkumné projekty v této oblasti. Abychom dokázali ověřit efektivitu nástroje, bylo nutné provést výzkum na dostatečném množství respondentů. Naším účelům tedy nejlépe odpovídá volba kvantitativního přístupu.

Z výše uvedených důvodů byl prováděn skupinový typ administrace, kdy žáci ve třídě zaznamenávali své odpovědi současně bez vzájemného kontaktu klasickou metodou tužka-papír (Urbánek et al., 2011). Jedná se o další aspekty výzkumu, které byly zvoleny kvůli časové nenáročnosti. Základem výzkumného plánu je ověření nově vytvořeného nástroje pomocí porovnání s jinou metodou, která se také zaměřuje na posuzování schopnosti rozpoznávat emoce u takto malých dětí. Plánem tedy bylo administrovat u stejných dětí dvě odlišné metody, přičemž jsme se zaměřili také na pořadí, ve kterém jsou testy předloženy. Tento krok měl zabezpečit možné ovlivnění výsledků způsobené pořadím testů při administraci.

5.2 Metody získávání dat

Pro získávání dat byl využit nově vytvořený screeningový nástroj určený pro posuzování úrovně schopnosti rozpoznávat emoce u dětí od 7 do 10 let. Tvorbě dotazníku a jeho základním charakteristikám se věnujeme v další části této podkapitoly. Pro zvýšení validity nově vytvořené metody jsme se rozhodli pro administraci společně s další obdobnou

metodou, která se zaměřuje na stejný atribut. Výzkumným plánem tedy byla komparace výsledků naší metody s výsledky z podobného výzkumného nástroje, čímž lze ověřit, zda naše metoda měří opravdu to, co měřit má. Pro komparaci výsledků byl zvolen subtest Rozpoznávání emocí, který je součástí Inteligenční a vývojové škály pro děti ve věku 5–10 let (IDS). Tato metoda vyniká především tím, že je standardizovaná pro českou populaci. Navíc na základě výzkumného projektu K. Černé byla ověřená funkčnost metody pro skupinovou administraci a konkrétně u subtestu Rozpoznávání emocí nebyl nalezen rozdíl výsledků mezi skupinovou a individuální administrací (Černá, 2017). Na základě těchto aspektů se metoda IDS nabízí jako vyhovující pro porovnání s nově vzniklým nástrojem.

5.2.1 Tvorba screeningového nástroje

Na začátku naší výzkumné práce bylo účelem vytvořit metodu, která se obecně zaměřuje na posuzování sociálně-emocionálních kompetencí. Na základě rešerše těchto nástrojů byl zjištěn nedostatek metod, které umožňují měřit schopnost rozpoznávat emoce na prvním stupni. Z čehož vyplynula potřeba zaměřit se právě na tuto kompetenci.

Dostupné metody zaměřené na rozpoznávání emocí pro mladší školní věk byly rozebrány v teoretické části v rámci kapitoly 3.3. Na tomto místě bychom rádi zmínili metodu, která je sice určená pro dospělou populaci, ovšem vyniká tím, že vznikla v Česku. Jedná se o Test rozpoznávání emocí (TRE) vytvořený společností QED GROUP pod vedením docenta Radvana Bahbouha. TRE vznikl jako snaha o standardizovaný výkonový test. Je založený na seznamu 6 základních emocí podle Ekmana rozšířeným o emoci pohrdání. Finální verze tohoto testu se skládá ze 44 výrazů jedné z emocí, které se vždy promítají po dobu 3 sekund (Bahbouh & Fabiánová, 2019). Test TRE je zmíněn především kvůli docentu Bahbouhovi, který se oblasti rozpoznávání emocí věnuje a z toho důvodu jsem se ho rozhodla oslovit.

V rámci konzultace s docentem Bahbouhem nám byla na základě jeho zkušeností poskytnuta velká podpora z hlediska tvorby nového nástroje a zároveň nám bylo umožněno vyzkoušet si metodu TRE na vlastní kůži. Před konzultací bylo zvažováno zařazení položek na emoční regulaci, což bylo na základě diskuse s panem docentem následně vyloučeno. Hlavním argumentem byla možná náročnost na pochopení a také nároky na čtenářské dovednosti dětí. Ty by mohly činit problémy při testování druhých ročníků ZŠ, které jsme zamýšleli jako součást výzkumného souboru.

Zároveň bylo obrovským přínosem vidět metodu, která se zaměřuje na rozpoznávání emocí, a vyzkoušet si její administraci. Tato zkušenost nás přesvědčila o tom, že je náročné udržet pozornost u posouzení 44 výrazů. Z toho důvodu bylo usouzeno, že délka našeho nástroje by měla být výrazně kratší, aby byla pro děti zvládnutelná, což potvrdila také slova docenta Bahbouha.

Dalším tématem konzultace byla forma odpovědi u našeho nástroje. Zvažovali jsme mezi volbou z více možností nebo doplňování odpovědi, u kterých by respondent musel popsat emoci svými slovy. Doplňování odpovědí s sebou nese určité nároky, jako je např. úroveň psacích schopností dítěte a časová náročnost administrace. Jelikož subtest metody IDS využívá formu zaznamenávání odpovědi vlastními slovy, rozhodli jsme se pro náš nástroj zvolit výběr z několika možností, abychom mohli porovnat výsledky z dvou různých forem zaznamenávání odpovědi.

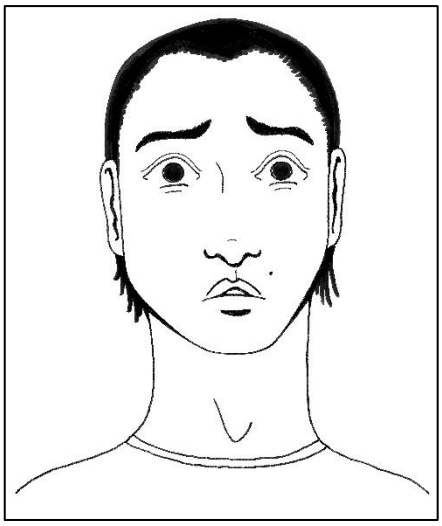
Podoba screeningového nástroje

Po zvážení výše uvedených technických parametrů přišla na řadu grafická stránka dotazníku. Pro zpracování položek jsme zvolili kreslenou formu jednotlivých výrazů emocí. Obdobně jako metoda TRE jsme vycházeli ze seznamu šesti základních emocí podle Ekmana a Friesena, o kterých pojednává kapitola 1.5. v teoretické části. Ve spolupráci se studentkou grafického designu ze Střední uměleckoprůmyslové školy vzniklo dohromady 35 obrázků s výrazy jednotlivých emocí (radost, smutek, strach, hněv, odpor, překvapení). Výrazy emocí byly vytvořené na základě popisu a fotografií primárních emocí podle Paula Ekmana (2015). Kromě jednotlivých portrétů obličeje s emocí byl ke každé emoci vytvořen obrázek výrazu obličeje v situaci, která dané emoci odpovídá. Pro přehlednost je přiložena ukázka emoce strachu na obrázku č. 1 a pro porovnání emoce strachu v odpovídající situaci na obrázku č. 2.

Všechny obrázky bylo nutné několikrát upravit, aby co nejlépe odpovídaly daným emocím, a následně bylo potřeba jejich počet zredukovat. Pro výběr nejvíce odpovídajících výrazů jsem využila 7 dětí ze svého okolí, které chodí na 1. stupeň ZŠ a postupně jsem jim předkládala 35 obrázků emocí. Analýza položek byla provedena formou rozhovoru, během kterého byly děti vyzvány, aby popsaly svými slovy, jak se cítí člověk na obrázku. Na základě jejich odpovědí bylo vybráno 12 obrázků, které oproti ostatním nejvíce odpovídaly jednotlivým emocím. Obrázky byly vybrány tak, aby se v testu objevila každá

primární emoce vždy dvakrát, přičemž jednou pouze jako výraz obličeje a jednou jako emoce v odpovídající situaci.

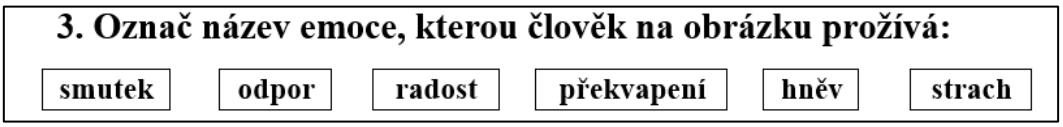
Obrázek 1: *Strach*
(Zdroj: Archiv autorky)



Obrázek 2: *Strach v situaci*
(Zdroj: Archiv autorky)

Finální podoba nově vytvořeného nástroje tedy sestává z dvanácti obrázků, které reprezentují vždy jednu ze šesti základních emocí. Formu nástroje jsme vyřešili jako papírovou knížku formátu A5, kterou může dítě pohodlně listovat a jeho stránky na sebe logicky navazují. K vytištění celé metody jsou zapotřebí pouze dva listy A4. Pořadí emocí je náhodně namíchané stejně jako portréty výrazů a obrázky situací. Titulní strana sestává ze základních instrukcí společně s kolonkou na vyplnění věku a pohlaví dítěte. Na další straně již začínají první dvě položky na rozpoznání. Každý obrázek je očíslovaný a nachází se nad ním jednoduchá instrukce *„Označ název emoce, kterou člověk na obrázku prožívá:“*. Jednotlivé instrukce pod sebou vždy obsahují nabídku šesti základních emocí, ze kterých dítě vybírá pouze jednu. Pro úplnost se níže nachází obrázek č.3, znázorňující tabulku pro zaznamenávání odpovědí, která se nachází nad každou položkou našeho nástroje.

Obrázek 3: *Nabídka odpovědí* (Zdroj: Archiv autorky)



5.2.2 Metoda IDS

Pro srovnání výsledků nově vytvořeného nástroje byla zvolena Inteligenční vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let (IDS), která pochází ze Švýcarska a vznikla pro potřeby pedagogické psychologie v německy mluvících zemí. Metoda IDS je určena pro individuální administraci dětí ve věku od 5 do 10 let. Doba administrace se pohybuje od 90 až do 120 minut. Celkově má tato metoda velmi široký záběr, v české verzi ji tvoří 21 subtestů, které jsou dále utříděny do 12 škál. Subtesty jsou navíc rozděleny na dvě hlavní oblasti. První část se zaměřuje na kognitivní vývoj dítěte (selektivní pozornost, zrakové vnímání, vizuálně-prostorová paměť, fonologická paměť, pojmové myšlení, sluchová paměť, konstrukční myšlení) a je spojena s fluidní inteligencí, kdežto druhá mapuje celkový vývoj včetně psychomotoriky, sociálně-emočních kompetencí, matematiky, výkonové motivace a řeči (Grob, Meyer, & Arx, 2013). Česká verze je rozšířená o posouzení krystalické inteligence za pomoci subtestů zaměřených na informovanost a verbální myšlení (Krejčová, 2014).

Zařazení subtestů pro hodnocení sociálně-emočních kompetencí je spíše výjimečné u testových baterií, které se zaměřují na měření kognitivních funkcí. Metoda IDS má pro hodnocení sociálně-emočních kompetencí dětí určeny celkem čtyři subtesty. Jedná se o subtest *Rozpoznávání emocí*, subtest *Regulace emocí*, subtest *Porozumění sociálním situacím* a subtest *Sociálně-kompetentního jednání*. Všechny čtyři subtesty jsou vzájemně propojené a velmi úzce spolu souvisí (Krejčová, 2014). Pro naše účely byl vybrán pouze subtest *Rozpoznávání emocí*, na jehož popis se nyní zaměříme.

Subtest *Rozpoznávání emocí* je určen na hodnocení dovednosti rozeznat ve výrazu obličeje danou emoci. Základem subtestu je podobně jako u našeho nástroje seznam primárních emocí podle Paula Ekmana (2015), mezi které spadá: radost, hněv, strach, smutek, překvapení a znechucení. Jedinou výjimkou je emoce znechucení, která je u tohoto subtestu vynechána. Test sestává dohromady z deseti fotografií dětí, které vždy reprezentují jednu z pěti emocí. Dalším rozdílem oproti našemu nástroji je forma odpovědi, u tohoto subtestu dítě nemá na výběr z nabídky emocí, ale musí samo od sebe emoci pojmenovat. Při individuální administraci je dítě dotazováno administrátorem, který se při neúplných odpovědích dítěte může doptávat doplňujícími otázkami (Grob et al., 2013).

Při skupinové administraci, o jejíž realizaci se zasloužila Černá (2017), jsou děti podobně jako u naší metody u každého obrázku dotazovány: *„Jak se cítí dítě na obrázku?“*.

Oproti individuální administraci má u té skupinové dítě za úkol zaznamenat svou odpověď na řádek vedle každého obrázku klasickou formou tužka-papír. Veškeré materiály včetně testového sešitu, podkladů pro hodnocení a zadávání instrukcí byly ochotně poskytnuty Klárou Černou.

5.3 Sběr dat

Administrace testů proběhla na dvou základních školách ve městech Olomouckého kraje. Obě školy byly osloveny prostřednictvím e-mailu. Následně byli ředitelé obou škol o průběhu výzkumného projektu obeznámeni na osobním setkání. Zaměstnanci na základních školách ochotně přispívali k realizaci výzkumu. Ke sběru dat došlo vlivem nepříznivé epidemiologické situace na obou školách v průběhu listopadu a prosince 2021.

