

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

**DIAGNOSTIKA SOCIÁLNĚ-EMOČNÍCH KOMPETENCÍ
U DĚTÍ RANÉHO ŠKOLNÍHO VĚKU SE ZAMĚŘENÍM NA
METODU IDS**

**DIAGNOSTICS OF SOCIAL-EMOTIONAL COMPETENCE
AT CHILDREN OF THE EARLY SCHOOL AGE WITH
A FOCUS ON IDS METHOD**



Bakalářská diplomová práce

Autor:

Mgr. et Mgr. Klára Černá

Vedoucí práce:

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Olomouc

2017

Ochrana informací v souladu s ustanovením § 47b zákona o vysokých školách, autorským zákonem a směrnicí rektora k Zadání tématu, odevzdávání a evidence údajů o bakalářské, diplomové, disertační práci a rigorózní práci a způsob jejich zveřejnění. Student odpovídá za to, že veřejná část závěrečné práce je koncipována a strukturována tak, aby podávala úplné informace o cílech závěrečné práce a dosažených výsledcích. Student nebude zveřejňovat v elektronické verzi závěrečné práce plné znění standardizovaných psychodiagnostických metod chráněných autorským zákonem (záznamový arch, test/dotazník, manuál). Plné znění psychodiagnostických metod může být pouze přílohou tištěné verze závěrečné práce. Zveřejnění je možné pouze po dohodě s autorem nebo vydavatelem.

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Diagnostika sociálně-emočních kompetencí u dětí raného školního věku se zaměřením na metodu IDS“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Karlových Varech dne

Podpis

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D. a také Mgr. Kateřině Palové za to, že mi umožnily přispět trochou k realizaci snu o rozšíření programu Druhý krok k českým dětem. Děkuji také Bc. Veronice Šromové za neutuchající optimismus a vytrvalost při práci na projektu. Děkuji Mgr. Miroslavu Charvátovi, Ph.D. za poskytnutí četných metodologických konzultací. Díky patří i školám, které se našeho výzkumu zúčastnily, třídním učitelům, dětem i jejich rodičům za spolupráci. V neposlední řadě patří díky mé rodině a přátelům za to, že jsou.

OBSAH

ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČÁST.....	6
1 VYMEZENÍ RANÉHO ŠKOLNÍHO VĚKU	7
1.1 Socioemoční vývoj v raném školním věku	7
2 SOCIÁLNĚ-EMOČNÍ KOMPETENCE.....	9
2.1 Vymezení pojmu sociálně-emoční kompetence.....	9
2.2 Kategorizace sociálně-emočních kompetencí a jejich návaznost na klíčové kompetence v základním vzdělávání.....	9
2.2.1 Kompetence k sebeuvědomění	10
2.2.2 Kompetence k sebeřízení.....	11
2.2.3 Sociální citění.....	12
2.2.4 Vztahové dovednosti	13
2.2.5 Kompetence k zodpovědnému rozhodování.....	13
3 SOCIÁLNÍ A EMOČNÍ INTELIGENCE	15
3.1 Sociální inteligence a základní metody jejího měření	16
3.2 Měření sociální inteligence u dětí raného školního věku.....	18
3.3 Emoční inteligence a metody jejího měření se zřetelem k metodám určeným pro raný školní věk	22
4 SOCIÁLNĚ-EMOČNÍ KOMPETENCE A METODY JEJICH MĚŘENÍ SE ZŘETELEM K METODÁM URČENÝM PRO RANÝ ŠKOLNÍ VĚK.....	28
4.1 Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let (IDS).....	30
4.1.1 Subtesty funkční oblasti sociálně-emočních kompetencí.....	32
EMPIRICKÁ ČÁST.....	33
5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A STANOVENÍ HYPOTÉZ	34
6 METODOLOGICKÝ RÁMEC.....	36
6.1 Výzkumný plán	36
6.2 Metody získávání dat	36
6.3 Individuální administrace socioemočních subtestů IDS	37
6.4 Skupinové administrace socioemočních subtestů IDS	39
6.4.1 Proces přizpůsobování položek.....	40
6.4.2 Podpůrné materiály navržené pro účely skupinového testování.....	44
6.4.3 Rizika testování socioemočních subtestů skupinovou formou	45
6.5 Zpracování a analýza dat.....	46
6.6 Etické aspekty výzkumu	46
7 VÝZKUMNÝ SOUBOR	48
7.1 Popis vzorku	49
8 VÝSLEDKY	50
9 DISKUZE.....	54
10 ZÁVĚRY	59
SOUHRN.....	60
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY.....	62
SEZNAM PŘÍLOH	
Příloha 1: Zadání bakalářské diplomové práce	
Příloha 2: Abstrakt bakalářské diplomové práce	
Příloha 3: Informační dopis pro školy	
Příloha 4: Informovaný souhlas	
Příloha 5: Manuál hodnocení - skupinová forma socioemočních subtestů	
Příloha 6: Ukázka testového sešitu	

ÚVOD

Bakalářská práce zabývající se diagnostikou sociálně-emočních kompetencí u dětí raného školního věku vznikla v reakci na snahu o nalezení vhodného diagnostického nástroje k ověření efektivity programu Druhý krok v kontextu českých základních škol. Implementací amerického preventivního programu v podmínkách českého školství se intenzivně zabývají členové spolku ŠPAS (Školy porozumění a sdílení), který byl založen s cílem podpořit rozvoj sociálně-emočních kompetencí, altruismu a morálních hodnot u dětí. V současnosti se členové spolku pod záštitou Institutu celoživotního vzdělávání FF UP angažují na proškolení pedagogů a školních psychologů, kteří po absolvování kurzu a supervize mohou sami s programem Druhý krok pracovat. Prostřednictvím proškolených lektorů se program dostává k dětem, učí je vcítit se do druhého, být empatickými, tolerantními, lépe komunikovat a řešit konflikty, zvládat svůj hněv a neublížovat ostatním. V neposlední řadě pak výcvik lektorů umožňuje vědecky ověřit efektivitu programu v českých podmínkách, což představuje nutný předpoklad jeho plošného rozšíření do českých základních škol. Díky pilotnímu výzkumu K. Palové (2016) byl vymezen teoretický a metodologický rámec plánovaného celostátního výzkumu vlivu programu Druhý krok na rozvoj sociálně-emočních kompetencí. Pro výzkum plánovaný na podzim 2017 byla na základě získaných dat stanovena doporučení, mezi nimiž figuroval požadavek na snížení časové náročnosti sběru dat převedením socioemočních subtestů IDS, do podoby vhodné pro hromadné testování. Se svolením vydavatele IDS (Grob, Meyer, & Arx, 2013) Hogrefe-Testcentra byly zahájeny práce na úpravě této metody pro skupinovou administraci. Studie vznikla za podpory MŠMT, grant IGA_FF_2016_018 (Psychologický výzkum ve vybraných oblastech pedagogické a klinické psychologie). Realizace výzkumu včetně adaptace položek a hodnotících kritérií subtestů, sběru a interpretace dat proběhla ve spolupráci s V. Šromovou, studentkou psychologie na FSS Masarykovy univerzity. Šromová (2016) teoreticky vymezila problematiku individuální a hromadné formy administrace a popsala jejich specifika pro raný školní věk. Tato práce doplňuje společnou snahu o uchopení tématu diagnostiky sociálně-emočních kompetencí u dětí raného školního věku zpracováním přehledu jejich možností v širším rámci konceptů emočních, sociálních a sociálně-emočních kompetencí. Dále přispívá také vymezením sociálně-emočních kompetencí z hlediska jejich pozice v systému českého základního vzdělávání. Ověření srovnatelnosti hromadné a individuální formy administrace funkční oblasti sociálně-emočních kompetencí IDS tvoří náplň výzkumné části této práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ RANÉHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Klasifikace vývojových fází ontogeneze člověka není mezi autory zcela jednotná. Raný školní věk pro účely specifikace metod relevantních pro toto období vymezujeme dle kategorizace M. Vágnerové (2000), tj. věkovým intervalem od 6 až 7 do ukončených 9 let, které představují horní hranici této vývojové etapy. Počátek období raného školního věku je definován nástupem dítěte do 1. třídy, který by měl být dle Školského zákona uskutečněn: *„počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad“* (MŠMT, 2017, § 36, odst. 3). Věk nástupu školní docházky je definován s ohledem k vývojovým změnám. Tyto změny jsou determinovány rozličnými biologickými procesy zrání, které ovlivňují školní zralost, a také kompetencemi získanými v procesu učení, jež ústí v tzv. školní připravenost (Vágnerová, 2000; Vágnerová, & Klégrová, 2008).

1.1 Socioemoční vývoj v raném školním věku

Započetí školní docházky představuje významný sociální mezník, který dítěti přináší nové společenské role a s nimi spjaté kompetence. S přijetím role školáka se zásadně mění životní styl dítěte, roste jeho sociální prestiž a s ní i požadavky a tlak na jejich splnění. Role školáka přispívá k proměně dětské identity (Vágnerová, 2000).

Dítě si podle E. H. Eriksona (1977) již v předškolním věku osvojuje touhu prosadit se a využít své schopnosti. Mírou prožitku úspěšnosti je v této době zejména uznání druhých lidí: *„Názor a hodnocení dospělého, který pro dítě představuje citově významnou autoritu, má v této době subjektivně větší význam než určitý výkon sám o sobě“* (Vágnerová, 2000, 125). Rodinní příslušníci hodnotí děti předškolního věku zejména na základě tzv. individuálních norem, často pak motivačně. Děti, které absolvovaly mateřskou školu, mají sice již jistý návyk konfrontovat sebehodnocení a hodnocení situace s míněním vychovatele, klasifikační systém školní reality však i pro ně představuje významnou změnu (Kargerová & Stará, 2015; Vágnerová, 2000).

Klasifikace (či slovní hodnocení) je pro děti objektivizovanou formou odměny či trestu: *„Prožitek úspěšnosti se stává součástí osobní identity a ovlivňuje v tomto směru dětské prožívání i chování“* (Vágnerová, 2000, 120). Orientace dětí mladšího školního věku podle důsledků chování je přitom považována za základní charakteristiku tohoto vývojového období (Vágnerová, 2000). Jedná se o motiv podstatný pro konstituování

identity ve věku od 6 do 12 let (Erikson, 1977) a zároveň o ústřední téma morálního vývoje dle L. Kohlberga (1968) v období tzv. předkonvenční morálky. Podobně J. Loevinger spojuje morální vývoj dětí od 4 do 8 (až 10) let s vlivem odměn a trestů, na jejichž základě se rozvíjí u dítěte kontrola vlastních impulzů a stimuluje se vývoj ega, toto období vývoje ega nazvala self-protektivním (Hy, & Loevinger, 1996; Thorová, 2015). Děti jsou ve škole posuzovány prostřednictvím heteronomního hodnocení, jsou vystaveny komparaci svých výsledků s výsledky spolužáků, schopnost hodnotit výkony i chování jsou pak postupně zvnitřňovány a využívány jako nástroj autoregulace (Stuchlíková, 2007; Slavík, 2003).