Subtest *Rozpoznávání emocí* metody IDS byl společně s naší metodou administrován skupinovou formou. Při administraci byl ošetřen vliv pořadí testů na výsledky žáků. Tohoto požadavku bylo dosaženo rozdělením tříd na ty, které dostanou jako první subtest *Rozpoznávání emocí* a následně naši metodu, a na třídy, které testy dostanou přesně v opačném pořadí. Zároveň byla snaha, aby tato rozdělení měla v jednotlivých ročnících alespoň v rámci možností přibližně podobné počty u obou variant pořadí.

Administrace se realizovala v prostorách tříd školy, kde žáci vyplňovali testy formou „tužka/papír“. V lavicích seděli žáci téměř vždy po jednom a pokud ne, byli rozesazeni tak, aby měl každý svůj prostor pro zaznamenávání odpovědi. Rozsazením bylo zároveň zabezpečeno případné opisování mezi žáky. Na začátku byly děti ve třídě učitelkami nebo administrátory rozděleny na základě informovaných souhlasů, které udělovali jejich zákonní zástupci. Pokud to bylo možné, byly děti bez podepsaného informovaného souhlasu odvedeny učitelkou do jiné třídy. V opačném případě jim byla zadána individuální práce nebo pro ně měli administrátoři připravené papíry na kreslení.

Při administraci všech tříd byli pokaždé přítomni dva administrátoři, přičemž hlavním administrátorem byla autorka práce a pomocným administrátorem byl student Pedagogické fakulty v Olomouci. Využít administrátory opačného pohlaví bylo velmi praktické, především při spolupráci s chlapci. Účast dvou administrátorů byla zvolena na rady K. Černé, která měla zkušenost se skupinovou administrací subtestu *Rozpoznávání emocí* metody IDS. Přítomnost dalšího administrátora byla ovšem využita také při vyplňování nové metody. Pomocný administrátor byl přítomen zejména kvůli žákům s pomalejším tempem, kteří vyžadují větší výpomoc a také pro odpovídání na případné dotazy žáků.

V některých třídách nebyli při administraci přítomny učitelky, čímž se zvyšovala nekázeň žáků a testování se tím stalo o dost náročnější. Naopak přítomnost učitele se ukázala jako velmi užitečná, a to nejen kvůli kázni, ale např. u druhých ročníků byli učitelé velkou pomocí při zadávání instrukcí a celkové organizaci.

Před tím, než byly žákům rozdány testy, se pokaždé dvojice administrátorů představila, obeznámila děti o povaze celého projektu a jeho cílech a následně jim byly sděleny potřebné instrukce. Během vyplňování testů byl brán zřetel na možnost poklesu pozornosti u dětí vlivem délky administrace. Z toho důvodu byla mezi testy vždy vytvořena pauza, během které se snažili administrátoři s dětmi komunikovat. Děti měly možnost se v průběhu vyplňování kdykoli přihlásit a zeptat se na případné nesrovnalosti. Doba administrace se pohybovala kolem 30 minut. Délka administrace byla pochopitelně delší u druhých ročníků, kde mnohdy zabrala i celou vyučující hodinu, tedy 45 minut.

5.3.1 Administrace nového screeningové nástroje

U nově vytvořeného nástroje měly děti na výběr z nabídky emocí, ze které musely vždy jednu zaškrtnout. Po rozdání testů byly děti upozorněny, aby test neotvíraly, dokud nedostanou pokyn. Administrátoři tuto chvíli využívali k vysvětlení základních instrukcí, které jsou uvedené na úvodní straně společně s ukázkou nabídky emocí, ze kterých měli žáci následně vybírat.

V každé třídě byl některý z žáků vyzván k přečtení nabízených emocí, aby celé třídě bylo jasné, z čeho budou vybírat. Jejich aktivní zapojení zároveň zvýšilo celkovou pozornost. Následně byly děti instruovány o tom, jak budou test vyplňovat. Během zadávání instrukcí jeden z administrátorů vše ukazoval před třídou na modelovém testovém sešitu. Mezi základní instrukce patří: označit vždy jen jednu emoci, nepsat na dotazník nikam své jméno, v případě potřeby se přihlásit, před odevzdáním zkontrolovat své odpovědi. V neposlední řadě měli žáci za úkol na úvodní straně vyplnit údaje o věku a pohlaví, které byly pro jistotu kontrolovány administrátorem, pro případ, že by některé z dětí zapomnělo.

Žáci vyplňovali testy společně, administrátor ukazoval na stranu, která se aktuálně vyplňuje, aby nikdo nebyl napřed a čekalo se, dokud svou odpověď nezaznamenal každý žák. Tím bylo zajištěno, aby děti nevynechaly některou z položek. Pokud byli ve třídě žáci, kteří pracují pomaleji a potřebují individuální přístup, ujmul se jich pomocný administrátor. V průběhu administrace bylo dětem mnohokrát opakováno, že se nejedná o test na známky

a nikdo nemůže dohledat jejich výsledek, díky zajištěné anonymitě. Tyto výzvy přispěly k odbourání obav, které se u žáků mnohdy objevovaly.

5.3.2 Administrace subtestu Rozpoznávání emocí

Administrace subtestu *Rozpoznávání emocí* metody IDS byla poměrně odlišná oproti administraci naší metody. U tohoto subtestu mají žáci za úkol zaznamenávat svými slovy na řádek, jak se cítí dítě na fotografii. Jelikož byla metoda IDS původně konstruována pro individuální administraci, bylo potřeba dodržet úpravy vytvořené K. Černou (2017), které uzpůsobují tento test ke skupinové administraci.

Při individuální administraci subtestu *Rozpoznávání emocí* využívá administrátor doplňujících otázek k tomu, aby byly odpovědi zaznamenány správně. Jelikož doplňující otázky nejsou možné při skupinové administraci, byl vytvořen čtyřlístek demonstrující čtyři základní pravidla, která musí děti při vyplňování dodržovat. První pravidlo je zaměřeno na zaznamenávání pouze jednoho pocitu, aby byla odpověď žáka co nejpřesnější. Druhé pravidlo cílí na používání slov *hezky, špatně, dobře, hrozně* atd., kterým by se měl respondent při popisu vyhýbat, protože jsou příliš obecné. Další dvě pravidla upozorňují děti, aby nepopisovaly, co dítě na fotografii dělá (např. *mračí se*) nebo co se mu mohlo stát (např. *nemůže uvěřit tomu, co se stalo*). Všechna pravidla jsou znázorněna na začátku testového sešitu a následně ve zmenšené podobě na každé další straně (Černá, 2017).

Podobně jako u našeho nástroje byly na úvodní straně děti vyzvány k vyplnění základních údajů o sobě, které následně zkontrolovali administrátoři. Následně měli žáci za úkol napsat, jak se cítí dítě na prvním obrázku, který slouží k zácviku. Po zapsání odpovědi všemi žáky byla vysvětlena základní pravidla znázorněná na čtyřlístku. Zapsání první odpovědi slouží k lepší demonstraci pravidel. Vysvětlování pravidel zabere poměrně hodně času a jejich pochopení bylo náročné zejména pro druhé ročníky. V této části výzkumu přicházelo mnoho dotazů ze strany žáků. Na základě těchto dotazů jsme žáky ubezpečili, aby se v případě nejasností v průběhu vyplňování kdykoli přihlásili. Zároveň oba administrátoři procházeli třídu a dohlíželi na dodržování pravidel. V případě jejich porušování se administrátoři snažili děti nasměrovat k výstižnějšímu pojmenování pocitu. Obdobně jako u naší metody i při administraci tohoto subtestu žáci postupovali společně, aby žádný z žáků nebyl napřed.

5.4 Metody zpracování a analýzy dat

Před započetím výpočtů bylo nutné převést nasbíraná data do elektronické podoby. Tento počáteční krok byl realizován prostřednictvím programu Microsoft Excel, kde byla všechna nasbíraná data převedena do číselné podoby. Ve vzniklé datové matici byly u každého respondenta spárovány výsledky získané z obou nástrojů. V rámci tohoto programu byla zároveň provedena i popisná statistika souboru. Výsledná datová matice byla nezbytná pro provedení dalších výpočtů.

Statistická analýza dat proběhla v rámci programu Statistica 13, do kterého byla výsledná datová matice importována. Tento program nám zároveň posloužil i pro zpracování popisné statistiky dat. Jako první krok jsme učinili ověření normality rozložení dat, které bylo klíčové pro další výpočty. K posouzení normality byl zvolen Shapiro-Willkův test. Na základě ověření normality dat byly pro následné statistické zpracování zvoleny metody neparametrické statistiky.

V návaznosti na předem stanovené výzkumné cíle bylo provedeno srovnání subtestu *Rozpoznávání emocí* a nově vytvořeného nástroje, ke kterému jsme využili Spearmanův korelační koeficient. K ověření vlivu pohlaví a pořadí testů při administraci na průměrné skóry dosahované ve screeningovém nástroji a subtestu metody IDS byl zvolen Mann-Whitneyův U-test.

5.5 Etické aspekty výzkumu

Oslovené školy byly informovány o povaze výzkumného projektu prostřednictvím e-mailů a následných osobních setkání s řediteli. Ve spolupráci se zástupkyněmi ředitele byly tyto informace dále předány třídním učitelkám 2., 3. a 4. ročníků. Zákonní zástupci žáků byli obeznámeni o výzkumných plánech ještě před rozesláním informovaných souhlasů, a to prostřednictvím informačních e-mailů ze stran vedení školy.

Jelikož jsou naší cílovou skupinou žáci prvního stupně ZŠ, bylo nutné před zahájením výzkumu získat souhlas zákonného zástupce, který je uveden v příloze č. 3. Rozeslání informovaných souhlasů v papírové podobě zajistily třídní učitelky, které je ve svých třídách rozdaly žákům a žákyním. Součástí informovaného souhlasu byly informace o povaze výzkumu, jeho průběhu a časovém plánu. Do výzkumu byli zařazeni pouze žáci, jejichž zákonní zástupci s účastí souhlasili.

Výzkum byl založen na dobrovolné účasti a anonymitě dat. Žáci byli informováni o možnosti kdykoliv ukončit svou účast na výzkumu. Během výzkumu nedocházelo ke klamání zúčastněných osob. Žáci i žákyně byli seznámeni s účely výzkumného šetření, které bylo nastaveno tak, aby nedocházelo k ohrožení jejich psychického či fyzického zdraví. Získaná data byla zabezpečena proti manipulaci nepovolanou osobou za využití hesla pro přístup k jednotlivým dokumentům.

6 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Následující kapitola pojednává o popisu základního a výběrového souboru, který byl pro náš výzkumný projekt zvolen. Již v rámci výzkumného plánu bylo nutné uvažovat o vhodném výzkumném souboru respondentek a respondentů. Při výběru výzkumného souboru bylo stěžejní volit z hlediska záměru celého šetření, kterým bylo ověření nově vytvořeného screeningového nástroje.

6.1 Popis souboru

Vzhledem k potřebě vytvořit nástroj pro měření sociálně-emočních kompetencí, která je blíže popsána ve čtvrté kapitole, jsou základním souborem pro náš výzkum žáci 1. stupně základních škol v České republice. Dalším kritériem byla úroveň schopnosti číst a psát, kterou bylo zapotřebí při výběru vhodných tříd zohlednit tak, aby byli zúčastnění žáci schopni zvládat nároky výzkumného šetření. Zároveň bylo žádoucí, aby do našeho souboru nebyly zařazeny školy, ve kterých jsou zavedené programy pro rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí.

Na základě těchto skutečností byl náš základní soubor tvořen žáky 2., 3., a 4. ročníků základních škol. Výzkumný soubor pro tuto práci byl získán prostřednictvím příležitostného výběru. Realizace výzkumu probíhala v době nepříznivé epidemiologické situace a ve školách byly veškeré aktivity zaměřené na vynahrazení zameškaného učiva. Ochota škol účastnit se výzkumu a přerušovat již tak omezené množství výukových hodin byla o to nižší. Z toho důvodu byly pro výzkum osloveny školy na základě bližších kontaktů autorky, které s účastí souhlasily, i přestože v dané době veškeré výzkumné projekty odmítaly.

Souhlas s realizací výzkumu udělily dvě základní školy v rámci Olomouckého kraje, které vyhovovaly stanoveným požadavkům. Třídy v rámci obou škol byly následně rozděleny na dvě skupiny z hlediska pořadí administrace jednotlivých metod. Výzkumné šetření probíhalo v rámci několika návštěv obou škol na základě časových možností jednotlivých tříd. Sběr dat byl realizován po dobu téměř dvou měsíců, a to díky častému přerušování výuky z důvodu nepříznivé epidemiologické situace.

Realizace výzkumného šetření proběhla za přítomnosti 146 žáků v rámci 11 tříd. Rozdělení souboru bylo dle pohlaví na 74 dívek (50,68 %) a 72 chlapců (49,32 %). Věkový průměr výzkumného souboru činil 8,53 let se směrodatnou odchylkou (SD) 0,97. Pro lepší orientaci jsou níže uvedeny tři tabulky; tabulka č. 3 znázorňuje rozdělení výběrového

souboru dle pohlaví, tabulka č. 4 pokrývá zastoupení žáků ve třídách a v rámci pohlaví, tabulka č. 5 demonstruje rozdělení žáků v rámci věku a pohlaví. Zkratka *N* označuje počet respondentů, *Σ* (suma) znamená celkem a % označuje podíl v procentech.

Tabulka 3: *Rozdělení výběrového souboru dle pohlaví*

Pohlaví	N	%
Dívky	74	50,68
Chlapci	72	49,32
Σ	146	100,00

Tabulka 4: *Rozdělení výběrového souboru dle ročníků a pohlaví*

Školní ročník	Σ	%	Počet dívek		Počet chlapců	
			N	%	N	%
2. ročník	46	31,51	21	45,65	25	54,35
3. ročník	56	38,36	28	50	28	50
4. ročník	44	30,14	25	56,82	19	43,18

Tabulka 5: *Rozdělení výběrového souboru dle věku a pohlaví*

Věk	Σ	Počet chlapců		Počet dívek	
		N	%	N	%
7 let	24	12	50	12	50
8 let	47	21	44,68	26	55,32
9 let	49	28	57,14	21	42,86
10 let	26	11	42,31	15	57,69

7 VÝSLEDKY

V následující kapitole se dostáváme k představení samotných výsledků statistického zpracování a interpretaci získaných dat na základě výzkumných cílů. Jako první se zaměříme na nově zkonstruovaný nástroj pro měření schopnosti rozpoznávat emoce, a to zejména z pohledu deskriptivní statistiky a analýzy jednotlivých položek. Následovat bude vyhodnocení subtestu *Rozpoznávání emocí* metody IDS, u kterého se budeme obdobně jako u našeho nástroje zabývat popisnou statistikou a položkami subtestu. Závěr této kapitoly se bude věnovat porovnání výsledků získaných v obou metodách.

7.1 Vyhodnocení nového screeningového nástroje

Screeningový nástroj pro měření schopnosti rozpoznávat emoce u dětí mladšího školního věku byl sestrojen z dvanácti základních položek. U každé položky může respondent získat pouze 0 nebo 1 bod podle toho, zda správně rozpoznal danou emoci. Dohromady tedy mohl každý respondent získat maximálně 12 bodů. Všechny dotazníky byly tímto způsobem vyhodnoceny a každý respondent obdržel celkové bodové ohodnocení. Zároveň jsme i konkrétně zaznamenávali, za které položky byly body získávány, a naopak i ty, které byly chybné. Výsledky získané z tohoto testu si rozdělíme na vyhodnocení testu jako celku a na hodnocení jednotlivých položek.

7.1.1 Celkové hodnocení

Nyní se blíže podíváme na celkové hodnocení nově vytvořeného screeningové nástroje za pomoci základních popisných statistik. Průměrný počet celkově získaných bodů v rámci celého souboru byl 9,47 bodu (SD = 1,44). Bodové ohodnocení v rámci pohlaví je rozložené následovně: chlapci získávali v průměru 9,19 bodu (SD = 1,59) a průměrný počet bodů u dívek byl 9,74 (SD = 1,24). Jeden z našich výzkumných cílů bylo srovnání výsledků v rámci pohlaví, nyní můžeme pozorovat, že rozdíl mezi chlapci a dívkami nebyl nijak markantní.

Při zaměření na nejvyšší a nejnižší bodové ohodnocení jsme zjistili, že žádný z žáků nezískal nejnižší možné ohodnocení, tedy 0 bodů. Nejnižší ohodnocení činilo 5 bodů, které získal chlapec ze třetího ročníku. Nejvyšší možné bodové ohodnocení (12 bodů) získalo ze 146 respondentů pouze 13, přičemž devět z nich byly dívky a pouze čtyři z nich chlapci. Zde již můžeme pozorovat výraznější rozdíl v rámci pohlaví.

Schopnost rozpoznat emoce se u žáků významně nelišila ani v rámci jednotlivých ročníku (2., 3. a 4. tříd). U nejmladších respondentů ve druhých třídách byl průměrný počet bodů 9,3 (SD = 1,56). Ve třetích ročnících žáci v průměru dosahovali 9,48 bodu (SD = 1,53). V rámci čtvrtých tříd, které vytvářely věkově nejstarší skupinu našeho výběrového souboru bylo v průměru získáváno 9,64 bodu a jejich výsledky se mezi sebou příliš nelišily (SD = 1,2). Pro doplnění je níže uvedena tabulka č. 6, která znázorňuje počty průměrných bodů v rámci 2., 3. a 4. ročníků a také v rámci pohlaví. Kromě průměrných bodů jsou uvedeny i směrodatné odchylky (SD).

Tabulka 6: *Průměrné počty bodů v rámci ročníků a pohlaví*

Ročník	**Průměr**	**SD**	**Z toho dívek**		**Z toho chlapců**	
			Průměr	SD	Průměr	SD
2. ročník	9,3	1,56	9,71	1,19	8,96	1,77
3. ročník	9,48	1,53	9,75	1,37	9,21	1,64
4. ročník	9,64	1,2	9,76	1,64	9,47	1,26

7.1.2 Analýza položek

V předchozí podkapitole byly prezentovány celkové výsledky z nově vytvořeného screeningového nástroje. Nyní se ovšem více zaměříme na jednotlivé položky, které vytváří tuto metodu. Blíže se podíváme na to, které emoce činily naším respondentům při rozpoznávání největší potíže, ale samozřejmě i na ty, které byly rozpoznávány nejsnáze. Neopomeneme ani ověření vlivu způsobu znázornění emoce, zejména tomu, zda se respondentům lépe rozeznávaly emoce v situaci nebo emoce vyobrazené formou portrétu. Níže si jednotlivě rozebereme rozpoznávání šesti základních emocí (radost, smutek, hněv, strach, překvapení, odpor), které jsou reprezentovány v rámci 12 položek našeho nástroje.

Radost

Znázornění emoce radosti se pro žáky a žákyně prokázalo jako nejlépe rozpoznatelné. Jak již bylo zmíněno několikrát, všechny emoce se v rámci našeho nástroje objevily vždy dvakrát a ani u radosti tomu nebylo jinak. Konkrétně se jednalo v pořadí o první a desátou položku nástroje. Ze všech položek byla nejlépe rozpoznána radost znázorněna ve tváři dítěte. Takto reprezentovanou radost rozpoznalo celkově 139

respondentů ze 146. Radost znázorněna v odpovídající situaci byla také velmi úspěšná, rozpoznalo ji celkově 138 respondentů. U této emoce je zřetelné, že úspěšnost rozpoznání není ovlivněna způsobem, kterým je znázorněna.

Překvapení

Další emocí v řadě je překvapení. Tato emoce v našem nástroji vystupuje také dvakrát, v pořadí jako druhá a sedmá položka. Po úspěchu, který byl dosažen u radosti, je u této emoce velký pokles úspěšně rozpoznaných položek. Překvapení znázorněné pouze ve formě samotného obličeje správně rozpoznalo 77 respondentů ze 146. Oproti tomu položku se situačně vyobrazenou emocí rozpoznalo úspěšně celkem 131 respondentů. U překvapení můžeme pozorovat velmi výrazný rozdíl v rámci dvou odlišných způsobů znázornění emoce, celkově činí 54 bodů. Situace, která odpovídá emoci překvapení, se ukazuje jako významně lépe rozpoznatelná než samotný výraz obličeje.

Strach

Strach v našem nástroji vystupuje jako třetí a pátá položka v řadě. Z vyjmenovaných emocí je strach první, u kterého je emoce znázorněna prvně situačně a až následně jako portrét s příslušným výrazem. Strach má podobně jako překvapení velmi kontrastní počty bodů v rámci různých forem znázornění. Situačně vyobrazená emoce byla velmi úspěšně rozpoznávána, správně ji určilo celkem 113 respondentů ze 146. Ve srovnání s tím byl strach jako výraz obličeje rozpoznán pouze 58 respondenty, což z něj činí druhou nejhůře rozpoznatelnou položku v celém testu. V tomto případě se znovu ukazuje situační znázornění při rozpoznávání emocí jako velmi nápomocné.

Hněv

Podobně jako u strachu byl také hněv jako první znázorněn v odpovídající situaci. Pořadově se v rámci našeho testu vyskytl jako čtvrtý a následně jako poslední, tedy dvanáctá položka. U emoce hněvu nepozorujeme velký rozdíl rozpoznatelnosti v různých podobách prezentace této emoce. Situačně znázorněný hněv rozeznalo 133 a hněv ve výrazu obličeje dokonce 135 respondentů z celkových 146.

Odpor

Odpor je předposlední uváděnou emocí, která byla v našem testu znázorněna jako šestá a devátá v řadě. Ukázalo se, že právě rozpoznání emoce odporu činilo žákům a žákyním největší potíže. Jako první byla tato emoce vyobrazena pouze jako portrét obličeje, který správně rozpoznalo pouze 53 respondentů. Takto nízký počet z ní činí nejhůře rozpoznatelnou položku celého testu. Zatímco odpor v situaci rozpoznalo správně celkem 139 respondentů. U této emoce můžeme pozorovat největší rozdíl v bodech u dvou odlišných znázornění emoce, celkově tento rozdíl činí 86 bodů. Zdá se, že i odporu bylo znázornění odpovídající situace pro žáky nápomocné.

Smutek

Jako poslední emoci si uvedeme smutek, který byl v našem nástroji vyobrazen jako osmá a jedenáctá položka v řadě. Jako první byl uveden situačně a správně ho označilo 126 respondentů. Následně byla tato emoce představena pouze jako výraz v obličeji a rozpoznalo ji celkem 135 respondentů. Rozpoznání smutku tedy pro žáky nebylo nikterak obtížné. Je ovšem pozoruhodné, že znázornění smutku v situaci zde bylo spíše na škodu, protože ji respondenti rozeznávali o něco hůře než pouze ve výrazu obličeje.

7.2 Vyhodnocení subtestu Rozpoznávání emocí metody IDS

Subtest *Rozpoznávání emocí* metody IDS měl odlišný způsob zaznamenávání odpovědi, oproti našemu nástroji museli žáci své odpovědi zaznamenávat vlastními slovy. Následkem toho je zároveň i odlišný způsob vyhodnocení tohoto subtestu. K vyhodnocení sesbíraných dat byl využit klíč náležící k tomuto subtestu. Vyplněné položky byly bodované buď 0 nebo 1 podle toho, zda byla uvedená odpověď v klíči řazena mezi správné nebo chybné. Blíže o pravidlech zaznamenávání odpovědi pojednává kapitola 5.3.2. Vyhodnocení subtestu *Rozpoznávání emocí* bylo oproti vyhodnocování našeho nástroje značně časově náročnější. Výsledky tohoto subtestu také rozdělíme do dvou podkapitol na celkové vyhodnocení a analýzu jednotlivých položek.

7.2.1 Celkové hodnocení

Pomocí základních popisných statistik se nyní zaměříme na celkové výsledky, které přinesl subtest *Rozpoznávání emocí* metody IDS. Tento subtest se celkově skládá z 10 položek, respondenti v něm tedy mohli nasbírat maximálně 10 bodů. Naši respondenti u tohoto subtestu získávali v průměru 7,86 bodů (SD = 1,53). Když jsme se zaměřili na

rozdíly v rámci pohlaví, zjistili jsme, že dívky skórovaly o něco lépe, v průměru získávaly 8,03 bodu (SD = 1,53). Průměrný počet bodů u chlapců byl 7,68 (SD = 1,51).

U žádného z respondentů se nestalo, že by neuvedl správně ani jednu odpověď, počet 0 bodů tedy nikdo nedosáhl. Nejnižší získaný počet bodů v rámci celého souboru byly 2 body z 10, které získal některý z chlapců ve druhém ročníku, spadal tedy do skupiny nejmladších respondentů. Mezi dívkami činilo nejmenší dosažené hodnocení 4 body, kterého dosáhla také žačka z druhého ročníku. Nejvyšší bodové ohodnocení získalo celkem 19 respondentů, z toho 6 chlapců a 13 dívek, opět můžeme pozorovat o něco vyšší úspěch u dívek. Pro srovnání u nově vytvořeného screeningového nástroje získalo plný počet bodů pouze 13 respondentů.

V rámci ročníků se jako nejúspěšnější ukázaly 4. třídy, ve kterých žáci dosahovali v průměru 8,5 bodu (SD = 1,3). Respondenti z druhých ročníků dosahovali v průměru 7,67 bodu (SD = 1,7), o něco málo níže jsou respondenti ze třetích ročníků, kteří získávali v průměru 7,5 bodu (SD = 1,4). Nejvíce vynikají respondenti ze 4. ročníků, kteří se od druhých a třetích tříd v průměru lišili téměř o jeden bod. Rozdíl mezi 2. a 3. ročníky nebyl tak markantní.