Z hlediska socializace je pro rozvoj dítěte významná jeho adaptace ve formálně vzniklé skupině. Prožívaná sociální pozice v referenční skupině se společně se školním výkonem významně odráží také v sebehodnocení žáka. K úspěšnému zapojení dítěte do kolektivu školní třídy je přitom často třeba uplatnit odlišné vlastnosti a kompetence než ty, které podmiňují úspěšné zvládnutí učiva (Vágnerová, 2000). Rozvinuté sociální a emoční kompetence mohou školákovi usnadnit získání uspokojivé pozice v třídním kolektivu. I v tomto ohledu však hraje značnou roli dosažená školní zralost, jelikož zrání centrální nervové soustavy proměňuje reaktivitu dítěte, přispívá ke stabilizaci emočního prožívání a zvyšují odolnost vůči zátěži (Procházka, Šmahaj, Kolařík, Lečbych, 2014).

Účast v kolektivu při výuce a volnočasových aktivitách rozvíjí u dětí schopnost kooperovat i soutěžit. Pro dominantní děti může být snazší prosadit se mezi ostatními v roli soupeře. Obstát v roli spolupracovníka je náročnější, kooperace vyžaduje sebeovládání, připravenost odložit vlastní potřeby a egoistickou snahu o sebeprosazení, schopnost sdílet zodpovědnost i radost společně s ostatními. (Říčan, 1990; Vágnerová, 2000). Ve skupině vrstevníků děti poznávají své prožívání i schopnosti a učí se s nimi pracovat. Spolupráce jim umožňuje poznat, že je možné vlastní silné stránky potencovat schopnostmi druhých a slabé stránky své i ostatních díky kooperaci překonávat (Říčan, 1990).

Děti raného školního věku se v porovnání s předškoláky snadněji vcítí do druhých a tato schopnost by u nich měla být systematicky rozvíjena. Schopnost povšimnout si emocí případně je pojmenovat umožňuje dítěti zorientovat se ve vlastním prožívání i v prožívání ostatních, identifikace emocí usnadňuje porozumění sociálním situacím a umožňuje dítěti zvolit adekvátní reakci (Oatley, Keltner, & Jenkins, 2006). V raném školním věku si děti začínají uvědomovat, že výraz tváře druhých lidí neodráží vždy jejich vnitřní emoční stav, učí se odhadovat příčiny emocí a osvojují si regulační strategie (Saarni, 1999). Vývojovou etapu raného školního věku lze stále ještě považovat za senzitivní období rozvoje sociálních a emočních kompetencí (Braza et al., 2009; Líšková, 2014).

2 SOCIÁLNĚ-EMOČNÍ KOMPETENCE

2.1 Vymezení pojmu sociálně-emoční kompetence

Sociálně-emoční (také sociálně-emocionální) kompetence reprezentují souhrn znalostí a dovedností, které člověku umožňují například nahlédnout vlastní emoce a emoce druhých, porozumět jim, regulovat je a kultivovat, orientovat se v komplexních vztahových situacích a adekvátně je řešit a v neposlední řadě také posoudit, jaké řešení je v dané situaci správné, a tato etická hlediska zohlednit ve svém jednání (Smékalová, 2016).

Na rozvoj sociálně-emočních kompetencí v dětství má vliv primárně rodina, úlohu zde však sehrává i škola. V pozdějším věku se tyto dovednosti formují a tříbí na základě interakce vlastního duševního života se širokým rámcem sociálních vztahů, ze širšího hlediska jejich rozvoj souvisí s hodnotami uznávanými celou společností. Rozvoj sociálních a emocionálních dovedností se může uskutečňovat v průběhu celého života. Tento proces se nazývá sociálně-emoční (sociálně-emocionální) učení (CASEL, 2013).

2.2 Kategorizace sociálně-emočních kompetencí a jejich návaznost na klíčové kompetence v základním vzdělávání

Sociálně-emoční kompetence zahrnují řadu dílčích znalostí a dovedností. Jejich uznávanou kategorizaci provedla organizace CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), která se zabývá integrací sociálně-emočního učení do vzdělávacího systému USA. CASEL (2013) rozeznává 5 základních kompetencí, jejichž rozvoj zároveň považuje za hlavní cíle sociálně-emocionálního učení. Jedná se o sebeuvědomování (*self-awareness*), sebeřízení (*self-management*), sociální cítění (*social-awareness*), vztahové dovednosti (*relationship skills*) a zodpovědné jednání (*responsible decision making*)¹.

Studie zabývající se možnostmi rozvoje uvedených sociálně-emočních kompetencí u dětí zdůrazňují spoluúčast rodiny, komunity a školy pro zvýšení efektivity tohoto procesu (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011), akcentují také nastavení vzdělávací politiky, která systémovou implementaci sociálně-emocionálního učení do školství umožňuje (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015). V českém vzdělávacím systému jsou uvedené schopnosti a dovednosti zakotveny do

¹ Kompetence jsou uvedeny v překladu K. Palové (2016).

rámcových vzdělávacích programů² v podobě klíčových kompetencí³. V rámci základního vzdělávání se sociálně-emoční kompetence prolínají téměř se všemi klíčovými kompetencemi (s kompetencí k učení, k řešení problémů, s kompetencí komunikativní, sociální a personální, i s kompetencí občanskou (srov. Palová, 2016; MŠMT, 2016).

2.2.1 Kompetence k sebeuvědomění

Kompetence k sebeuvědomění znamená obecně schopnost rozeznat myšlenky a emoce a posoudit jejich vliv na chování, zahrnuje také hodnocení vlastních silných a slabých stránek, ukotvení pocitu sebejistoty a optimismu (CASEL, 2013). Její prvky lze rozlišit i v klíčových kompetencích dosahovaných v českém základním vzdělávání. Kompetence k sebeuvědomění prostupuje zejména těmito klíčovými kompetencemi (MŠMT, 2016):

- kompetencí k učení, kde se projevuje jako schopnost zaměřeného pozorování a kritické reflexe výsledků pozorování.
- v kontextu kompetencí sociálních a personálních se manifestuje tím, že si žák vytváří: *„pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty“* (MŠMT, 2016, 12).

Přestože schopnost pozorovat je zmíněna v rámci kompetence k učení, není dále rozvedena pro vnímání vnitřních podnětů. Schopnost rozpoznat vlastní emoce a myšlenky a jejich vliv na jednání tak nemá v klíčových kompetencích pro základní vzdělávání ekvivalentní zastoupení. Tato kompetence však může být rozvíjena v rámci tzv. doplňujících vzdělávacích oborů (Etické a Dramatické výchově), které však nejsou povinnou složkou vzdělávání (MŠMT, 2010)⁴.

² Rámcové vzdělávací programy (RVP) jsou (společně s Národním programem vzdělávání) součástí systému kurikulárních dokumentů České republiky, které rozpracovávají a konkretizují obecné cíle vzdělávání zakotvené ve školském zákoně. RVP formulují pro jednotlivé etapy vzdělávání závazný rámec v podobě vzdělávacího obsahu, tj. učiva a očekávaných výstupů jednotlivých oblastí vzdělávání. RVP jsou podkladem pro formulaci školních vzdělávacích programů (ŠVP), které specifikují realizaci vzdělávání na úrovni jednotlivých škol (MŠMT, 2016).

³ „Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“ (MŠMT, 2007, 8).

⁴ Ve výtvarné výchově se žák rovněž setkává s emocemi, důraz je zde však kladen na jejich vyjadřování (které je součástí očekávaných výstupů pro druhý stupeň ZŠ). Rozpoznávání emocí není v RVP tohoto

V rámci dramatické výchovy si žáci na prvním stupni ZŠ osvojují rozpoznávání základních emocí v chování druhých, rozpoznávání vlastních emocí však není v očekávaných výstupech (prvního ani druhého stupně) zahrnuto.

Komunikace citů figuruje v předmětu etická výchova na úrovni konkrétního učiva, jež tvoří: *„identifikace, vyjádření a usměrňování základních citů, pocity spokojenosti, radosti, sympatie, smutku, obav a hněvu“* (MŠMT, 2016, 116). Očekávané výstupy etické výchovy pro žáky prvního stupně jsou však elementární, žák se má naučit pouze vyjadřovat pocity v jednoduchých situacích. Identifikace základních citů je pak cílem výuky etické výchovy až na druhém stupni základní školy (MŠMT, 2016).

Vyjadřování pocitů žáka prvního stupně tak nemusí být nutně opřeno o jejich vědomé rozpoznání, což může citlivost k vlastním emocím a emocím druhých značně omezit. Připomeňme však, že ani dramatická, ani etická výchova nejsou v současnosti povinnou složkou základního vzdělávání (MŠMT, 2010).

2.2.2 Kompetence k sebeřízení

Sebeřízení je schopnost účinně regulovat vlastní emoce, myšlení a jednání v různých situacích. Zahrnuje organizační schopnosti, zvládání stresu, motivaci sebe samého, cílevědomost a aktivní směřování k dosahování stanovených cílů (CASEL, 2013). Osvojení kompetence k sebeřízení v průběhu základního vzdělávání je rovněž do určité míry podporováno kurikulárními dokumenty České republiky. Přímou se jí týkají tyto klíčové kompetence (MŠMT, 2016):

- kompetence k učení odkazují u žáků nepřímo na schopnost organizovat vlastní činnost a směřovat k dosahování cílů. V souvislosti s učením se pak tento aspekt kompetence k sebeřízení projevuje tak, že: *„žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení“* (MŠMT, 2016,10).
- kompetence sociální a personální se projevuje tím, že žák: *„ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty“* (MŠMT, 2016, 12).

vzdělávacího oboru zmíněno, v praxi však může být tematizováno prostřednictvím ověřování komunikačních účinků vizuálně obrazných vyjádření (Slavík, 2001).

- O ovládání emocí či myšlení, podobně jako o zvládání stresu a sebmotivaci v klíčových kompetencích není zmínka, najdeme ji však v rámci vymezení učiva a výstupů na úrovni konkrétních předmětů a průřezových témat.