7.2.2 Analýza položek

Po uvedení celkových výsledků ze subtestu *Rozpoznávání emocí* si v této podkapitole přiblížíme výsledky dosahované u jednotlivých položek, kterých je u tohoto testu celkem deset. V tomto subtestu je vyobrazeno celkem pět emocí vždy dvakrát (vztek, radost, strach, smutek, překvapení), oproti našemu nástroji postrádá emoci odporu. Nyní se zaměříme na výsledky respondentů u jednotlivých emocí. Jelikož jsou v rámci tohoto subtestu emoce vyobrazeny na fotografii vždy stejným způsobem a neobsahují žádné znázornění situace, rozhodli jsme se prezentovat výsledky formou tabulky. Tabulka č. 7 přehledně prezentuje počty správných odpovědí u jednotlivých položek. U každé emoce jsou tři sloupce; první sloupec znázorňuje počet respondentů, kteří správně rozpoznali první vyobrazení dané emoce, druhý sloupec znázorňuje výsledky u druhého zobrazení dané emoce a poslední sloupec vyjadřuje rozdíl mezi body prvního a druhého vyobrazení dané emoce. Pro srovnání jsme uvedli také výsledky u jednotlivých emocí v rámci screeningového nástroje.

Tabulka 7: *Výsledky u jednotlivých položek v rámci subtestu Rozpoznávání emocí a nově vytvořeného screeningového nástroje*

Počet správných odpovědí							
IDS subtest				**Screeningový nástroj**			
Emoce	**1.**	**2.**	**Rozdíl**	**Emoce**	**1.**	**2.**	**Rozdíl**
vztek	127	142	15	hněv	133	135	2
radost	146	124	22	radost	139	138	1
strach	115	101	14	strach	113	58	55
smutek	133	125	8	smutek	126	135	9
překvapení	81	82	1	překvapení	77	131	54
				odpor	53	139	86

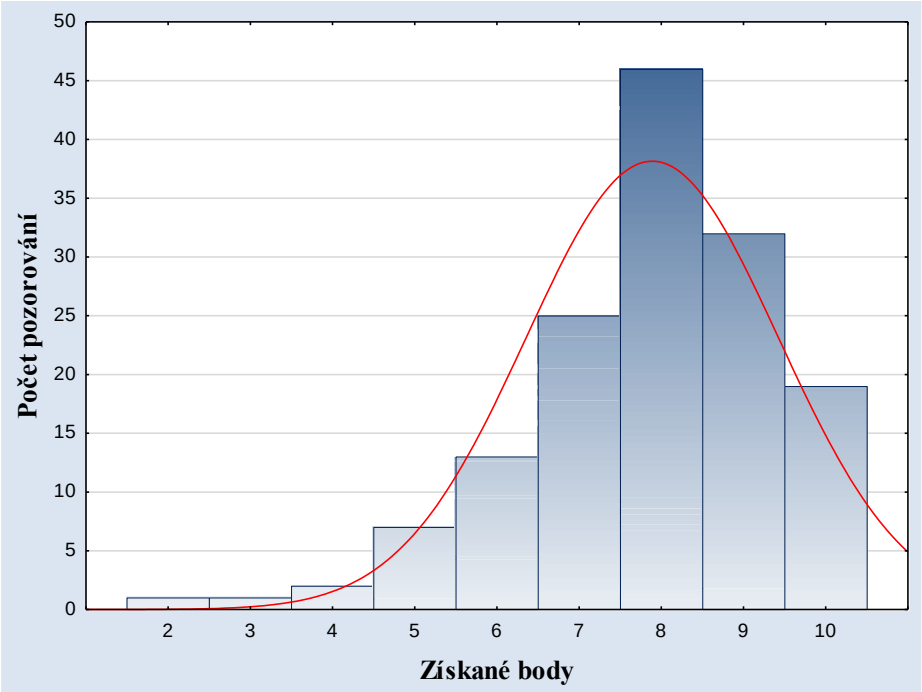
Z tabulky je jasně patrné, že rozdíly v počtech správně rozpoznaných emocí jsou v rámci dvou vyobrazení emoce výrazně nižší u subtestu *Rozpoznávání emocí* metody IDS oproti rozdílům u screeningového nástroje. Z těchto rozdílů lze usuzovat určitý vliv odlišného způsobu prezentování jednotlivých emocí. Z tabulky lze dále vyčíst, že v subtestu metody IDS činilo respondentům největší potíže rozpoznat překvapení, a to s téměř nulovým rozdílem u obou vyobrazení této emoce. Překvapení činilo obtíže i ve screeningovém nástroji, ovšem ne tak nápadně jako u emoce strachu a odporu. Navíc se u této emoce prokázalo jako nápomocné situační znázornění. Další hůře rozpoznatelnou emocí u tohoto subtestu byl strach. Ve srovnání se screeningovým nástrojem u subtestu *Rozpoznávání emocí* nemá strach tak odlišné výsledky v rámci dvou vyobrazení této emoce. U obou metod můžeme pozorovat, že smutek, radost a hněv/vztek byly pro žáky a žákyně velmi dobře rozpoznatelné bez větších rozdílů.

7.3 Srovnání screeningového nástroje a subtestu Rozpoznávání emocí metody IDS

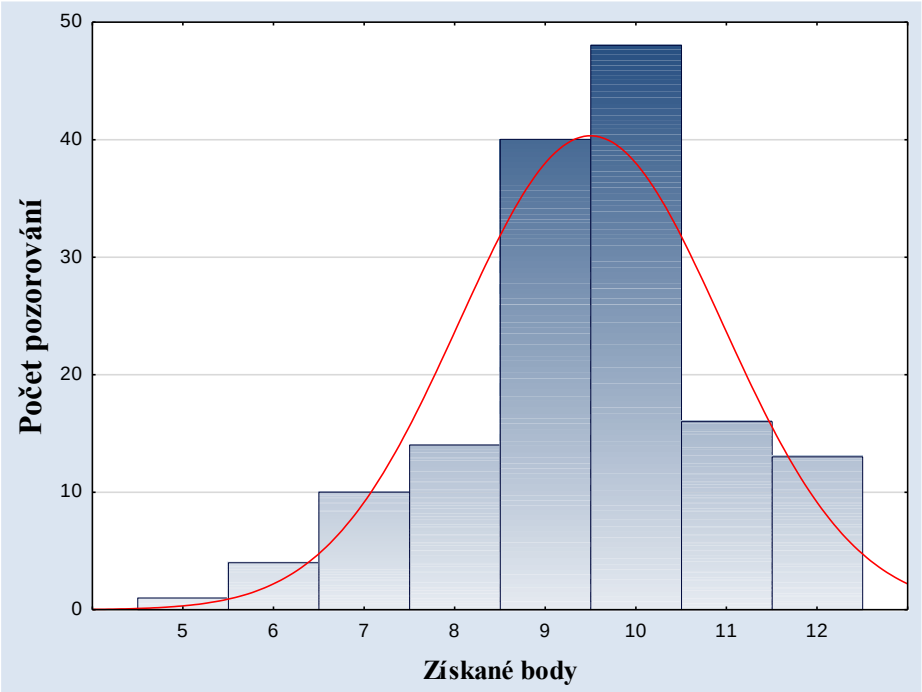
V této podkapitole se dostáváme k popisu výsledků srovnání subtestu *Rozpoznávání emocí* a nově vytvořeného screeningového nástroje. Dále se zaměříme na bližší ověření vlivu pohlaví a také na vliv pořadí jednotlivých metod při administraci pomocí statistických testů. Veškeré výpočty byly realizovány na základě předem stanovených výzkumných cílů, které jsou shrnuty v rámci kapitoly 4.

Před započetím statistických výpočtů bylo nutné posoudit normalitu rozložení získaných dat. Pro tento účel jsme využili Shapiro-Wilkův test normality, prostřednictvím kterého jsme neprokázali normální rozdělení dat ani u jedné proměnné (nově vytvořený nástroj: $W = 0,93$, $p < 0,001$; subtest Rozpoznávání emocí metody IDS: $W = 0,91$, $p < 0,001$). Subtest *Rozpoznávání emocí* ($b = -0,89$) i nově vytvořený nástroj ($b = -0,43$) produkují získaný skór zešikmený v záporném směru viz níže uvedené histogramy, které znázorňují rozložení výsledků. Na základě posouzení normálního rozložení našich dat jsme se rozhodli pro další výpočty použít metody neparametrické statistiky.

Graf 1: *Rozložení získaných bodů v subtestu Rozpoznávání emocí metody IDS*



Graf 2: *Rozložení získaných bodů ve screeningovém nástroji*



7.3.1 Srovnání výsledků získaných subtestem Rozpoznávání emocí a screeningovým nástrojem

V této podkapitole se zabýváme porovnáním celkových výsledků získaných pomoci dvou rozdílných metod. Pro srovnání jsme získané výsledky z obou testů porovnali v rámci dvou tabulek níže. Součástí obou tabulek je také porovnání výsledků v rámci pohlaví u testů a v posledním sloupci je uveden i bodový rozdíl mezi dívkami a chlapci. Tabulka č. 7 znázorňuje porovnání hrubých skórů získaných prostřednictvím subtestu *Rozpoznávání emocí* a screeningového nástroje.

Tabulka 7: *Hrubé skóry získané v rámci subtestu Rozpoznávání emocí a nově vytvořeného screeningového nástroje*

Druh metody	**Průměr**	**SD**	**Dívky**		**Chlapci**		**Rozdíl pohlaví**
			Průměr	SD	Průměr	SD	
IDS subtest	7,86	1,53	8,03	1,53	7,68	1,51	0,35
Screeningový nástroj	9,47	1,44	9,74	1,24	9,19	1,59	0,55

Pro přesnost našich výpočtů jsme získané hrubé skóry převedli do relativních skórů. Relativní skóry byly vytvořeny tak, že jsme hrubé skóry získané v subtestu metody IDS vydělili maximálním počtem bodů v tomto testu tj. 10. Obdobně byly převedeny hrubé skóry získané v našem nástroji vydělením maximálním počtem bodů tj. 12 body. S takto vytvořenými relativními skóry jsme znovu srovnali celkové výsledky získané v obou metodách, porovnání výsledku je uvedené v rámci tabulky č. 8.

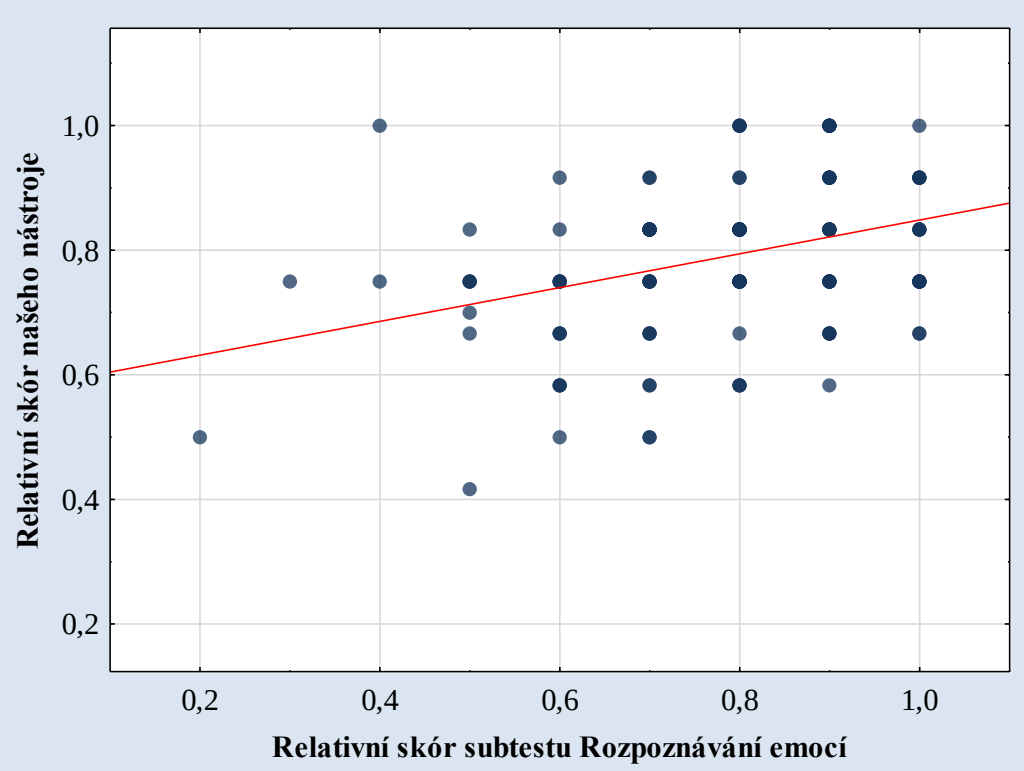
Tabulka 8: *Relativní skóry získané v rámci subtestu Rozpoznávání emocí a nově vytvořeného screeningového nástroje*

Druh metody	**Průměr**	**SD**	**Dívky**		**Chlapci**		**Rozdíl pohlaví**
			Průměr	SD	Průměr	SD	
IDS subtest	0,785	0,15	0,8	0,15	0,77	0,15	0,03
Screeningový nástroj	0,789	0,12	0,81	0,1	0,77	0,13	0,04

Z tabulky č. 8 je zřetelné, že porovnání relativních skórů prokázalo téměř nulové rozdíly ve výsledcích získaných v subtestu IDS a v našem nástroji. Žáci v obou testech získávali v průměru podobné výsledky a výsledné skóry se nelišily ani v rámci pohlaví. U obou metod můžeme zároveň pozorovat minimální rozdíl ve výsledcích dívek a chlapců.

Pro ověření vztahu mezi výsledy získanými prostřednictvím screeningového nástroje a subtestu *Rozpoznávání emocí* jsme se rozhodli využít Spearmanův korelační koeficient (r_s) na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Tento druh koeficientu byl zvolen na základě neprokázání normálního rozložení dat u obou proměnných. Za pomoci Spearmanova korelačního koeficientu byl zjištěn slabý vztah ($r_s = 0,31$; $p = 0,0001$) mezi relativními skóry subtestu *Rozpoznávání emocí* a nově vytvořeného nástroje. Korelační vztah mezi relativními skóry z obou metod je znázorněn níže v grafu č. 3.

Graf 3: *Korelační vztah mezi relativními skóry subtestu Rozpoznávání emocí a screeningového nástroje*



7.3.2 Ověření vlivu pohlaví a pořadí administrace testů na relativní skóry

Mezi naše další výzkumné cíle spadalo také ověření vlivu pohlaví na průměrně skóry v subtestu *Rozpoznávání emocí* i v nově vytvořeném nástroji. Zároveň bylo realizováno ověření vlivu pořadí jednotlivých testů při administraci na průměrné skóry. Jelikož jsme při testování normality nepotvrdili normální rozložení dat ani u jedné proměnné, zvolili jsme pro tyto výpočty Mann-Whitneyův U-test. Při obou výpočtech byla použita korekce na spojitost i na shody pořadí (standardizovaná statistika *Z*) pro dosažení přesnějších výpočtů.

V tabulce č. 9 jsou uvedeny výsledky ověření vlivu pohlaví na schopnost rozpoznávat emoce v rámci obou metod získané pomocí Mann-Whitneyova U testu. Jak můžeme vidět z tabulky měřená schopnost správně rozpoznat emoce se u 74 dívek a 72 chlapců v rámci subtestu *Rozpoznávání emocí* a screeningového nástroje signifikantně nelišila. V tabulce se nachází testová statistika *U*, standardizovaná statistika *Z*, p-hodnota, počet dívek a chlapců (*N*) a ukazatel míry účinku (*AUC*).

Tabulka 9: *Srovnání schopnosti rozpoznávat emoce dle pohlaví*

Metoda	Pohlaví	N	U	Z	p-hodnota	AUC
Subtest Rozpoznávání emocí	Chlapci	72	2262,5	1,61	,107	0,42
	Dívky	74				
Screeningový nástroj	Chlapci	72	2264	1,61	,107	0,42
	Dívky	74				

Dalším výzkumným cílem bylo ověření vlivu pořadí, v jakém byl subtest *Rozpoznávání emocí* a screeningový nástroj administrován. Snažili jsme se, aby v rámci výběrového souboru i v rámci jednotlivých ročníků byla zachována rovnováha v počtech respondentů, kteří jako první administrovali subtest *Rozpoznávání emocí* a následně screeningový nástroj a obráceně. Z celkového počtu 146 respondentů mělo v pořadí jako první subtest metody IDS 73 respondentů a 73 administrovalo jako první nově vytvořený nástroj, podařilo se nám zachovat přesně vyrovnaný počet.

Za pomoci Mann-Whitneyova U testu jsme se snažili ověřit vliv pořadí testů při administraci na schopnost správně rozpoznat emoce v subtestu metody IDS a v nově vytvořeném nástroji. Průměrné výsledky při rozpoznávání emocí dosahované v rámci screeningového nástroje se signifikantně nelišily na základě pořadí administrace jednotlivých testů, U = 2652, Z = -0,05, p = 0,962, AUC = 0,50. Průměrné výsledky při rozpoznávání emocí v rámci subtestu *Rozpoznávání emocí* metody IDS byly u 73 respondentů, kteří administrovali subtest *Rozpoznávání emoci* až po screeningovém nástroji, signifikantně vyšší než u 73 respondentů, kteří administrovali jako první subtest *Rozpoznávání emocí* a následně screeningový nástroj, U = 1985,5, Z = 2,72, p = 0,006, AUC = 0,37. Z výše uvedeného můžeme konstatovat, že pořadí administrace testů nemělo vliv na výsledky ve screeningovém nástroji, ovšem pokud byl jako první administrován screeningový nástroj, respondenti následně lépe rozpoznávali emoce v subtestu metody IDS.

8 DISKUZE

V této kapitole se dostáváme k celkovému zamyšlení nad problematikou sociálně – emočních kompetencí a nad shrnutím výsledků tvorby nového screeningové nástroje, za pomoci kterého lze tyto kompetence měřit. Dále se zaměříme na výsledky našeho pilotního ověření, pokusíme se o porovnání s jinými výzkumy na toto téma a navrhneme možná doporučení pro případná navazující výzkumná šetření. Zároveň přidáme také reflektování možných nedostatků a rizik spojených s testováním sociálně-emocionálních kompetencí.

Výzkumné cíle naší práce navazují na dnešní snahy o rozšíření sociálních a emocionálních kompetencí prostřednictvím preventivních programů v rámci českých škol. Na tomto rozvoji se velmi významně podílejí pracovníci Katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kteří se zasloužili o implementaci preventivního programu *Druhý krok* na základních školách v ČR (Smékalová & Palová, 2016). Současně s tím, jak se sociálně-emocionální učení na českých školách šíří, stoupá také potřeba po metodách pro posuzování úrovně těchto kompetencí. Cílem této práce bylo vyplnění mezery v dostupnosti nástrojů pro měření sociálně-emočních kompetencí v českých školách, a to zejména na prvních stupních.

Vývoj nástroje byl zaměřen na schopnost rozpoznávání emocí u dětí mladšího školního věku, která v modelu sociálně-emocionálního učení dle CASEL (2012) souvisí s kompetencemi sebeuvědomování a se vztahovými dovednostmi. Množství nástrojů pro měření schopnosti rozpoznávat emoce u dětí je značně omezené, a to jak ve světě, tak v České republice. Mezi významné české nástroje, které jsou zaměřené na schopnost rozpoznávat emoce, patří výkonová metoda, která vznikla pod vedením docenta Bahbouha – Test rozpoznávání emocí (TRE). Ačkoliv je Test rozpoznávání emocí určen pouze pro dospělou populaci (Bahbouh & Fabiánová, 2018), ze strany hlavního tvůrce testu nám byly ochotně poskytnuty rady a podpora při vytváření screeningového nástroje pro děti.

Pro zvýšení validity screeningového nástroje jsme se rozhodli administrovat naši metodu současně s jiným testem, který je určený pro měření stejného atributu. Jelikož máme omezené množství metod zaměřených na rozpoznávání emocí u dětí na prvním stupni, zvolili jsme subtest metody IDS, která se v Česku hojně používá. Subtest *Rozpoznávání emocí*, který byl vybrán pro srovnání s naší metodou, je původně vytvořen pro individuální administraci (Krejčová, 2014). Velkou výhodou pro nás byla výzkumná práce K. Černé,

která v rámci své bakalářské práce ověřovala skupinovou administraci subtestů metody IDS a konkrétně u subtestu *Rozpoznávání emocí* došla k obdobným výsledkům jak individuální, tak skupinovou formou administrace (Černá, 2017). Výstupy tohoto výzkumu nám umožnily v rámci našeho šetření využít subtest metody IDS pro skupinovou administraci.

Během naší výzkumné práce došlo kromě pilotního ověření nově vytvořeného screeningového nástroje také k opětovnému ověření účinnosti subtestu *Rozpoznávání emocí* při skupinové administraci. Při porovnání relativních skórů získaných prostřednictvím těchto dvou metod jsme na základě Spearmanova korelačního koeficientu nalezli poměrně uspokojivou korelaci (r_s = 0,31; p = 0,0001). Dále jsme zjistili, že relativní skóry, kterých žáci dosahovali v subtestu *Rozpoznávání emocí* a v našem nástroji, se v průměru téměř nelišily; u subtestu metody IDS (M = 0,785; SD = 0,15) a u screeningového nástroje (M = 0,789; SD = 0,12).

V tomto případě bylo srovnání výsledných skórů získaných v našem nástroji a v subtestu *Rozpoznávání emocí* velmi účelné, protože se v průměru nelišily, a nenalezli jsme větší signifikantní rozdíly. Jelikož je metoda IDS standardizovaná a její české normy byly vytvořeny na 1461 dětech (Grob et al., 2013; Krejčová, 2014), tak získání srovnatelných výsledků s touto metodou přináší důkaz o příslušné validitě našeho screeningového nástroje. Mimo jiné jsme srovnatelností výsledků subtestu *Rozpoznávání emocí* a našeho nástroje prokázali schopnost screeningového nástroje získat kvalitní posouzení schopnosti rozpoznávat emoce u dětí na prvním stupni.

Mezi naše výzkumné cíle spadalo také ověření genderové podmíněnosti schopnosti rozpoznávat emoce. Jelikož existuje spoustu výzkumů, které zkoumají rozdíly sociálních a emočních kompetencí v rámci pohlaví, rozhodli jsme se do našeho výzkumného šetření zařadit také faktor pohlaví. Některé výzkumné studie zaměřené na dospělou populaci přímo prokázaly vyšší přesnost žen při rozpoznávání emocionálních výrazů (Campbell et al., 2002; Hall & Matsumoto, 2004; Thayer & Johnsen, 2000). Nalezneme ovšem i studie, které dospěly k obdobným zjištěním při rozpoznávání emocí u dětí mladšího školního věku, podle kterých se přesnost dívek v rozpoznání emocí objevuje již v dětství (Lawrence, Campbell, & Skuse, 2015). Mancini et al. (2013) dokonce hovoří o schopnosti dívek přesně rozpoznat emoce odporu a znechucení již v osmi letech, přičemž chlapci podle nich této schopnosti dosahují až v jedenácti. Na genderové rozdíly narazil také výzkum sociálně-emočních kompetencí od Sandstroma & Cillessena (2003), kteří na základě analýzy deníků dětí od 10

do 13 let dospěli k závěru, že dívky vykazují vyšší úroveň v těchto kompetencích než chlapci.

Jelikož jsme nepotvrdili normální rozložení našich dat, rozhodli jsme se pro ověření vlivu pohlaví na schopnost rozpoznávat emoce využít Mannův-Whitneyův U-test, který spadá do neparametrických metod. Na základě tohoto statistického testu jsme v našem výzkumném šetření neprokázali statisticky významný vliv pohlaví na výsledky získané ve screeningovém nástroji ani v subtestu *Rozpoznávání emocí* metody IDS. Průměrné výsledky získané v rámci screeningového nástroje se u 74 dívek a 72 chlapců v rámci subtestu *Rozpoznávání emocí* signifikantně nelišily, U = 2262,5, Z = 1,61, p = 0,107, AUC = 0,42. Obdobně také u nově vytvořeného nástroje nebyl nalezen statisticky významný vliv pohlaví na průměrné výsledky získané v tomto nástroji; U = 2264, Z = 1,61, p = 0,107, AUC = 0,42.

Pokud se na výsledky podíváme z pohledu deskriptivní statistiky, můžeme pozorovat, že se relativní skóry u dívek (M = 0,8; SD = 0,15) a u chlapců (M = 0,77; SD = 0,15) takřka nelišily. Téměř stejné výsledky můžeme vidět u nově vytvořeného screeningové nástroje, kde u relativních skórů dívek (M = 0,81; SD = 0,1) a chlapců (M = 0,77; SD = 0,13) nebyl nalezen skoro žádný rozdíl. Zároveň na těchto údajích můžeme opět pozorovat bezmála stejné výsledky získané pomocí dvou odlišných nástrojů. Na základě výše uvedených výsledků můžeme konstatovat, že v rámci našeho výzkumného šetření nebyl prokázán vliv pohlaví na schopnost rozpoznávat emoce. Výzkumná část naší práce odporuje výsledkům zmíněných studií, které odkazují na vyšší přesnost rozpoznávání emocí u dívek. Nicméně k nalezení nulového vlivu pohlaví na schopnost rozpoznávat emocionální výrazy dospělo také mnoho jiných výzkumných studií, a to jak u dětí (Brophy-Herb et al., 2019), tak u dospělých (Derntl et al., 2012; Khawar, Malik, Masqood, Yasmin, & Habib, 2013).

Jelikož jsme administrovali současně dvě různé metody, rozhodli jsme se zjistit případný vliv pořadí v jakém byly testy administrovány na získané výsledky. Rovnoměrně jsme rozdělili náš výběrový soubor na 73 respondentů, kteří administrovali jako první subtest metody IDS a následně náš screeningový nástroj, a na 73 respondentů, kteří testy vyplňovali v přesně opačném pořadí. Také v rámci jednotlivých ročníků jsme se snažili udržet vyrovnané počty respondentů na základě dvou možných pořadí administrace. Pro ověření

vlivu pořadí testů na výsledky žáků jsme také využili Mann-Whitneyův U-test z neparametrických metod.

Za pomoci tohoto statistického testu jsme zjistili, že se výsledky získané v nově vytvořeném screeningovém nástroji významně nelišily u dvou skupin respondentů s odlišným pořadím testů při administraci, U = 2652, Z = -0,05, p = 0,962, AUC = 0,50. Dále jsme zjistili, že průměrné výsledky získané při rozpoznávání emocí v rámci subtestu *Rozpoznávání emoc*í metody IDS byly u 73 respondentů, kteří administrovali subtest *Rozpoznávání emoci* až po screeningovém nástroji, signifikantně vyšší než u 73 respondentů, kteří administrovali jako první subtest *Rozpoznávání emocí* a následně screeningový nástroj, U = 1985,5, Z = 2,72, p = 0,006, AUC = 0,37.