Techniky vyrovnávání se se stresem jsou obsahem vzdělávací oblasti Výchova ke zdraví na druhém stupni ZŠ, kdy je žák veden k samostatnému využívání kompenzačních a relaxačních technik a sociálních dovedností k: „*regeneraci organismu, překonávání únavy a předcházení stresovým situacím*“ (MŠMT, 2016, 93). Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova pak nabízí žákům v rámci seznámení s psychohygienou také nástin sociálních dovedností, díky nimž by mohli stresům v mezilidských vztazích předcházet a v případě, že nastanou, je efektivně zvládat. Mezi tyto dovednosti řadí: rozumové zpracování problémové situace, uvolnění, relaxaci, efektivní komunikaci atd. (MŠMT, 2016).

Výchova ke zdraví pak seznamuje žáky 2. stupně s významem sebeovládání, přičemž rozvoj sebeovládání je předmětem učiva etické výchovy (rovněž na 2. stupni), je-li však tento předmět do výuky zařazen. Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova však i zde přichází s řešením učít žáky seberegulaci, tzn.: „*regulaci vlastního jednání, prožívání, vůle*“ prostřednictvím cvičení sebekontroly a sebeovládání (MŠMT, 2016, 127).

2.2.3 Sociální cítění

Sociálním cítěním je míněna schopnost zohledňovat různé úhly pohledu, respektovat lidi z rozdílného prostředí a kultury a být empatičtí, schopnost chápat sociální a etické normy chování, rozpoznat zdroje podpory ve vlastní rodině, škole a komunitě (CASEL, 2013, 9). Ke zmíněným schopnostem, jimiž je definována kompetence k sociálnímu cítění v rámci sociálně-emočního učení, nalézáme opět paralely mezi klíčovými kompetencemi ZŠ:

- zejména na úrovni kompetencí občanských: „*žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí (...), chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy*“ (MŠMT, 2016, 12).

Rozpoznání zdrojů podpory navazuje opět na učivo etické výchovy (na 2. stupni ZŠ), kde je předepsaným obsahem učiva: „*poznání vlastní rodiny a jejích pravidel, práva a povinnosti v rodině, role v rodině, formulace nevyslovených pravidel a očekávání, hodnota rodiny, zlepšení atmosféry v rodině, komunikace v rodině, úcta k členům rodiny, úcta ke*

stáří“ (MŠMT, 2016, 118). V rámci výchovy ke zdraví pak je očekávaným výstupem (2. stupně), že žák: „chápe význam dobrého soužití mezi vrstevníky i členy rodiny“ (MŠMT, 2016, 94).

2.2.4 Vztahové dovednosti

Vztahové dovednosti umožňují: „navazovat a udržovat zdravé a hodnotné vztahy s různorodými jedinci i skupinami. Zahrnují jasnou komunikaci, aktivní naslouchání, spolupráci, odolávání nepřiměřenému společenskému nátlaku, konstruktivní řešení konfliktů, schopnost požádat o pomoc a nabídnut ji v případě potřeby“ (CASEL, 2013, 9). Vztahové dovednosti jsou v RVP pro základní vzdělávání úzce provázány s klíčovými kompetencemi, které má žák v průběhu základního vzdělání získat. Jedná se zejména o klíčové kompetence (MŠMT, 2016):

- k řešení problémů, konkrétně dovednost řešit různé problémové situace na základě využití vlastního úsudku a zkušenosti.
- kompetence komunikativní, která je v rámci základního vzdělání definována tak, že žák: „formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu, naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje (...), využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi“ (MŠMT, 2016, 11).
- kompetence sociální a personální a z nich zejména předpoklad, že se žák: „podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá“ (MŠMT, 2016, 12).
- kompetence občanské, které doplňují výše uvedené vztahové dovednosti o schopnost odmítnout útlak a hrubé chování.

2.2.5 Kompetence k zodpovědnému rozhodování

Kompetence k zodpovědnému rozhodování znamená způsobilost činit konstruktivní volby v sociálních interakcích i ve vlastním jednání, a to s ohledem na normy etické a sociální, bezpečnost a realistické posouzení důsledků různých činů, vlastní úspěch i štěstí

ostatních (CASEL, 2013). V RVP pro ZŠ je kompetence k zodpovědnému rozhodování konstituována z různých úhlů opět několika klíčovými kompetencemi (MŠMT, 2016):

- kompetence k řešení problémů a kompetence k zodpovědnému rozhodování spolu úzce souvisí, schopnost řešit problémy je definována mimo jiné jako připravenost volit vhodná řešení a činit rozvážná rozhodnutí.
- kompetence sociální a personální postihují ovládání a autoregulaci chování žáka v souvislosti s dosažením jeho sebeuspokojení a sebeúcty.
- podíl na utváření kompetence k zodpovědnému rozhodování mají v českém vzdělávacím systému i kompetence občanské, při jejichž osvojování se žák učí rozhodovat se zodpovědně dle situačního kontextu a rovněž: „*v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti*“ (MŠMT, 2016, 12).
- dosažení kompetence pracovní pak umožňuje žákovi činit uvážená rozhodnutí o svém vzdělávání a volbě profese.

Jednání a rozhodování se zřetelem k etickým a sociálním normám, k důsledkům chování pro sebe i pro ostatní není v klíčových kompetencích explicitně vyjádřeno, odkazy na tento typ dovedností však nalzáme v charakteristice průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova, jenž seznamuje žáky s dovednostmi: „*rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne*“ (MŠMT, 2016, 128).

3 SOCIÁLNÍ A EMOČNÍ INTELIGENCE

Konceptu sociálně-emočních kompetencí jsou blízké rozličně definované druhy inteligence, které mohou být v širším kontextu chápány jako inteligence sociální, emocionální, morální, praktická, intrapersonální a interpersonální (Gardner, 1999; Orosová, Sarková, Madarasová Gecková, Katreniaková, 2004). Za konstrukty, které jsou sociálně-emočním kompetencím obsahově nejbližší, lze považovat inteligenci emocionální a sociální, paralely mezi těmito koncepty jsou patrné i na úrovni metod jejich měření. (Kang, Day, & Meara, 2007; Palová, 2016).

Koncept sociálně-emočních kompetencí je poměrně mladý. Termín sociálně-emoční učení byl poprvé použit v roce 1994, zároveň s ním vznikla společnost CASEL, která si vzala za cíl ustanovení konceptu sociálně-emočního učení jakožto základní součásti vzdělávání od předškolního po středoškolské (CASEL, nedat.). Za tímto účelem byl koncept sociálně-emočního učení operacionalizován pomocí sociálně-emočních kompetencí a poprvé představen veřejnosti roku 1997 v knize *Social and emotional learnin: Guidelines for educators* (Elias et al., 1997).

V důsledku nedávné konstituce konceptu sociálně-emočních kompetencí je počet metod vystihujících uceleně tuto problematiku omezený. Vzhledem ke skutečnosti, že uvedené konstrukty (sociální inteligence a kompetence, emoční inteligence a kompetence a sociálně-emoční kompetence) na sebe historicky navazují a částečně spolu obsahově souvisí, je pochopitelné, že jsou k měření rozvoje určitých složek sociálně-emočních kompetencí stále využívány metody měření těchto souvisejících konstruktů, např. SSRS (Karevold, Ystrom, Coplan, Sanson, & Mathiesen, 2012), TEIQue (Palová, 2016, EQ-i (Bar-On, 2006). Teorie emocionální a sociální inteligence (včetně definice příslušných kompetencí) a metody jejich měření jsou z hlediska diagnostiky sociálně-emočních kompetencí natolik podstatné, že jim budou věnovány následující kapitoly.

Do přehledu metod nejsou zařazeny metody sociometrické, které slouží k rozpoznání sociopreferenční struktury interpersonálních vztahů ve skupině na základě posuzování preferenčního chování jejích členů (Petrušek, Linhart, Vodáková, & Maříková, 1996). Sociometrické metody sice mohou sloužit jako prostředek k ověření vlivu sociálně-emoční výchovy v rámci školní třídy, nejsou však primárně zaměřeny na diferenciované hodnocení sociálních dovedností dítěte.

3.1 Sociální inteligence a základní metody jejího měření

Koncept sociální inteligence navrhl a vymezil Edward L. Thorndike v roce 1920. Vnímal ji jako jednu z trojice základních intelektových schopností (vedle inteligence mechanické a abstraktní), které spoluutvářejí základní strukturu inteligence jedince (Thorndike, 1920). Sociální inteligenci definoval jako schopnost porozumět ostatním a jednat moudře v mezilidských vztazích (Thorndike, 1920). Rozlišil tak kognitivní složku sociální inteligence, která umožňuje porozumět druhým lidem, od složky behaviorální, jež zahrnuje schopnost jednat ve vztahu k nim (Romney, & Pyryt, 1999). Thorndikovi se však nepodařilo existenci sociální inteligence psychometrickými nástroji verifikovat (Thorndike & Stein, 1937, in Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 2000). Řada vědeckých studií se poté věnovala zkoumání sociální inteligence s cílem odlišit ji od podobných konstruktů, zejména pak od akademické inteligence. Výsledky těchto studií však přinesly rozporuplná zjištění. Neúspěšné snahy o vědecky podložené odlišení sociální inteligence (Keating, 1978) vedlo některé autory k rozporování užitečnosti tohoto psychologického konstruktů, případně k jejímu chápání jakožto funkce obecné inteligence (Wechsler, 1944). Závěry jiných studií hypotézu o existenci sociální inteligence jako samostatného koherentního konstruktů podporují (Ford, & Tisak, 1983⁵; Barnes, & Sternberg, 1989⁶).

Zmíněné rozpory výzkumných závěrů lze vysvětlit rozdíly v definicích sociální inteligence, z nichž autoři při formulování výzkumných otázek vycházejí, a které tak ovlivňují operacionalizaci tohoto konstruktů (Ford, & Tisak, 1983). Podle Baumgartnera (2009) se přístupy ke studiu sociální inteligence liší v tom, zda akcentují kognitivní, či behaviorální komponentu sociální inteligence. Jak bylo zmíněno výše, kognitivní a behaviorální složku sociální inteligence rozeznával již Thorndike (1920). Přestože jeho koncepce zaujala řadu badatelů, mnozí z těch, kteří se pokusili o vytvoření diagnostického nástroje k jejímu měření, věnovali pozornost pouze jedné z těchto komponent.

Po Thorndikeovi se o sestavení metody měření tohoto konstruktů (u dospělé populace) pokusila Thelma Hunt, podle níž je sociální inteligencí míněna schopnost jedince vyjít s ostatními (Hunt, 1927, in Cantor, & Kihlstrom, 2000). Nástroj k měření

⁵ E. Ford a M. S. Tisak (1983) ve svém výzkumu sociální inteligence u adolescentů rozlišili na základě faktorové analýzy faktor sociální inteligence, u něhož deklarují ověření konvergentní i diskriminační validity; dospěli tak k závěru, že koherentní koncept sociální inteligence lze identifikovat v případě, že se k jeho definování používá výhradně behaviorální kritérium.