Na základě těchto zjištění byl prokázán vliv pořadí nástrojů administrace na výsledky získané v rámci subtestu metody IDS. Tato skutečnost byla pozorována již během administrace, kdy žáci, kteří jako první vyplňovali screeningový nástroj, byli následně schopni lépe pojmenovat emoce v subtestu *Rozpoznávání emocí* díky názvům emocí, které jsou vyjmenované v nabídce našeho nástroje. Bylo očividné, že si někteří žáci názvy emocí ze screeningové nástroje uchovali v paměti a následně je použili pro pojmenování emocí v rámci subtestu IDS, což jsme mohli pozorovat také při hodnocení testů. Považujeme za velmi účelné zařazení pořadí metod při administraci jako možný vliv na získané výsledky. Právě díky tomuto ověření jsme získali důležité informace o vlastnostech našeho screeningového nástroje. Nově vytvořená metoda se ukázala být jako dostatečně návodná pro žáky, kteří byli schopni si z její administrace něco odnést a následně to využít. Pozorujeme v tom velkou výhodu oproti subtestu metody IDS, který dle výsledků v žácích takové poznatky nezanechal.

Při reflektování možných omezení našeho výzkumu narážíme zejména na nedostatečnou velikost výzkumného souboru. Ačkoliv se náš výběrový soubor skládal ze 146 žáků, v rámci výzkumného plánu jsme doufali v účast alespoň 200 žáků a zapojení více škol. Nicméně na zapojení respondentů do výzkumu měla velký vliv nepříznivá epidemiologická situace. Je zároveň důležité zdůraznit, že metoda IDS je standardizovaná pro individuální administraci a v našem výzkumu byla administrována skupinově. Ačkoliv skupinová administrace této metody byla ověřována, ukazuje se tato skutečnost jako limitující při srovnávání s výsledky z našeho nástroje. Jako další možné omezení výzkumu se nabízí realizace pouze jednoho měření. Při další výzkumné práci s tímto nástrojem by

bylo přínosné opakovat sběr dat s časovým odstupem, díky čemuž by bylo možné u dětí přesněji popsat úroveň schopnosti rozpoznávat emoce. Dále za možný nedostatek můžeme považovat zařazení emoce odporu do našeho nástroje, jelikož se ukázala být velmi problematickou na rozpoznání. Právě k odporu se vztahovalo při administraci nejvíce dotazů od žáků.

V návaznosti na dotazování bychom rádi vyzdvihli účast dvou administrátorů při administraci testů, kterou jsme realizovali díky radám K. Černé, která má s administrací subtestu metody IDS zkušenosti. Za přínosné v rámci našeho výzkumného šetření považujeme ověření genderové podmíněnosti sociálně-emočních kompetencí a minimalizování vlivu pořadí, ve kterém byly testy předkládány.

I přes veškeré limity, které jsme zmiňovali výše, se nově vytvořený screeningový nástroj pro měření schopnosti rozpoznávat emoce prokázal v praxi jako účinný. S nástrojem se velmi snadno manipuluje a jeho administrace je jednoduchá, tudíž ji bez problému zvládají i žáci druhých ročníků. Celková podoba nástroje, především formát knížky a kreslené obrázky, napomáhá získat a udržet pozornost žáka. Dokáže opravdu rychle a poměrně přesně posoudit úroveň dítěte ve schopnosti rozpoznávat emoce. Díky tomu se tato metoda ukazuje jako přínosná pro praxi, umožňuje totiž rychlé posouzení a rozpoznání rizikových žáků v oblasti sociálně-emočních kompetencí. Na základě zjištění, které přináší naše metoda, je následně možné určit další vhodné postupy pro podporu dětí.

Jako námět pro další práci s tímto nástrojem se nabízí postavit do kontextu sociálně-emoční kompetence se školním prospěchem. Pro další výzkumnou práci doporučujeme rozšíření výzkumného souboru, na kterém by bylo možné metodu testovat. V budoucnu by bylo vhodné kromě výzkumného souboru rozšířit také screeningový nástroj, u kterého se nabízí možné doplnění o kompetence regulace emocí, sociálního cítění, sebeřízení apod. Tato rozšíření by umožnila získat komplexní a přesnější údaje o úrovni sociálně-emočních kompetencí u dětí.

9 ZÁVĚRY

V rámci této kapitoly shrneme v několika bodech výsledky našeho výzkumného šetření, které se zabývalo tvorbou screeningové nástroje pro měření schopnosti rozpoznávat emoce u dětí mladšího školního věku a následným ověřením tohoto nástroje ve srovnání se subtestem Rozpoznávání emocí metody IDS:

- Na základě výzkumného plánu byl vytvořen screeningový nástroj pro měření schopnosti rozpoznávat emoce u dětí mladšího školního věku. Tento nástroj byl pro srovnání výsledků administrován skupinově společně se subtestem Rozpoznávání emocí standardizované metody IDS, která je určena pro měření stejného atributu.

- Následné porovnání výsledků prokázalo signifikantní korelační vztah ($p < 0,05$) mezi screeningovým nástrojem a subtestem Rozpoznávání emocí metody IDS. V obou testech bylo také dosaženo v průměru stejných výsledných skórů. Na základě těchto výsledků doporučujeme využívat nově vytvořený nástroj pro zjišťování úrovně schopnosti rozpoznávat emoce.

- Nebyl prokázán vliv pohlaví na schopnost rozpoznávání emocí v rámci screeningového nástroje a subtestu Rozpoznávání emocí metody IDS.

- Byl nalezen statisticky významný vliv pořadí testů při administraci na výsledky získané v subtestu Rozpoznávání emocí metody IDS, tento vliv však nebyl prokázán u výsledků screeningového nástroje. Nově vytvořená metoda se tedy prokázala jako více návodná pro další testování oproti subtestu Rozpoznávání emocí metody IDS.

SOUHRN

Sociální a emocionální kompetence každému z nás usnadňují zvládání nároků každodenního života. Umožňují nám lépe se orientovat ve vztazích k druhým lidem i k sobě samým. Výrazně přispívají ke kompetentnímu jednání v sociálních situacích. V neposlední řadě se také významně podílejí na adekvátním zvládání výzev, se kterými se dennodenně potýkáme (DePaoli et al., 2017). Takto podstatnou součást našeho života je zapotřebí vhodným způsobem rozvíjet. Sociálně-emočním kompetencím se člověk učí od nejútlejšího dětství. Podstatně se na tom podílí rodina, od které přebíráme základní vzorce chování. Bohužel ne každému dítěti jsou poskytovány dostatečné podmínky pro plnohodnotný rozvoj. Škola je místem, které může suplovat rozdíly v kompetencích dětí v rámci sociálně-emocionálního učení. Na základě toho jsou v řadě českých škol implementovány preventivní programy pro rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí. Na rozvoji sociálně-emocionálního učení se zásadně podíleli také pracovníci Katedry Psychologie na Univerzitě Palackého v Olomouci. Zejména Smékalová & Palová (2016), které se zasadily o šíření preventivního programu Druhý krok na českých školách.

V rámci snah o rozvoj sociálně-emočních kompetencí na školách, vznikla také potřeba nástroje, který bude schopný posuzovat úroveň těchto kompetencí u žáků. Tato bakalářská práce vznikla jako reakce na nedostatek metod umožňujících měření sociálně-emočních kompetencí u žáků na českých školách. Zaměření nástroje bylo specifikováno konkrétně na měření schopnosti rozpoznávat emoce u dětí mladšího školního věku, protože právě u žáků na 1. stupně narážíme na největší nedostatek příslušných metod.

Rozložení práce je koncipováno na teoretickou a výzkumnou část. Na začátku bylo nutné celou problematiku zasadit do odpovídajícího teoretického rámce. Samotné téma emocí je velmi složité a těžko uchopitelné. Vzniklo spoustu možných definic a teorií emocí, které jsou velmi rozličné, blíže jsou popsané v kapitole 1. Za průkopníka ve výzkumu emocí je považován William James (1948), který se jim věnoval již od 18. století. V dnešní době je významným autorem v oblasti emocí Paul Ekman, který společně se svým kolegou Friesenem prováděl výzkumy rozpoznávání emocí u izolovaných kultur. Na základě svých zjištění vytvořil seznam šesti primárních emocí (radost, smutek, hněv, strach, překvapení, odpor) a vyznačil prvky, na základě kterých je rozpoznáváme (Ekman, 2015). Jeho zjištění byla využita jako základ při tvorbě našeho screeningového nástroje pro měření schopnosti rozpoznávat emoce.

Emoce jsou neoddělitelnou součástí sociálně-emocionálního učení, což je patrné již z názvu. Součástí sociálně-emocionálního učení jsou procesy, během kterých dochází k osvojování a rozvoji pěti základních kompetencí u dětí i dospělých. Mezi tyto kompetence patří sebeřízení, sebeuvědomování, sociální cítění, zodpovědné jednání a vztahové dovednosti (CASEL, 2012). Koncept sociálně-emocionálního učení bývá někdy mylně zaměňován s modelem emoční inteligence. Oba modely jsou sice úzce propojené, nemůžeme na ně ovšem nahlížet jako na identické. Porovnání modelu emoční inteligence podle Mayera & Saloveye (1995) s modelem sociálně-emocionálního učení, včetně odpovídajících kompetencí, je znázorněno v kapitole 2.

Před započetím tvorby screeningové nástroje pro měření sociálně-emočních kompetencí bylo nutné provést rešerši obdobných metod, které se dnes pro tyto účely využívají. Počet takových nástrojů je značně omezený, zvláště pokud požadujeme vhodnost pro děti mladšího školního věku. Dětské verze testů zaměřených na sociálně-emoční kompetence nalezneme např. u metody ASEBA – Achenbach System of Empirically Based Assessment, která existuje dokonce v české verzi (Achenbach, 2015). Konkrétně na schopnost rozpoznávání emocí se zaměřuje subtest metody MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test), která je hojně užívaná a existuje také v dětské verzi (Mayer, 2002). Podrobnějšímu shrnutí metod se věnuje kapitola 3. Přímo v Česku byl vytvořen test určený pro schopnost rozpoznávání emocí, jedná se o metodu TRE neboli Test rozpoznávání emocí, který vznikl pod vedením docenta Bahbouha (Bahbouh & Fabiánová, 2019). Ačkoliv je tento test určen pro dospělou populaci, je na místě ho zmínit, jelikož nám z řad jeho tvůrců byla poskytnuta podpora a pomoc při vytváření screeningového nástroje.

V Česku patří mezi často užívané nástroje Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let (IDS), která se skládá z 21 subtestů určených pro individuální administraci (Krejčová, 2014). V rámci výzkumné práce K. Černé (2017) došlo k ověření účinnosti subtestů metody IDS zaměřených na sociálně-emoční kompetence při skupinové administraci. Na základě tohoto výzkumu byl subtest *Rozpoznávání emocí* zvolen jako vhodný nástroj pro komparaci výsledků se screeningovým nástrojem.

V návaznosti na výzkumný problém, kterým je ověření sociálně-emočních kompetencí u žáků prvního stupně, byly pro tuto práci zvoleny následující výzkumné cíle:

1. Vytvořit screeningový nástroj pro zjišťování úrovně schopnosti rozpoznávat emoce vhodný pro děti mladšího školního věku od 7 do 10 let.

2. Ověřit screeningový nástroj pro zjišťování úrovně schopnosti rozpoznávat emoce vhodný pro děti mladšího školního věku, tj. srovnat získané výsledky prostřednictvím vytvořeného screeningového nástroje a výsledky získané skupinovou administrací subtestu *Rozpoznávání emocí* metody IDS.
3. Srovnat náročnost jednotlivých položek v rámci vytvořeného screeningového nástroje (zjistit u kterých položek skórovali žáci nejhůře a u kterých nejlépe).
4. Ověřit vliv pořadí jednotlivých testů při administraci na získané výsledky.

Na základě těchto výzkumných cílů bylo prvním učiněným krokem vytvoření screeningového nástroje. Jak již bylo zmíněno dříve, při tvorbě nástroje jsme vycházeli ze seznamu primárních emocí od Ekmana (2015). Položky v nástroji byly zpracovány kreslenou formou ve spolupráci se studentkou grafického designu ze Střední uměleckoprůmyslové školy. Finální verzi nástroje tvořilo 12 obrázků, na kterých byly znázorněny děti prožívající vždy jednu ze 6 základních emocí. Nad každou položkou se nacházela nabídka emocí, ze které děti vybíraly.

Ověření nástroje proběhlo skupinovou administrací společně se subtestem *Rozpoznávání emocí* metody IDS. Sběr dat byl realizován na dvou základních školách Olomouckého kraje. Součástí výzkumného souboru bylo dohromady 146 žáků z 2., 3., a 4. ročníků a byl tvořen 74 dívkami a 72 chlapci. Pro ověření vlivu pořadí testů při administraci jsme rozdělili soubor přesně na poloviny. První půlka respondentů administrovala jako první subtestu *Rozpoznávání emocí* a následně screeningový nástroj a druhá polovina administrovala testy v opačném pořadí.