⁶ M. L. Barnes a R. J. Sternberg (1989) ověřili souvislost konstruktů sociální inteligence se schopností dekodovat neverbální informace.

schopnosti jedince jednat s lidmi nazvala **The George Washington Social Intelligence Test** (GWSIT v dalších verzích známý pod zkratkou SIT). Verze, již byla série Testů sociální inteligence (SIT) zaštitěných Univerzitou George Washingtona revidována v roce 1955, se skládá z pěti částí: testu sociálních situací (zaměřeného na schopnost nalézt jejich přiměřené řešení), subtestu rozpoznání duševního (emočního) stavu, zkoušky paměti na tváře a jména, výroků na bázi pravda-lež o lidském jednání a části ověřující smysl pro humor (Svoboda, Humpolíček, & Šnorek, 2013). GWSIT lze považovat za první výkonový test zaměřený na měření sociální inteligence, dnes se však již nepoužívá, jelikož jeho výsledky vysoce korelují s obecnou inteligencí (Straková, 2010). S obdobnými subtesty, které v něm byly obsaženy, se však setkáváme stále. Příkladem může být **Chapinův Social Insight Test** z roku 1942, jenž je rovněž určen pro dospělou populaci a zabývá se podobně jako subtest SIT sociálními interakcemi; konkrétně měří schopnost jedince rozpoznat v lidské interakci dynamiku chování a zvolit vhodný způsob jejího řešení (Chapin, 1942, in Gough, 1965). V době vzniku obsahoval Social Insight Test 45 položek (později 25) v podobě civilního příběhu či popisu situace, který respondent přečetl a vybíral z nabízených komentářů či způsobů řešení situace ten nejvhodnější (Svoboda et al., 2013; Gough, 1965).

Další vlnu zájmu o téma sociální inteligence vzbudil v 70. letech Joy P. Guilford, který svým strukturálním modelem intelektu navázal na trojsložkový model E. L. Thorndika. Sociální inteligence je podle Guilforda (ze 120 faktorů, které v rámci intelektu rozeznal) sycena 30 faktory s behaviorálním obsahem, dosud však bylo prokázáno pouze 12 z nich (Cantor, & Kihlstrom, 2000; Svoboda et al., 2013). Guilford přispěl k vývoji diagnostiky sociální inteligence tím, že její měření rozpracoval do pěti technik využívajících různý podnětový materiál - sociální situace je v nich prezentována pomocí fotografií, kreslených postav, siluet osob, piktogramů či magnetofonové nahrávky monologu či dialogů (Guilford, 1968, in Svoboda et al., 2013). Pokusná osoba má například vybrat situaci dle analogie s předlohou, odhalit scénu, která by vhodně doplnila sérii obrázků, či naopak výjev, který do kontextu situace nepatří. Guilfordovy testy nesou označení **TSI-BDX a TSI-CBX** (Svoboda et al., 2013).

Snaha operacionalizovat sociální inteligenci přivedla Herberta A. Marlowa (1986) k vymezení multidimenzionálního modelu sociální inteligence; na základě faktorové analýzy identifikoval 5 faktorů, které sociální inteligenci utvářejí. Jsou jimi prosociální

přístup, sociální dovednosti, kompetence k empatii, emocionalita a sociální úzkostnost⁷. Výsledky Marlowových výzkumů podpořily rostoucí konsenzus o vícerozměrnosti sociální inteligence (Marlowe, 1986; Riggio, 1986; Buhrmester, Furman, Wittenberg, & Reis, 1988), přestože počet jejích kategorií se mezi autory různí (Schneider, Ackerman, Kanfer, 1996). Mezi další aspekty sociální inteligence, které jsou často předmětem výzkumů, patří například sociální vhled, k jehož měření byl konstruován Chapinův Social Insight Test, viz výše (Chapin, 1942, in Gough, 1965), sociální paměť měřena například pomocí SIT - subtestu paměti na tváře a jména (Svoboda et al., 2013) a sociální znalosti (Schneider et al., 1996).⁸

3.2 Měření sociální inteligence u dětí raného školního věku

Výše jsme stručně vymezili základní koncepce chápání sociální inteligence a mezníky vývoje jejího měření. Nyní se podrobněji zaměříme na nástroje určené k diagnostice sociální inteligence případně jejích složek u dětí raného školního věku.

Možnost měření sociální inteligence u dětí raného školního věku otevřel v roce 1949 David Wechsler vydáním inteligenčního testu **Wechsler Intelligence Scale for Children** pro děti od 5 do 15 let, který obsahuje subtest řazení obrázků (Wechsler, 1944; Campbell, & McCord, 1999). Cílem tohoto subtestu je odhalit smysluplné pořadí obrázků odrážející vývoj určité sociální situace. Tento subtest měří schopnost porozumět příběhu a sestavit celý jeho průběh, obrazové příběhy přitom odkazují téměř vždy na určitou mezilidskou či praktickou situaci (Wechsler, 1944). Wechsler (1944) nahlížel na sociální inteligenci jako na inteligenci obecnou aplikovanou v sociálních situacích, tento subtest pak považoval za nástroj, jenž je schopen sociální inteligenci měřit (Wechsler, 1958). V České republice je

⁷ Marlowe (1986) kategorizoval také přístupy, na jejichž základě může být sociální inteligence (a s ní i sociální kompetence) chápána a uchopována: definice motivační nahlíží sociální inteligenci jako připravenost jedince k osobnímu rozvoji a aktivnímu dosahování cílů; sociální inteligence z pohledu očekávané sebe-účinnosti (jak self-efficacy překládá Nakonečný, 1996) je definována kompetencí k očekávání úspěchu a osobního mistrovství; dále může být vymezena jako dovednost, jež se manifestuje v činnosti; čtvrtý způsob, jak sociální inteligenci uchopit, je skrze výkon, který se projevuje například mírou efektivity v dosahování cílů či sociálním chování, a konečně ji lze chápat také jako vlastnost, osobnostní rys.

⁸ Jak vyplývá z uvedených informací, nástroje měření sociální inteligence se liší teoretickými východisky, na jejichž základě byly konstruovány. Přes odlišnosti, které mezi autory při vymezování konstruktů sociální inteligence panují, existují také momenty, v nichž se shodují. Jedná se například o rozšířený názor, že sociální inteligence představuje významný indikátor kvality mezilidských vztahů (Zášková, 2012).

subtest řazení obrázků aktuálně dostupný v přepracovaném vydání WISC-III (pro děti a dospívajících ve věku od 6–17 let) opatřeném národními normami (Wechsler, 2002).

Mezi výkonové metody měření sociální inteligence můžeme zařadit **Social Interpretation Test** pro děti od 7 do 16 let. Skládá se z řady kreslených obrázků, k nimž se vztahují otevřené otázky kladené administrátorem. Hodnocena je schopnost postihnout aspekty sociální situace, hodnotit je a interpretovat. Metoda mapuje, jak děti chápou ústřední témata a příčinné vztahy v sociálních situacích (Svoboda et al., 2013).

Přestože mezi výkonové metody řadíme uvedený Wechslerův test, který se těší značné oblibě, jsou k posuzování sociální inteligence a sociálních kompetencí (u dospělé populace i u dětí) častěji využívané sebesposuzovací škály, a to i přes riziko potenciálního zkreslení informací poskytnutých probandem (Denham, 2005). K redukci tohoto rizika je proto u dětské populace využíváno posouzení druhou osobou, rodiči (pečujícími osobami), učiteli, či vychovateli. Některé z nejnámějších posuzovacích škál relevantních vzhledem k cílové věkové kategorii zde představíme včetně těch, jejichž české překlady nejsou v současnosti dostupné.

Mezi dnes již méně využívané metody patří **Zigler-Phillips Social Competence Scale** (SCS) z roku 1960. SCS vychází z předpokladu, že psychická odolnost spolu se schopností adaptovat se jsou klíčovými předpoklady vyrovnání se s krizovými situacemi. Tato škála byla původně vyvinuta za účelem zachytit premorbidní znaky v běžné populaci (Brambilla, & Marini, 2014). Při posuzování žáků základních škol rodiči a učiteli se zaměřuje na prosociální chování, seberegulaci dítěte a jeho komunikační dovednosti (Straková, 2010).

K měření sociálních kompetencí u dětí a dospívajících je určena škála **Personality Inventory for Children** (PIC), její první vydání z roku 1999 bylo koncipováno pro věkovou kategorii od 3 do 16 let, druhé upravené vydání (PIC-2) z roku 2002 náleží věkové kategorii od 5 do 19 let (Lachar, & Gruber, 2002). V druhém vydání je také redukován počet položek z původních 420 na 274 výroků, jejichž pravdivost je posuzována rodiči či osobami, které dítě dobře znají (Campbell, & McCord, 1999; Lachar, & Gruber, 2002). Pomocí PIC lze posoudit 2 aspekty sociálního fungování, a to sociální kompetenci a vzájemné vztahy. Dle tvůrců metody (Lachar, & Gruber, 2002) lze jejím prostřednictvím odhalit globální problémy týkající se sociální kompetence, jako je plachost, nedostatek přátel či špatná seberegulace.

Pro měření sociálních kompetencí u dětí školního věku slouží také Škála sociálních kompetencí - **Social Competence Scale (SCS)** vytvořená v roce 1995 společností CPRDG ve verzi pro rodiče a učitele (Gouley, Brotman, Huang, & Shrout, 2008). Varianta určená pro rodiče se skládá z 12 položek, u nichž pečující osoby hodnotí pozitivní sociální chování (včetně regulace emocí), prosociální chování a komunikační dovednosti dítěte na pětibodové škále. Ve verzi pro učitele je na stejné škále hodnoceno 25 položek zaměřených na prosociální chování, emoční seberegulaci a akademické dovednosti (Gouley et al., 2008).

Matsonův test hodnocení sociálních způsobilostí dětí (**Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters - MESSY**) byl vydán v roce 1983 k posouzení deficitů sociálních kompetencí dětí ve věku od 4 do 18 let (Matson et al., 2010). Test je dostupný ve dvou formách, a to ve verzi pro rodiče či učitele, kteří hodnotí nevhodnou asertivitu, impulzivitu a sociální kompetence posuzované osoby, a ve variantě pro sebeposouzení, jež je zaměřena navíc na faktory vzdorovitosti, závisti či vyhýbavosti a přehnané sebejistoty (Matson et al., 2010; Teodoro, Käppler, Rodrigues, Freitas, & Haase, 2005). Metoda MESSY byla v roce 2004 přeložena Vasil'ovou a Baumgartnerem do slovenského jazyka (Vasil'ová a Baumgartner, 2004, in Matson et al., 2010).

Metoda **Social Skills Improvement System (SSIS)** byla navržena Frankem Greshamem a Stephenem N. Elliottem a vydaná v roce 2008 jako revize verze SSRS - **Social Skills Rating System** (Gresham, 2007). Autoři této posuzovací škály se snaží o dosažení komplexního pohledu na dítě napříč domácím zázemím, školou a komunitou. Využívají k tomu jejich tři variant: pro samotné dítě či dospívajícího (věkový rozptyl je 3 až 18 let), pro učitele a rodiče. Metoda je zaměřena na problémové chování, akademické a sociální kompetence (Gresham, 2007).

Sociální inteligence může být ve školním věku posuzována také vrstevníky, jak je tomu u škály **Peer-Estimated Social Intelligence** z roku 1995 (Björkqvist et al., 2000). Podle Ari Kaukiainen, z kolektivu tvůrců metody, tkví výhoda hodnocení vrstevníky oproti učitelům ve skutečnosti, že děti sledují své vrstevníky v interaktivních situacích v míře, jež přesahuje možnosti učitelů; z těchto důvodů může být posouzení vrstevníků lepším zdrojem informací o sociálních kompetencích dítěte (Junttila, Voeten, Kaukiainen, & Vauras, 2006). V rámci této metody je hodnocena sociální percepce a flexibilita, důsledky jednání a úspěšnost při dosahování cílů (Baumgartner, Orosová, & Výrost, 2008).

Mezi základní zdroje informací vypovídajících o úrovni rozvoje sociálních kompetencí náleží také sociální chování (Baumgartner et al., 2008). Chování jakožto ukazatel sociálních kompetencí u dětí a dospívajících využívá **The Child Behavior Checklist** (CBCL) Thomase M. Achenbacha a Craiga S. Edelbrocka z roku 1983 (Stránská, & Poledňová, 2006). Metoda slouží k posouzení chování dětí a dospívajících ve věku 6–18 let (existuje však i verze pro mladší děti), je zaměřena především na hodnocení sociálních kompetencí hodnoceného jedince, na něž je usuzováno například z účasti na sportovních i jiných volnočasových a sociálních aktivitách, ze školního výkonu atd. Vedle škály sociální kompetence zahrnuje tato metoda také škálu problémového chování, která slouží k posouzení psychopatologie u dětí (a dospívajících), dotazuje se například na depresivitu, fyzické a psychické obtíže (poruchy spánku, myšlení, vnímání či pozornosti), delikventní a agresivní chování. Při administraci dotazníku chtěli autoři dostat požadavku na objektivitu výpovědi a podpořili proto možnost ověření informací z více zdrojů třemi formami CBCL, a to pro sebesposouzení dětí, pro rodiče a učitele (Achenbach, & Ruffle, 2000; Stránská, & Poledňová, 2006). Metoda obsahuje 118 položek, na něž jsou odpovědi vybírány z možností: velmi často / jen někdy / nikdy. Do češtiny byl CBCL přeložen v roce 1998 Ivem Čermákem a jeho spolupracovníky (Čermák, & Urbánek, 1998).

K posouzení rizikového chování je možné využít českou metodu Antonína Mezery (1999) pro věkovou kategorii 8–18 let známou pod názvem **Škála rizikového chování**. Tato metoda je vhodná k posouzení asociálního, antisociálního, egocentrického, impulzivního, maladaptivního a negativistického chování.

Další možností k posouzení úrovně sociálních kompetencí na podkladu popisu aktů chování u žáků základních škol představuje **Scale of Social Competence and School Adjustment** autorů Walkera a McConnella (1988, in Nebbergall, 2007), v současnosti však bez oficiálního českého překladu. Tato metoda není dle autorů vhodná k diagnostice, může však být přínosná pro učitele k prověřování a identifikaci deficitů v sociálních dovednostech žáků (Walker, & McConnell, 1988, in Nebbergall, 2007). Skládá se ze 43 pozitivně formulovaných popisů sociálních dovedností, které jsou posuzovány na pětibodové Likertově škále z hlediska četnosti jejich výskytu. Hodnocení odkazuje ke třem škálám, z nichž první je věnovaná chování preferovanému učiteli (jako je projevená empatie, spolupráce s vrstevníky, sebekontrola), druhá zahrnuje chování preferované vrstevníky (sdílení aktivit, otevřenost ke kompromisům) a třetí reflektuje chování přizpůsobené školnímu prostředí (Merrell, & Whitcomb, 2008; Nebbergall, 2007).

3.3 Emoční inteligence a metody jejího měření se zřetelem k metodám určeným pro raný školní věk

V 80. letech, tedy v době, kdy začíná být o sociální inteligenci uvažováno jako o multidimenzionálním konstrukt, začíná být diskutován také pojem emoční inteligence, který má rovněž vícerozměrný charakter⁹.

Vztah sociální a emoční inteligence je mnohoznačný, liší se podle autorů, jejichž pojetí těchto konstruktů je srovnáváno. Dle některých se význam termínu sociální inteligence v různé míře s obsahem pojmu emoční inteligence překrývá. Například P. Salovey a D. Mayer, kteří bývají označováni za tvůrce teorie emoční inteligence, ji vymezili jako: „*podmnožinu sociální inteligence, která zahrnuje schopnost monitorovat pocity a emoce vlastní a druhých, rozlišovat mezi nimi a použít tyto informace k regulaci myšlení a jednání jedince*“¹⁰ (Salovey, & Mayer, 1990, 189). R. Bar-On (2006) v reakci na tuto definici vyvozuje závěr, že oba koncepty reprezentují pravděpodobně propojené komponenty stejného konstrukt, který označil jako emočně-sociální inteligencí (ESI). Někteří autoři rozeznávají stejná teoretická východiska obou konstruktů, konkrétně Thorndikovo vymezení sociální inteligence¹¹, které je v případě emoční inteligence kombinováno s Gardnerovou teorií inteligence intrapersonální a interpersonální (Baumgartner et al., 2008; Svoboda et al., 2013).

Stejně jako sociální inteligenci i inteligenci emoční lze definovat na podkladě různých teoretických rámců, které je možné zjednodušeně rozdělit do tří kategorií. Emoční inteligence tak může být nahlížena jako schopnost, soubor rysů (vlastností) či kombinace obojího, tedy jako souhrn schopností a vlastností osobnosti¹² (Austin, & Saklofske, 2007).

⁹ Termín emoční inteligence se však objevil už dříve, poprvé jej v rámci literární kritiky použila v roce 1953 D. Van Ghent, na pole psychiatrie jej pak přivedla B. Launer v roce 1966 (Zeidner, Matthews, & Roberts, 2009). Akademické využití tohoto pojmu je datováno do roku 1986, kdy byl tento termín ve větší míře uplatněn W. L. Paynem v disertační práci (Payn, 1986, in Hurley, & Rankin, 2008).

¹⁰ Toto prvotní formální vymezení konceptu emoční inteligence autorů Saloveye a Mayera je známé pod názvem EI90 (1990), autoři jej však později několikrát přepracovali, čímž vznikly verze EI97 (1997) a EI04 (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004).

¹¹ S.-M. Kang s autorským kolektivem (2007) upozorňují na klíčovou podobnost, která je zřejmá již z definic otců těchto myšlenek E. L. Thorndika (1920), viz výše, a Mayera a Saloveye (1990). Ta spočívá v tom, že obě strany rozlišují kognitivní a behaviorální komponentu svého konceptu.

¹² Přestože se pojetí emoční inteligence mezi autory liší (a to nejen v závislosti na preferovaném modelu), vymezil J. D. A. Parker společné znaky, které jsou skrze různá pojetí totožné: „*Schopnost identifikovat*

Zatímco emoční inteligence pojímaná jako aktuální schopnost je vyjádřena (a rovněž měřena) pomocí dosaženého výkonu (Petrides, & Furnham, 2001), pro měření emoční inteligence jakožto vlastnosti či osobnostního rysu se používají zpravidla sebeposuzovací škály či dotazníky (Baumgartner, & Karaffová, 2011), a to shodně se standardy měření u modelů smíšených (Sadková, 2014).

Zajímavé výsledky přinesla komparace uvedených metod měření inteligence. Van Rooy, Viswesvaran a Pluta (2005) při metaanalýze výkonnostních testů (MEIS, MSCEIT, viz níže) a sebeposuzovacích škál (např. SSEIS, EQ-i a dalších) zjistili mezi jejich výsledky velmi slabou vzájemnou korelaci (0,14), což vysvětlují tím, že každý postup měří jiný konstrukt; výsledky sebeposuzovacích škál k měření emoční inteligence z hlediska smíšeného modelu vykazovaly naopak silnou korelaci (0,71), což autoři považují za důkaz existence konstruktů, jenž je společným předmětem zájmu měření emoční inteligence ve smíšeném modelu (Van Rooy et al., 2005).

Pro oblast vzdělání je vhodné uznat alespoň částečné strukturování emoční inteligence na bázi schopností, tedy jako veličinu ovlivnitelnou výchovným působením (srov. Goetz, Frenzel, Pekrun, & Hall, 2007; Palová, 2016). Modely, které chápou emoční inteligenci jako schopnost, využívají k jejímu měření výkonové metody, emoční inteligence je tímto způsobem zjišťována podobně jako inteligence teoretická (Petrides, & Furnham, 2001). Nejvýznamnějšími představiteli modelu emoční inteligence založeného na schopnostech jsou Salovey a Mayer (1990). Podle nich se emoční inteligence EI97 skládá (na nejobecnější rovině) ze čtyř oblastí, které zaštiťují konkrétní schopnosti. Rozeznávají oblast vnímání, hodnocení a vyjadřování emocí, dále sféru emoční podpory myšlení, oblast porozumění emocím (zahrnující znalost emocí, emoční analýzu a zapojení emočního poznání) a okruh řízení emocí (u sebe i u druhých) podporující emoční i intelektuální růst (Salovey, & Mayer, 1997; Mayer, Salovey, & Caruso, 2012). K měření těchto 4 dimenzí emoční inteligence vyvinuli Salovey, Mayer a Caruso v roce 2002 Test

a komunikovat vnitřní duševní stavy, spojovat konkrétní duševní události s konkrétními situacemi a formami chování, používat informace o pocitech a emocích jako vodítka dalšího chování, stejně jako schopnost duševně regulovat negativní či extrémní emoční stavy, jsou klíčovými schopnostmi většiny modelů EI“ (Parker, 2007, 286). Emoční inteligence však stále zůstává pojmem, jehož obsah je diskutabilní. Někteří autoři hovoří o emoční inteligenci jako o konstruktě, který má nezastupitelné místo v osobnostním a charakterovém vybavení jedince (Lišková, 2014), jiní tento koncept zpochybňují (Svoboda et al., 2013).

emoční inteligence: **Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)**¹³, do češtiny převeden A. Slezáčkovou a P. Humpolíčkem v roce 2012 (Mayer et al., 2012). Test je určený pro adolescenty od 16 let a dospělou populaci, lze ho administrovat hromadně i individuálně.