Během analýzy dat byl pomocí Spearmanova korelačního koeficientu na hladině významnosti $\alpha = 0{,}05$ zjištěn signifikantní korelační vztah ($p < 0{,}001$) mezi relativními skóry screeningového nástroje a subtestu Rozpoznávání emocí metody IDS. Z pohledu popisné statistiky se průměrné výsledky získané v subtestu *Rozpoznávání emocí* a ve screeningovém nástroji téměř nelišily. K ověření vlivu pohlaví a pořadí testů při administraci na schopnost rozpoznávat emoce byl zvolen Mannův-Whitneyův U-test. Prostřednictvím tohoto statistické testu nebyl nalezen signifikantní rozdíl mezi výsledky dívek a chlapců. Podobně také u vlivu pořadí testů při administraci nebyl statisticky významný vliv na výsledky získané ve screeningovém nástroji. Ovšem při ověřování vlivu pořadí testů při administraci byl nalezen signifikantně významný vliv pořadí na výsledky získané v subtestu *Rozpoznávání emocí* metody IDS ($p < 0{,}01$). Žáci, kteří jako první administrovali

screeningový nástroj a následně subtest metody IDS, dosahovali v tomto subtestu v průměru vyššího skóre než žáci, kteří administrovali nástroje v opačném pořadí.

Tato práce otevírá složité, přesto důležité téma emocí, včetně jejich základních vymezení a teorií. Dále přináší teoretické uchopení konceptu sociálně-emočního učení včetně jeho základních kompetencí. Pro upřesnění v práci nalezneme také porovnání tohoto konceptu s modelem emoční inteligence. Zároveň nabízí výčet základních nástrojů užívaných k posouzení úrovně sociálních a emočních kompetencí se zaměřením na mladší školní věk. Kromě teoretického ukotvení je velkým přínosem této práce nově vytvořený screeningový nástroj pro měření schopnosti rozpoznávat emoce u dětí mladšího školního věku. Jeho efektivita byla ověřena v rámci pilotního šetření, ve kterém byl porovnáván se subtestem standardizované metody IDS.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

1. Achenbach, T. M. (2015). Multicultural evidence-based assessment using the achenbach system of empirically based assessment (aseba) for ages 1½-90+. *Psychologia. Avances de la disciplina, 9*(2), 13-23. Získáno 2. ledna 2022 z http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-23862015000200001&lng=en&tlng=en.

2. Achenbach, T. M. (2019). International findings with the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA): applications to clinical services, research, and training. *Child and adolescent psychiatry and mental health, 13*(1), 1-10. doi:10.1186/s13034-019-0291-2

3. Andrei, F., Siegling, A. B., Aloe, A. M., Baldaro, B., & Petrides, K. V. (2016). The incremental validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue): A systematic review and meta-analysis. *Journal of personality assessment, 98*(3), 261-276. doi:10.1080/00223891.2015.1084630

4. Arnold, M. B. (1964). [Review of *The Emotions: Facts, Theories and a New Model*, by R. Plutchik]. *The American Journal of Psychology*, 77(3), 518–522. doi:10.2307/1421040

5. Bahbouh, R., & Fabianová, I. (2018). Test rozpoznávání emocí – zpráva o vývoji testu. *Psychológia práce a organizace 2018 - minulosť, prítomnosť a výzvy do budúcnosti*, 117.

6. Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory*. Toronto: Multi-health systems.

7. Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and summary of psychometric properties. In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (115–145). New York: Nova Science Publishers.

8. Bendlová, L. (2018). Vliv programu Druhý krok na verbální schopnosti (Diplomová práce). Získáno 17. ledna 2022 z Theses Vysokoškolské kvalifikační práce.

9. Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. A Report for CASEL. Washington: *Civic Enterprises.*

10. Brophy-Herb, H. E., Miller, A. L., Martoccio, T. L., Horodynski, M., Senehi, N., Contreras, D., ... & Lumeng, J. C. (2019). Do child gender and temperament moderate associations between Head Start classroom social-emotional climate and children's social-emotional competencies?. *Early Childhood Research Quarterly, 47,* 518-530. doi:10.1016/j.ecresq.2018.07.001

11. Buckley, J. A., & Epstein, M. H. (2004). The Behavioral and Emotional Rating Scale–2 (BERS-2): Providing a Comprehensive Approach to Strength-Based Assessment. *The California School Psychologist*, *9*, 21-27. doi:10.1007/BF03340904

12. Campbell, R., Elgar, K., Kuntsi, J., Akers, R., Terstegge, J., Coleman, M., & Skuse, D. (2002). Klasifikace „strachu“ z tváří je u žen spojena se schopností rozpoznávat obličeje. *Neuropsychologia* , *40* (6), 575-584. doi:10.1016/S0028-3932(01)00164-6

13. Camras, L. (1980). [Review of *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*, by R. Plutchik]. *The American Journal of Psychology*, *93*(4), 751–753. doi:10.2307/1422394

14. Cannon, W. B. (1987). The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory. *The American Journal of Psychology*, *100*(3/4), 567–586. doi:10.2307/1422695

15. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *2013 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs, Preschool and Elementary School Edition.* CASEL.

16. Comer, J. P. (Ed.). (1996). *Rallying the whole village: The Comer process for reforming education*. New York: Teachers College Press.

17. Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children. 1313 L Street NW Suite 500, Washington, DC 22205-4101.

18. Černá, K. (2017). Diagnostika sociálně-emočních kompetencí u dětí raného školního věku se zaměřením na metodu IDS (Diplomová práce). Získáno 12. ledna 2022 z Theses Vysokoškolské kvalifikační práce.

19. Dalgleish, T. (2004). The emotional brain. *Nat Rev Neurosci* 5, 583–589. doi:10.1038/nrn1432

20. Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals.* John Murray, London. doi:10.1037/10001-000

21. Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays Nice With Others”: Social–Emotional Learning and Academic Success. *EARLY EDUCATION AND DEVELOPMENT*, *21*(5), 652-680. doi:10.1080/10409289.2010.497450

22. DePaoli, J. L., Atwell, M. N., & Bridgeland, J. (2017). Ready to Lead: A National Principal Survey on How Social and Emotional Learning Can Prepare Children and Transform Schools. A Report for CASEL. Washington: *Civic Enterprises*.

23. Derntl, B., Habel, U., Robinson, S., Windischberger, C., Kryspin-Exner, I., Gur, R. C., & Moser, E. (2012). Culture but not gender modulates amygdala activation during explicit emotion recognition. *BMC neuroscience*, *13*(1), 1-11. doi:10.1186/1471-2202-13-54

24. Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, *44*(4), 237-251. doi:10.3102/0013189X15584327

25. Durlak, J. A. (Ed.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: Guilford Publications.

26. Ekman, P. (2015). *Odhalené emoce: naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých* (přeložil Eva NEVRLÁ). Brno: Jan Melvil Publishing.

27. Ekman, P., & Friesen, W. V. (2003). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues* (Vol. 10). Ishk.

28. Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria: Ascd.

29. Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning disability quarterly*, *27*(1), 53-63. doi:10.2307/1593632

30. Elias, M. J., Parker, S. J., Kash, V. M., & Dunkeblau, E. (2007). SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING AND CHARACTER AND MORAL EDUCATION IN CHILDREN: Synergy or fundamental divergence in our schools*? Journal of Character Education*, 5(2), 167-181. Získáno 8. listopadu 2021 z https://www.proquest.com/scholarly-journals/social-emotional-learning-character-moral/docview/231707135/se-2?accountid=16730

31. Faastová, D. (2017). Vliv preventivního programu Druhý krok na tvořivost a afektivitu dětí mladšího školního věku (Diplomová práce). Získáno 9. ledna 2022 z Theses Vysokoškolské kvalifikační práce.

32. Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši* (přeložil Petr BAKALÁŘ). Praha: Portál.

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

34. Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Hall, N. (2005). Emotional intelligence in the context of learning and achievement. *Emotional intelligence: An international handbook*, 233-253. Cambridge: Hogrefe.

35. Gordon, R. M., & Gordon, R. M. (1990). *The structure of emotions: Investigations in cognitive philosophy*. Cambridge University Press.

36. Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. School Psychology Quarterly, 26(1), 27–44. doi:10.1037/A0022662

37. Grob, A., Meyer, C. S., & Arx, P. H. (2013). *IDS – Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let.* Hogrefe – Testcentrum.

38. Haggerty, K., Elgin, J., & Woolley, A. (2011). Social-emotional learning assessment measures for middle school youth. *Social Development Research Group. University of Washington: Raikes Foundation*.

39. Hall, J. A., & Matsumoto, D. (2004). Gender differences in judgments of multiple emotions from facial expressions. *Emotion*, *4*(2), 201-206. doi:10.1037/1528-3542.4.2.201

40. Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.

41. Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of educational research*, *79*(2), 533-556. doi:10.3102/0034654308325184

42. James, W. (1948). What is emotion? 1884. In W. Dennis (Ed.), *Readings in the history of psychology* (pp. 290–303). Appleton-Century Crofts. doi:10.1037/11304-033.

43. Khawar, R., Malik, F., Maqsood, S., Yasmin, T., & Habib, S. (2013). Age and gender differences in emotion recognition ability and intellectual functioning. *Journal of Behavioural Sciences*, *23*(3), 53-71.

44. Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. Motivation and Emotion, 5(4), 345–379. doi:10.1007/BF00992553.

45. Krejčová, L. (2014). Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let (IDS): Recenze metody. *TESTFÓRUM, 3*(4), 65-67. doi:10.5817/TF2014-4-30

46. Lawrence, K., Campbell, R., & Skuse, D. (2015). Age, gender, and puberty influence the development of facial emotion recognition. *Frontiers in psychology*, *6*, 761. doi:10.3389/fpsyg.2015.00761

47. LeBuffe, P. A., Shapiro, V. B., & Naglieri, J. A. (2014). *Introduction to the Devereux Student Strengths Assessment (DESSA).* Kaplan Press. Získáno 4. ledna 2022 z https://kydnet.org/wp-content/uploads/2017/10/SELF-DESSA-2017.pdf

48. LeBuffe, P. A., Shapiro, V. B., & Robitaille, J. L. (2018). The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA) comprehensive system: Screening, assessing, planning, and monitoring. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *55*, 62-70. doi:10.1016/j.appdev.2017.05.002

49. Lisníková, K. (2017). Vliv sociálně-emocionálního učení na morální usuzování a psychosociální klima třídy (Diplomová práce). Získáno 10. ledna 2022 z Theses Vysokoškolské kvalifikační práce.

50. Livingston, P. (2019). Lange vs james on emotion, passion, and the arts. Royal Institute of Philosophy Supplement, 85, 39-56. doi:10.1017/S135824611800067.

51. London, H., & Nisbett, R. E. (Eds.). (1974). Thought and feeling: Cognitive alteration of feeling states. New Jersey: Transaction Publishers.

52. Mancini, G., Agnoli, S., Baldaro, B., Ricci Bitti, P. E., & Surcinelli, P. (2013). Facial expressions of emotions: recognition accuracy and affective reactions during late childhood. *The Journal of psychology*, *147*(6), 599-617. doi:10.1080/00223980.2012.727891

53. Massari, L. (2011). Teaching Emotional Intelligence. *Leadership*, *40*(5), 8-12. Získáno 12. listopadu 2021 z https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ965946.pdf

54. Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European child & adolescent psychiatry*, *17*(8), 516-526. doi:10.1007/s00787-008-0696-6

55. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, *3*, 31. doi:10.1037/0003066X.63.6.503

56. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sternberg, R. J. (2000). Models of emotional intelligence. *JD Mayer*. doi:10.1017/CBO9780511807947.019

57. Mayer, J. D. (2002). MSCEIT: Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test. Toronto: *Multi-Health Systems*.

58. Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annu. Rev. Psychol.*, *59*, 507-536. doi:10.1146/annurev.psych.59.103006.093646

59. Mayer, JD, Caruso, DR, & Salovey, P. (2016). Model schopností emoční inteligence: Principy a aktualizace. *Emotion Review*, 8 (4), 290–300. doi:10.1177/1754073916639667

60. Merrell, K. W., Felver-Gant, J. C., & Tom, K. M. (2011). Development and validation of a parent report measure for assessing social-emotional competencies of children and adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, *20*(4), 529-540. doi:10.1007/s10826-010-9425-0

61. Nakonečný, M. (2012). *Emoce*. Praha: Stanislav Juhaňák – TRITON.

62. Palová, K. (2016). Program Druhý krok jako nástroj sociálně-emocionálního učení (Diplomová práce). Získáno 4. ledna 2022 z Theses Vysokoškolské kvalifikační práce.

63. Petrides, K. V. (2009). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). doi:10.1007/978-0-387-88370-0_5

64. Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and organizational psychology, 3*(2), 136-139. doi:10.1111/j.1754-9434.2010.01213.x

65. Plháková, A. (2017). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.

66. Plutchik, R. (1984). Emotions: A general psychoevolutionary theory. *Approaches to emotion, 1984*, 197-219. Hove: Psychology Press.

67. Plutchik, R. (2003). Emotions and life: Perspectives from psychology, biology, and evolution. American Psychological Association.

68. Poláčková Šolcová, I. (2018). Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulurní souvislosti, měření emocí. Praha: Grada.

69. Reisenzein, R. (1983). The Schachter theory of emotion: Two decades later. *Psychological bulletin*, *94*(2), 239. doi:10.1037/0033-2909.94.2.239

70. Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *30*(4), 344-366. doi:10.1177/0734282912449443

71. Roberts, W. D., & Stone, P. W. (2003). How to choose and evaluate a research instrument. Applied Nursing Research, 16(1), 70–72. doi:10.1053/APNR.2003.50008

72. Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review,* 110(1), 145–172. doi:10.1037/0033295X.110.1.145

73. Říčan, P. (2002). *Psychologie náboženství*. Praha: Portál.