Zastánci koncepce emoční inteligence jako souboru osobnostních rysů jsou zejména A. Furnham a K. V. Petrides (Petrides, & Furnham, 2001). Druhý jmenovaný je autorem dotazníku **Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)** vyvinutého k měření emoční inteligence v pojetí tohoto rysového modelu (Kaliská, Nábělková, & Salbot, 2015). Tento dotazník existuje v několika verzích určených pro děti (8–12 let), adolescenty (12–17 let) a dospělé, pro každou věkovou kategorii pak také v redukované podobě (Simmons, & Lehmann, 2013). Jednotlivé verze se liší počtem položek od 30 do 153. Přestože byl dotazník TEIQue konstruován k měření emočních kompetencí, částečně zahrnuje také kompetence sociální. Ve verzi pro dospělé a dospívající figurují 4 faktory: subjektivní spokojenost (*well-being*), emocionalita, sociabilita a sebekontrola, které jsou specifikovány pomocí 12 škál reprezentujících aspekty emoční inteligence (Petrides, 2009, 85). Jsou jimi adaptabilita, asertivita, vnímání, vyjadřování a regulace emocí, impulzivita, vztahové kompetence, sociální uvědomělost, zvládání stresu, sebemotivace, sebeúcta, empatie, štěstí a optimismus (Kaliská et al., 2015; Straková, 2010). Dotazník TEIQue-CF pro děti ve věku od 8 do 12 let vychází z 9 emočních dimenzí z 12 výše uvedených, tzn., že asertivita, sociální uvědomělosti a zvládání stresu nejsou věnovány samostatné škály (Salbot, Kaliská, & Nábělková, 2011). TEIQue-CF obsahuje 88 krátkých výroků typu: „*Pokud jsem smutný, snažím se nasadit šťastný výraz*“, na které dítě může reagovat výběrem z pětibodové Likertovy škály (Mavroveli, Petrides, Shove, & Whitehead, 2008, 519). Do českého jazyka byl přeložen K. Palovou (2016). České normy ale zatím vytvořeny nebyly, v současnosti jsou dostupné normy upravené pro slovenskou populaci, a to pro děti i dospělé (Kaliská et al., 2015; Salbot, Kaliská, & Nábělková, 2011).

Jako smíšené jsou označovány modely, jež emoční inteligenci pojímají jako souhrn různorodých osobních charakteristik, které nelze jednoznačně zařadit mezi osobnostní rysy či schopnosti. Smíšený model je reprezentován především Danielem Golemanem,

¹³ Pro ověření čtyřsložkového modelu byla zkonstruována Vícefaktorová škála emoční inteligence MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale), jež sestávala z 12 subškál: „*Podle získaných závěrů se emoční inteligence ukázala jako jednotná inteligence se třemi oddělitelnými faktory - emoční percepcí, emočním porozuměním a emočním řízením (...). Pokročilejší statistická analýza (např. strukturální modelování) přinesla skromný důkaz o možném čtvrtém faktoru integrování emocí*“ (Mayer et al., 2012, 14).

popularizátorem konceptu emoční inteligence, jehož zásluhou se tento pojem dostal do širšího povědomí. V knize *Emoční inteligence* (vydané v roce 1995, v češtině o dva roky později), která se stala bestsellerem, definuje Goleman emoční inteligenci značně široce jako prediktor životní spokojenosti, jenž zahrnuje rozsáhlou škálu kladných vlastností a schopností¹⁴. Schopnosti, které emoční inteligenci reprezentují, pak lze podle Golemana shrnout pod pojem charakter - ve smyslu charakterní osobnosti (Goleman, 1995, in Jensen, Kohn, Rilea, Hannon, Howells, 2007). Přestože Golemanovo pojetí emoční inteligence zvedlo vlnu zájmu o tento fenomén, setkal se s kritikou ze strany tvůrců teorie emoční inteligence P. Saloveye a D. Mayera (viz výše): „*Následkem popularizace byla definice emoční inteligence změněna. Goleman (1995) ji z velké části ztotožnil s dobrým společenským chováním. Emoční inteligence tedy v povědomí lidí získala mnohem širší význam, než k jakému se dopracovala vědecká literatura*“ (Mayer et al., 2012, 12).

Pro měření emoční inteligence ve smíšeném pojetí je jedním z nejpoužívanějších nástrojů **Emotional Quotient Inventory** (EQ-i) Reuvena Bar-Ona publikovaný v roce 1997, který dle některých autorů pokrývá cílovou oblast lépe než většina jiných nástrojů zaměřených na rysový či smíšený model emoční inteligence (Bar-On, 2006; Pérez, Petrides & Furnham, 2005 citováno poprvé). Bar-On (2006) definoval emoční inteligenci ve vztahu k chování, ve svém konceptu zohlednil sociální aspekt citů a nazval jej model sociálně-emoční inteligence. Sociálně-emoční inteligence podle něj reprezentuje vzájemně provázené sociální a emocionální schopnosti, dovednosti a podpůrné faktory, které determinují, jak úspěšně se člověk zvládne vyrovnávat s každodenními požadavky, jak dokáže porozumět sám sobě a vyjadřovat své pocity, jak dokáže porozumět ostatním, navazovat a udržovat s nimi kvalitní vztahy (Bar-On, 2006). Sebeuposuzovací škála EQ-i pro věk 16–93 let (určená především pro starší 17 let) obsahuje 133 položek, měří 15 složek emočního fungování uspořádaných do 5 komplexnějších faktorů: mezi těchto 5 emočních dimenzí řadí Bar-On intrapersonální dovednosti (např. sebeúctu, schopnost reflektovat vlastní pocity, sebeaktualizaci), interpersonální dovednosti (empatii, společenskou zodpovědnost a mezilidské vztahy), zvládání stresu (kontrolu impulzů a zvládání zátěže), adaptabilitu (spojenou s testováním reality, flexibilitou, řešením problémů) a obecné emoční ladění, včetně optimismu, zažívaného štěstí a spokojenosti

¹⁴ Do emoční inteligence zařazuje Goleman: „*schopnost dokázat sám sebe motivovat a nevzdávat se tváří v tvář obtížím a frustraci, schopnost ovládat svoje pohnutky a odložit uspokojení na pozdější dobu, schopnost ovládnout svoji náladu a zabránit úzkosti a nervozitě, schopnost ovlivňovat kvalitu svého myšlení, schopnost cítit se do situace druhého člověka a ani v těžkých chvílích neztrácet naději*“ (Goleman, 1997, 42).

(Bar-On, 2006; Bar-On, 2004, in Blatný et al., 2010). EQ-i rovněž nabízí verzi zaměřenou na populaci dětí a dospívajících (EQ-i: YV) ve věku 7 až 18 let. Tato sebeposuzovací škála obsahuje 60 položek (30 ve zkrácené verzi) a doba její administrace je 30 minut (či 10 u redukované formy). Struktura EQ-i: YV vychází z 5 klíčových emočních dimenzí verze pro dospělé, výjimku v tomto uspořádání tvoří rozsah oblasti obecné nálady (která je oddělena od oblasti pozitivních pocitů) a index nedůslednosti, který je do verze pro mladé navíc zařazen (Bar-On, & Parker, 2000).

Další známou sebeposuzovací škálou k měření emoční inteligence ve smíšeném pojetí je **Schutte Emotional Intelligence Scale** (SSEIS) z roku 1997. N. S. Schutte (1997) se svými spolupracovníky vycházela při vytváření SSEIS z modelu Saloveye a Mayera, viz výše. SSEIS obsahuje 33 výroků, jež se týkají posuzování a vyjadřování emocí, regulace emocí a jejich využití při řešení problémů. Na Likertově škále vyjadřují respondenti míru souhlasu s těmito výroky (Schutte et al., 1997). Existuje slovenský překlad modifikované verze (se 41 položkami) I. Juhásově, L. Ilievové a F. Baumgartnera (2013). Škála SSEIS patří společně s dotazníkem TEIQue k testům, které jsou v rámci České republiky často využívané pro výzkumné účely.

Na modelu Saloveye a Mayera se zakládá také sebeposuzovací škála **Trait Meta-Mood Scale** (TMMS), která byla vyvinuta v roce 1995 z iniciativy těchto autorů (Salovey, Mayer, Goldmanem, Turvey, & Palfai, 1995). Cílem metody je postihnout individuální rozdíly v přístupu k emocím (v meta-emočním prožívání), a to zejména ve 3 oblastech: pozornosti vůči pocitům, jasnosti diskriminace pocitů a jejich regulace (schopnosti je ovlivnit). TMMS existuje také ve verzi modifikované pro děti základních škol (TMMS-C), která je zkrácena z 30 položek na 28 a obsahově navazuje na verzi pro dospělé (Salovey et al., 1995; Rockhill, & Greener, 1999).

Sebeposuzovací škála **Emotional Intelligence Scale for children** (EISC) publikovaná A. K. Sullivan v roce 1999 představuje nástroj, jenž je specializován na populaci dětí předškolního a školního věku. Skládá se ze tří hlavních částí. První, věnovaná rozpoznávání emocí, se skládá z 22 položek, je konstruována s cílem ověřit schopnost dítěte rozlišit různé emoce na základě prezentovaných výrazů tváří, hudby a příběhů (Ulutas, & Omeroglu, 2012). V druhé části zaměřené na porozumění emocím jsou dítěti popsány modelové situace, dítě je seznámeno s pocity, které situace v příběhu vyvolala u jedné strany zúčastněných, a dítě určuje, jaké emoce by pravděpodobně vyvolala na straně druhé. V třetí části je zkoumána schopnost dítěte řídit své emoce, dítěti je

předloženo 7 interaktivních příběhů týkajících se událostí, které ho mohou potkat, a tyto příběhy vyžadují určitý zásah či emocionální vyjádření (Ghani, 2016; Ulutas, & Omeroglu, 2012). Kromě těchto hlavních segmentů EISC byly vyvinuty dvě doplňkové škály. První slouží k měření empatie dětí a druhá je určena rodičům či učitelům k získání komplexního obrazu emoční inteligence dítěte (Ghani, 2016). Tato škála pro externí hodnotitele obsahuje jedenáct položek, na jejichž základě jsou hodnoceny emoční kompetence dítěte od nejnižšího stupně na úrovni vnímání emocí po nejvyšší stupeň - ovládání či řízení emocí (Ulutas, & Omeroglu, 2012).