74. Sandstrom, M. J., & Cillessen, A. H. (2003). Sociometric status and children's peer experiences: Use of the daily diary method. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 427-452. Získáno 5. ledna 2022 z http://www.jstor.org/stable/23096088

75. Sheposh, R. (2020). Two-factor theory of emotion. Salem Press Encyclopedia.

76. Schachter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. Psychological Review, 69(5), 379–399. doi:10.1037/h0046234.

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

78. Smékalová, E., & Palová, K. (2016). Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Adiktologie, 16*(3), 246-254. Získáno 3. ledna 2022 z https://www.researchgate.net/publication/316158755_Socialne-emocionalni_uceni_na_ceskych_skolach_a_preventivni_program_Druhy_krok

79. Stewart-Brown, S., & Edmunds, L. (2007). Assessing emotional intelligence in children: a review of existing measures of emotional and social competence. *Educating people to be emotionally intelligent. Westport, CT: Praeger*, 241-257.

80. Stuchlíková, I. (2010). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.

81. Šimek, J. (1995). *Lidské pudy a emoce: jak jim porozumět a jak s nimi žít* ([1. vyd.]). Praha: Lidové noviny.

82. Šromová, V. (2016). Možnosti a rizika testování sociálně-emočních kompetencí dětí mladšího školního věku hromadnou formou (Diplomová práce). Získáno 3. ledna 2022 z Informační systém Masarykovy univerzity.

83. Taylor, J. J., Buckley, K., Hamilton, L. S., Stecher, B. M., Read, L., & Schweig, J. (2018). Choosing and Using SEL Competency Assessments. Santa Monica: *RAND Corporation*.

84. Thayer, J., & Johnsen, B. H. (2000). Sex differences in judgement of facial affect: A multivariate analysis of recognition errors. *Scandinavian journal of psychology*, *41*(3), 243-246. doi:10.1111/1467-9450.00193

85. Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). *Psychometrika: měření v psychologii*. Praha: Portál.

86. Walter B. Cannon, & Walter B. Cannon. (1987). The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory. The American Journal of Psychology, 100(3/4), 567–586. doi:10.2307/1422695.

87. Wood, L. M., Parker, J. D., & Keefer, K. V. (2009). Assessing emotional intelligence using the Emotional Quotient Inventory (EQ-i) and related instruments. In *Assessing emotional intelligence* (pp. 67-84). Springer. doi:10.1007/978-0-387-88370-0_4

88. Yan, F., Yang, X., Li, N., Yu, X., & Zhai, H. (2021). Emotion Generation and Transition of Companion Robots Based on Plutchik's Model and Quantum Circuit Schemes. *Security and Communication Networks, 2021*. doi:10.1155/2021/6802521

89. Žlábková, I., & Rokos, L. (2013). Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. *Pedagogika, 63*(3), 328-354. Získáno 25. ledna 2022 z https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1079

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha 1: Abstrakt bakalářské diplomové práce v českém jazyce

Příloha 2: Abstrakt bakalářské diplomové práce v anglickém jazyce

Příloha 3: Informovaný souhlas

Příloha 4: Ukázka testového sešitu

Příloha 1: Abstrakt bakalářské diplomové práce v českém jazyce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Vývoj screeningového nástroje pro zjišťování úrovně sociálních a emočních kompetencí u dětí na ZŠ

Autor práce: Markéta Pecháčková

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 75 stran, 145 386 znaků

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 89

Abstrakt:

Tato bakalářská se zabývá problematikou sociálně-emočních kompetencí a zjišťováním jejich úrovně se zaměřením na mladší školní věk. Dále teoreticky vymezuje emoce a přibližuje koncept sociálně-emocionálního učení. Zároveň přináší výčet nástrojů pro měření sociálních a emočních kompetencí. Hlavním cílem této práce je vytvoření screeningového nástroje pro zjišťování úrovně sociálně-emočních kompetencí u dětí na ZŠ a následné ověření jeho efektivity. Při tvorbě bylo zaměření screeningové nástroje blíže specifikováno na schopnost rozpoznávat emoce u dětí mladšího školního věku. Pro porovnání byl screeningový nástroj skupinově administrován společně se subtestem Rozpoznávání emocí metody IDS. Při analýze dat byl ověřován vliv pohlaví a pořadí testů při administraci na schopnost rozpoznat emoce. Výzkumné šetření bylo realizováno za pomoci kvantitativní metodologie a zúčastnilo se ho celkem 146 respondentů. Výzkumný soubor tvořilo 74 dívek a 72 chlapců z 2., 3. a 4. ročníků. Mezi subtestem Rozpoznávání emocí a screeningovým nástrojem byl nalezen signifikantní korelační vztah. Vliv pohlaví na schopnost rozpoznávat emoce nebyl potvrzen. Vliv pořadí testů byl potvrzen pouze u subtestu Rozpoznávání emocí. Žáci, kteří jako první administrovali screeningový nástroj, následně dosahovali lepších výsledků v subtestu metody IDS než žáci s opačným pořadí testů. Na základě těchto výsledků doporučujeme screeningový nástroj pro využití v praxi.

Klíčová slova: screeningový nástroj, sociálně-emocionální kompetence, mladší školní věk, IDS, rozpoznávání emocí

Příloha 2: Abstrakt bakalářské diplomové práce v anglickém jazyce

ABSTRACT OF THESIS

Title: Development of screening tool used to inquire social and emotional competencies of elementary school children

Author: Markéta Pecháčková

Supervisor: Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

Number of pages and characters: 75 pages, 145 386 characters

Number of appendices: 4

Number of references: 89

Abstract:

This bachelor thesis' subject are the social-emotional competences and discovering their level among elementary school-aged children. It also defines emotions theoretically and clarifies the concept of social-emotional learning. Furthermore, it lists tools used to measure social and emotional competences. The aim of this bachelor thesis is creating a screening tool used for discovering the level of social-emotional competence of elementary school-aged children, followed by testing its effectiveness. During the process of its creation, the screening tool's focus was set on elementary school-aged children's ability to recognize emotions. For comparison, the IDS subtest was administered together with the screening tool. During the data analysis, gender and order in which the two tests were distributed were taken in account. The research was conducted using qualitative methodology, with the help of 146 respondents. This sum consisted of 74 boys and 72 girls from the second, third and fourth grade. A significant correlation was found between the screening tool and the subtest. Influence of gender on recognizing emotions was not confirmed. The order of administration's influence was confirmed only for the subtest. Students, who administered the screening tool first achieved better results in the subtest than when the tests were distributed vice versa. Based on these results, we recommend this screening tool for use in practice.

Key words: screening tool, social-emotional competences, elementary school age, IDS, emotion recognition

Příloha 3: Informovaný souhlas

KATEDRA PSYCHOLOGIE
UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Filozofická fakulta

Informovaný souhlas s účastí dítěte na výzkumu a zpracováním osobních údajů

Vážení rodiče,

obracím se na Vás s žádostí o udělení souhlasu s účastí Vašeho dítěte ve výzkumném projektu, který je součástí mé bakalářské práce. Jedná se o projekt *Měření schopnosti rozpoznávat emoce u dětí mladšího školního věku*, který zastřešuje Katedra psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (dále jen „UP").

Výzkum bude probíhat formou dotazníku s obrázky, jehož cílem je otestovat schopnost rozpoznávat emoce. Testování zabere přibližně 30 minut. Vyplnění dotazníku je **dobrovolné** a zcela **anonymní**. Na základě informací, které Vaše dítě do dotazníku napíše, ho nebude možné identifikovat.

Vaše osobní údaje budu zpracovávat pouze pro účel evidence Vašeho informovaného souhlasu s účastí dítěte na výzkumu (osobní údaje uvedené v tomto souhlase). Pokud máte zájem o další informace o zpracování Vašich osobních údajů, naleznete je na internetových stránkách UP. Zpracování osobních údajů je v souladu s nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016, o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů.

V případě otázek ohledně výzkumu, či Vašich práv se můžete obrátit na mě jakožto autora:

⇒ Markéta Pecháčková; E-mail: marketa.pechackova01@upol.cz

Prohlašuji, že souhlasím s účastí svého syna/dcery na výzkumném projektu *Měření schopnosti rozpoznávat emoce u dětí mladšího školního věku* a se zpracováním osobních údajů. Autorka výzkumu mě informovala o jeho podstatě a seznámila mě s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány či ústně prezentovány.

Jméno a příjmení dítěte: .....

Jméno a příjmení zák. zástupce: .....

Datum a podpis zák. zástupce: .....

Příloha 4: Ukázka testového sešitu

Dotazníkové šetření

Schopnost rozpoznávat emoce u dětí mladšího školního věku

KATEDRA PSYCHOLOGIE
UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Milý žáku/žákyně,

tento dotazník jsme vytvořili, abychom zjistili, jak umíš rozpoznávat emoce z výrazu obličeje. Tvým úkolem bude poznat jaké emoce prožívají lidé na obrázcích. Každý obrázek si pozorně prohlédni a až potom vyber název emoce, kterou podle tebe člověk na obrázku prožívá.

Instrukce k dotazníku:

- Nad každým obrázkem je několik emocí, ze kterých můžeš vybírat:

smutek	odpor	radost	překvapení	hněv	strach

- Až si prohlédneš obrázek, zakřížkuj název emoce, který podle tebe k obrázku patří.

Příklad: Člověk na obrázku se tváří smutně, a proto bys chtěl/a označit jako odpověď smutek. Zakřížkuj svou odpověď takto: ~~smutek~~

- U každého obrázku vyber pouze jednu odpověď!
- Na dotazník nikam nepiš své jméno.
- Pokud si s něčím nevíš rady, přihlas se a se vším ti pomůžeme 😊
- Než dotazník odevzdáš, pečlivě zkontroluj, jestli si zaškrtnul odpověď u každého obrázku.

Až ti dáme pokyn, otoč na další stranu, kde začíná dotazník.

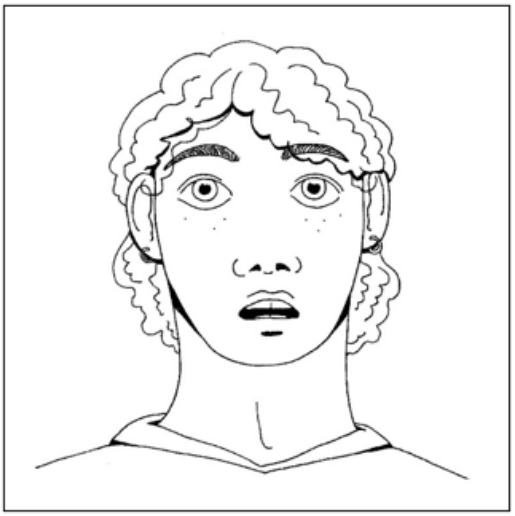
Věk: ____ **Pohlaví: chlapec/dívka**

1. Označ název emoce, kterou člověk na obrázku prožívá:

smutek	odpor	radost	překvapení	hněv	strach

2. Označ název emoce, kterou člověk na obrázku prožívá:

smutek	odpor	radost	překvapení	hněv	strach



3. Označ název emoce, kterou člověk na obrázku prožívá:

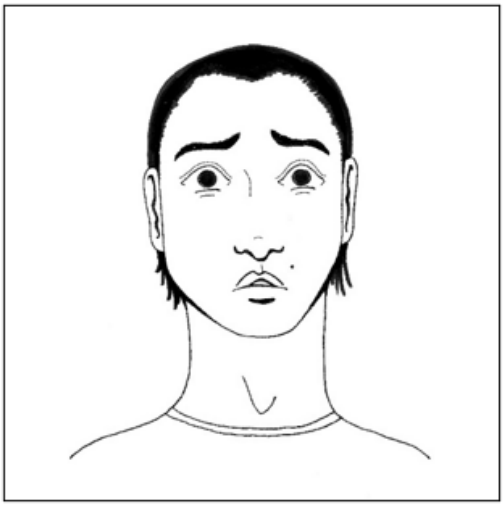
smutek | odpor | radost | překvapení | hněv | strach

4. Označ název emoce, kterou člověk na obrázku prožívá:

smutek | odpor | radost | překvapení | hněv | strach

5. Označ název emoce, kterou člověk na obrázku prožívá:

smutek	odpor	radost	překvapení	hněv	strach



6. Označ název emoce, kterou člověk na obrázku prožívá:

smutek	odpor	radost	překvapení	hněv	strach

7. Označ název emoce, kterou člověk na obrázku prožívá:

smutek	odpor	radost	překvapení	hněv	strach

8. Označ název emoce, kterou člověk na obrázku prožívá:

smutek	odpor	radost	překvapení	hněv	strach

9. Označ název emoce, kterou člověk na obrázku prožívá:

smutek	odpor	radost	překvapení	hněv	strach

10. Označ název emoce, kterou člověk na obrázku prožívá:

smutek	odpor	radost	překvapení	hněv	strach

11. Označ název emoce, kterou člověk na obrázku prožívá:

smutek	odpor	radost	překvapení	hněv	strach

12. Označ název emoce, kterou člověk na obrázku prožívá:

smutek	odpor	radost	překvapení	hněv	strach