Konceptualizace modelu sociálně-emočního učení přispěla k popularizaci pojmu sociálně-emočních kompetencí, který začal v odborné literatuře nahrazovat pojem emoční inteligence (Smékalová, 2016). Zjevné podobnosti mezi oběma koncepty vystupují nejzřetelněji ze srovnání 4 oblastí emoční inteligence Saloveye a Mayera (1997), viz výše, jež je definována na bázi schopností (tedy způsobem aplikovatelným ve vzdělávání) s pěti základními sociálně-emočními kompetencemi, které představují stěžejní body konceptu sociálně-emočního učení (Goetz et al., 2007; CASEL, 2013). Přes zjevné podobnosti konceptů emoční inteligence a sociálně-emočního učení, které podrobně popisuje K. Palová (2016), nelze tyto pojmy vnímat jako synonyma a jejich zaměňování není vhodné (Palová, 2016; Zášková, 2012).

4 SOCIÁLNĚ-EMOČNÍ KOMPETENCE A METODY JEJICH MĚŘENÍ SE ZŘETELEM K METODÁM URČENÝM PRO RANÝ ŠKOLNÍ VĚK

Metody měření sociální a emoční inteligence či sociálně-emočních kompetencí u dětí se svým tematickým zaměřením neliší zásadně od testů určených pro dospělé populaci. Přehled nejznámějších metod zaměřených na sociální a emoční inteligenci či jejich složky jsme uvedli výše. Počet nástrojů, které zpracovávají uvedenou problematiku pro děti ve věku od 6 do 9 let, je poměrně nízký, omezení přináší rovněž dostupnost těchto diagnostických nástrojů pro českou populaci.

Redukovaný výběr používaných metod je přičítán okolnostem, které kvalitní konstrukci diagnostických nástrojů tohoto zaměření komplikují. Mezi tyto komplikace bývá řazena zejména složitost administrace a časová náročnost řady metod, nízká dosahovaná reliabilita (zejména neverbálních testů sociální inteligence) a riziko zkreslení sebeuposuzovacích výpovědí, které však může být sníženo objektivizací dat ve spolupráci s rodiči, učiteli, či vrstevníky (Denham, 2005; Schutte et al., 1997; Pérez et al., 2005).

Kořeny měření sociálně-emočních kompetencí sahají do roku 1985 k úvahám Reuvena Bar-Ona (2006), jenž definoval model emočně-sociální inteligence. Podobně také Goleman (1995) zahrnoval do svého pojetí emoční inteligence i sociální kompetence (in Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000). Dalším významným autorem, jenž se zabýval možnostmi integrace sociální a emoční inteligence do podoby společného konceptu, byl Ronald E. Riggio (1986; 2010). Riggio se rozhodl založit svůj výzkum na strukturovaném modelu sociálních a emocionálních komunikačních dovedností, které považoval za snadněji uchopitelné než související inteligenční konstrukty, přístupnější měření a navíc za vhodnější k zachycení vývojového aspektu (Riggio, & Reichard, 2008). Riggiov model zahrnuje tři komunikační kompetence: vyjadřování (schopnost kódovat informace), vnímavost (schopnost zprávy dekódovat) a kontrolu (schopnost regulace a kontroly chování); dané tři kompetence jsou ukotveny a manifestovány na úrovni emoční, jež se týká komunikace neverbální, a úrovni sociální vztahující se ke komunikaci verbální (Kusá, & Maxianová, 2001; Riggio, 1986; Reichard, & Riggio, 2008). Tato struktura šesti komunikačních dovedností tvoří podklad Riggiova **Social Skills Inventory** (SSI) - Sebeuposuzovacího inventáře sociálních dovedností, který byl vydán v roce 2003 (Riggio, & Carney, 2003, in Reichard, & Riggio 2008) a do češtiny přeložen v roce 2007

K. Krejčovou (Dostál, & Plháková, 2013). Souhrnný skór Riggiova inventáře udává informaci, jak respondent hodnotí celkově vlastní sociální inteligenci (Riggio, & Carney, 2007, in Dostál, & Plháková, 2013). Přínos Riggiovy metody pro rozvoj konceptu sociálně-emočních kompetencí tkví zejména v zavedení multidimenzionálního rámce měření sociálních a emocionálních dovedností (Zášková, 2012).

K zachycení sociálně-emočních kompetencí se v současné době používají obecně nejčastěji sebesuzovací škály (Coelho, Sousa, & Marchante, 2016). Volba metod k měření sociálně-emočních kompetencí u dětí je však podmíněna úrovní jejich kognitivního rozvoje a také gramotností. K hodnocení sociálně-emočních kompetencí mladších dětí (v předškolním věku a na počátku raného školního věku) je tedy využívána zejména metoda pozorování a standardizované posuzovací škály určené pečujícím osobám a učitelům (např. The Child Behavior Checklist, Social Skills Improvement System, The Child Rating Scale). S rostoucím věkem mohou být použity metody založené na rozhovoru (z uvedených Social Interpretation Test) a později také dotazníky (např. TEIQue-CF pro děti od 8 let, viz výše) a sebesuzovací škály, které se stávají typickým nástrojem k měření sociálně-emočních kompetencí v adolescentním věku (Brownell, Lemerise, Pelphrey, & Roisman, 2015). Kvantitativní metody mohou být za předpokladu adekvátní srozumitelnosti využívány u dětí zhruba od věku 6 až 7 let, vždy však s ohledem na individuální specifika kognitivního vývoje dítěte (Wechsler, 2002; Borgers, DeLeeuw, & Hox, 2000).

Škálu **The Child Rating Scale** (CRS) představují autoři jako „*socioemoční sebesuzovací škálu pro děti ze základních škol*“ (Hightower et al, 1987, 239). Kromě sociálních kompetencí se škála zabývá také sebedůvěrou, poslušností vůči pravidlům a úzkostností. Tato škála rovněž nabízí variantu pro učitele (T-CRS), která je zaměřena na kompetence žáků ZŠ (přesněji na sociální kompetence, frustrační toleranci, orientaci na úkol a sociální dovednosti ve vztahu k vrstevnické skupině) a jejich problémové chování, konkrétně na problémy s učením, na agování a anxiety (Hightower et al, 1986). Verze pro rodiče (P-CRS) je pak určena populaci dětí předškolního věku (Law, Montes, Hightower, Lotyczewski., & Halterman, 2012).

K získání komplexních informací o klíčových sociálně-emočních kompetencích definovaných společností CASEL (2013) byla vyvinuta metoda **Social and Emotional Competencies Evaluation Competencies Questionnaire** (QACSE). Autoři metody V. A. Coelho, V. Sousa a M. Marchante (2015; 2016) vypracovali dvě verze této škály (pro

učitele z roku 2014 a žáky 2015), aby byla zabezpečena možnost ověření poznatků o stavu sociálně-emočních kompetencí z více informačních zdrojů. Verze pro učitele (QACSE-P) k měření výsledků sociálně-emočního učení u žáků 4. – 9. tříd základních škol je dostupná v plné, či zkrácené verzi - o 56, či 30 položkách (Coelho et al., 2016). Škála pro učitele se specializuje na posouzení sebekontroly, sociální vyspělosti, iniciativy a vůdcovství (jako součásti vztahové kompetence), sociální izolace a sociální úzkostnosti žáků; vyplnění plné verze vyžaduje časovou dotaci 15–20 minut (Coelho et al., 2016). Sebeuposuzovací verze škály je určena starším žákům 7. – 9. ročníků základních škol, obsahuje 39 položek, které se opět týkají sebekontroly, sociální izolace a sociální úzkostnosti, změnou je zařazení samostatné kategorie sebeuvědomění a měření obecné kompetence vztahových dovedností (Coelho et al., 2015).

Významnou metodou použitelnou k měření sociálně-emočních dovedností je Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let. Úpravě subtestů funkční oblasti sociálně-emočních kompetencí IDS pro skupinovou administraci je věnována pozornost v empirické části této práce. Metodu IDS zde proto přiblížíme podrobněji.

4.1 Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let (IDS)

Záměr vytvořit Inteligenční a vývojovou škálu pro děti ve věku 5–10 let vznikl v přímé reakci na potřeby pedagogických psychologů německého jazykového prostředí ve snaze zajistit jim kvalitní prostředek pro diagnostiku dětských schopností. K tomuto účelu byla ustanovena pracovní skupina v čele s vedoucím Státní pedagogicko-psychologické poradny St. Gallen Marcusem Hartmeierem (Grob et al., 2013). Projekt byl z počátku zpracováván jako revize inteligenčního testu Kremerové KIT (z roku 1971) inspirovaného tradiční konceptí inteligenční škály Bineta a Simona¹⁵ (Krejčová, 2014). Cílem bylo vyvinout validní nástroj, jehož ekonomická forma by byla použitelná především pro účely posuzování školní zralosti. Tento plán získal značnou podporu odborné veřejnosti v německy mluvících zemích. Organizačně se na něm podílely univerzity v Bernu a Basileji, ve stadiu mezinárodní standardizace se k nim připojily také univerzity ve Frankfurtu, Brémách, Salzburku a Vídni. Snaha o vytvoření komplexního testu vývoje a

¹⁵ Jelikož Kramerová navazovala svým pojetím měření inteligence na tradici starších testů sahající až k prvnímu inteligenčnímu testu Bineta a Simona z roku 1905, je možné také IDS díky své inspiraci Kramerovou zařadit do historické linie testů, jejíž počátek souvisí se zrodem psychologické diagnostiky vůbec (Grob et al., 2013).

inteligence u dětí od 5 do 10 let postupně přesáhla svůj původní záměr, revize KIT byla podřízena primárnímu cíli vyvinout funkční metodu, jež by uceleně reflektovala poznatky soudobé vývojové inteligence, teorie inteligence a psychodiagnostiky (Grob et al., 2013).

V roce 2009 uvedli autoři testu - Alexander Grob, Christine S. Meyer a Priska Hagmann-von Arx do psychologické praxe ucelenou metodu pro kompletní diagnostiku dětí v předškolním a mladším školním věku. Záhy poté se objevila snaha vytvořit její českou verzi standardizovanou pro české podmínky. Již čtyři roky po vydání IDS ve Švýcarsku zprostředkoval tým autorů D. Krejčířová, T. Urbánek, J. Širůček a M. Jabůrek tuto moderní metodu screeningu dětského intelektu a vývoje českým psychologům (Grob et al., 2013; Krejčová, 2014). Česká i slovenská adaptace testu IDS byla vydávána pod záštitou nakladatelství Hogrefe-Testcentrum.

Jak napovídá název metody, je testová baterie IDS složena ze dvou oblastí: *„spojuje velké a dosud do značné míry nezávislé linie zkoumání inteligence a celkového vývoje a umožňuje výpočet inteligenčního kvocientu i hodnocení dalších vývojově relevantních funkčních oblastí“* (Grob et al., 2013, 35). První oblast se zaměřuje na vývoj kognitivních funkcí (zrakového vnímání, selektivní pozornosti, fonologické, vizuálně-prostorové a sluchové paměti, konstrukčního a pojmového myšlení) a je spojena spíše s pojetím fluidní inteligence (Krejčová, 2014). Oblast celkového vývoje je pro účely IDS (v originální verzi) kategorizována do pěti funkčních oblastí, tj. oblastí psychomotoriky, sociálně-emočních kompetencí, matematiky, řeči a výkonové motivace (Grob et al., 2013). Oproti výchozí podobě metody byly v české verzi testu přidány dva doplňkové subtesty zaměřené na verbální myšlení a informovanost, čímž se rozšířil diagnostický záběr metody o orientační posouzení krystalické inteligence (Krejčová, 2014). Profil kognitivního a celkového vývoje dětí je tak v české verzi konstituován pomocí informací z 21 subtestů, oproti původním 19, celková administrace testu přitom trvá 1,5–2 hodiny (Krejčová, 2014; Grob et al., 2013).

Pomocí metody IDS je možné zachytit širokou škálu charakteristik probanda, vysoká komplexita funkčních oblastí však umožňuje rovněž jejich diferencovanou diagnostiku. Krejčová deklaruje, že je metoda schopna zajistit: *„diagnosticky cenná data pro diferenciální diagnostiku při stanovování různorodých vývojových poruch, pro sledování vývoje dětí, určení profilu jejich kognitivních funkcí i některých osobnostních charakteristik, vymezení silných a slabých stránek a navržení vhodného dalšího postupu výchovné a vzdělávací práce s dětmi“* (Krejčová, 2014, 67). Metodu IDS lze využít pro účely vývojové a pedagogické psychologie, ve výchovném a rodinném poradenství, pediatrii, dětské klinické psychologii a psychiatrii (Testcentrum, 2013).

4.1.1 Subtesty funkční oblasti sociálně-emočních kompetencí

Přestože zařazení subtestů věnovaných oblasti sociálně-emočního rozvoje nebývá do testových baterií zabývajících se diagnostikou kognitivních funkcí příliš obvyklé, byla těmto subtestům věnována při české standardizaci značná pozornost. Pro vytvoření českých norem bylo celkově metodou IDS otestováno 1461 dětí a navíc 340 dětí vyšetřeno pomocí 4 socioemočních subtestů. Další děti byly po drobné úpravě subtestů oblasti sociálně-emočních kompetencí podrobeny dodatečnému sběru dat za účelem precizace norem (Krejčířová, 2014; Grob et al., 2013).

Zařazení subtestů sociálně-emočních kompetencí do škály IDS umožňuje hlubší explanaci školní úspěšnosti a dovoluje rozpoznat možné příčiny školního neúspěchu při věkově adekvátních intelektových schopnostech. Jak totiž ukazují výsledky některých studií, stupeň rozvoje sociálně-emočních kompetencí u dětí může mít přímý vliv na jejich školní prospěch (Durlak et al., 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravesteijn, 2012). Metoda k měření oblasti sociálně-emočních kompetencí se skládá ze 4 subtestů, které postupně prověřují kompetence respondentů. Přiblížíme nyní v krátkosti cíle jednotlivých subtestů, podrobnostmi jejich zadávání se budeme zabývat níže (Grob et al., 2013):

1. subtest *Rozpoznávání emocí* se zaměřuje na základní dovednost rozeznat emoci ve výrazu obličeje dítěte.
2. subtest *Regulace emocí* prověřuje u dětí schopnost regulovat negativní emoce.
3. v subtestu *Porozumění sociálním situacím* jsou dítěti předkládány obrázky sociálních interakcí, jimž má porozumět a jejichž příčiny a význam má vysvětlit.
4. v subtestu *Sociálně-kompetentní jednání* je dítěti postupně prezentována série obrázků. Dítě pak má za úkol uvést kompetentní možnosti jednání v situacích, které jsou na nich vyobrazeny.

Od dílčích schopností přes komplexnější dovednosti se tak dítě dostává až k úkolům, které prověřují jeho celkovou pohotovost k adekvátnímu jednání v modelových situacích. Oproti jiným metodám (viz výše), které se v rámci dané problematiky často specializují pouze na určitý aspekt sociálního či emocionálního života, umožňují popsané subtesty IDS multidimenzionálně zhodnotit stupeň rozvoje sociálně-emočních kompetencí u dětí (Grob et al., 2013).

EMPIRICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A STANOVENÍ HYPOTÉZ

Empirická část bakalářské práce navazuje na snahu Kateřiny Palové (2016) o ověření efektivity preventivního programu Druhý krok, který podporuje rozvoj sociálně-emočních kompetencí u dětí. Doporučení stanovená Palovou (2016) na základě pilotní studie směřovala další snahy výzkumného týmu k převedení subtestů pro měření funkční oblasti sociálně-emočních kompetencí IDS do podoby vhodné pro hromadné testování dětí raného školního věku¹⁶. Palová zároveň předslala výzkumný problém, jehož řešení si klademe rovněž za cíl, a to ověření srovnatelnosti hromadné a individuální formy administrace těchto subtestů IDS (pro měření funkční oblasti sociálně-emočních kompetencí).

V návaznosti na uvedený výzkumný problém stanovujeme tyto výzkumné cíle:

1. Vypracovat metodu skupinového snímání dat socioemočních subtestů IDS vhodnou pro děti ve věku 8–9 let.
2. Ověřit srovnatelnost výsledků získaných individuální a skupinovou formou administrace socioemočních subtestů IDS u žáků třetích tříd.
3. Stanovit doporučení ohledně využívání skupinové formy administrace subtestů IDS k testování sociálně-emočních kompetencí.

O převedení testů měřících sociální, emocionální, či sociálně-emoční kompetence z individuální formy na formu skupinovou nejsou dostupné žádné studie, a tedy ani referenční výzkumy. Vycházíme však z předpokladu, že děti od 7 let lze podrobit skupinovému testování (Borgers, DeLeeuw, & Hox, 2000), a z předpokladu, že ve věku 8 let jsou děti již schopny písemnou formou (bez ohledu na gramatickou správnost) efektivně sdělovat své myšlenky (NAEYC, 2012).

K objasnění otázky srovnatelnosti obou forem administrace subtestů IDS zaměřených na sociálně-emoční kompetence byly na úrovni jednotlivých subtestů a souhrnného výsledku (udávaného v podobě Socio-emočního indexu) stanoveny nulové hypotézy (které zde uvádíme, protože dle našeho mínění lépe vystihují sledovaný

¹⁶ Realizace tohoto plánu byla podmíněna ošetřením autorských práv k metodě IDS. Souhlas vydavatele s jejím využitím k popsání záměru byl smluvně potvrzen (podpora tohoto projektu ze strany Hogrefe-Testcentra byla vyjádřena zároveň laskavým poskytnutím potřebných materiálů v elektronické podobě a perfektní kvalitě).

cíl než hypotézy alternativní)¹⁷:

H0₁: Průměrný rozdíl hodnot Socio-emočního indexu (SEI) získaného individuální a skupinovou formou administrace socioemočních subtestů IDS se rovná nule.

H0₂: Průměrný rozdíl výsledků individuální a skupinové formy administrace subtestu Rozpoznávání emocí IDS se rovná nule.

H0₃: Průměrný rozdíl výsledků individuální a skupinové formy administrace subtestu Regulace emocí IDS se rovná nule.

H0₄: Průměrný rozdíl výsledků individuální a skupinové formy administrace subtestu Porozumění sociálním situacím IDS se rovná nule.

H0₅: Průměrný rozdíl výsledků individuální a skupinové formy administrace subtestu Sociálně-kompetentní jednání IDS se rovná nule.

Dále uvádíme hypotézy, které zohledňují vztah mezi výsledky získanými individuální a skupinovou formou administrace subtestů IDS zaměřených na funkční oblast sociálně-emočních kompetencí.

H0₆: Mezi SEI získanými individuální a skupinovou formou administrace socioemočních subtestů IDS neexistuje lineární souvislost.

H0₇: Mezi výsledky individuální formy administrace a výsledky skupinové formy administrace subtestu Rozpoznávání emocí IDS neexistuje lineární souvislost.

H0₈: Mezi výsledky individuální formy administrace a výsledky skupinové formy administrace subtestu Regulace emocí IDS neexistuje lineární souvislost.

H0₉: Mezi výsledky individuální formy administrace a výsledky skupinové formy administrace subtestu Porozumění sociálním situacím IDS neexistuje lineární souvislost.

H0₁₀: Mezi výsledky individuální formy administrace a výsledky skupinové formy administrace subtestu Sociálně-kompetentní jednání IDS neexistuje lineární souvislost.

¹⁷ K uvedeným hypotézám dodáváme, že výzkum porovnává závislé výběry (individuální a skupinovou formu administrace subtestů) pomocí vážených skóre (případně jejich převedení do podoby Socio-emočního indexu), viz níže.

6 METODOLOGICKÝ RÁMEC

V této kapitole se věnujeme výzkumnému plánu a metodologickému rámci výzkumu včetně použitých metod získávání a vyhodnocení dat. Zabýváme se zde také etickou korektností výzkumu a otázkami, které se jí týkají.

6.1 Výzkumný plán

Výzkumný záměr směřující k ověření srovnatelnosti hromadné a individuální formy administrace socioemočních subtestů Inteligenční a vývojové škály pro děti ve věku 5–10 let - IDS (Grob et al., 2013) předurčil volbu řešení nastoleného výzkumného problému cestou kvantitativní metodologie (Olecká, & Ivanová, 2010).

Plán tohoto metodologického výzkumu byl vystavěn na srovnání výsledků měření získaných skupinovou a individuální administrací subtestů, které byly realizovány u týchž jedinců (závislých vzorků) v rozmezí 33–34 dnů. Výzkumný plán s opakovanými měřeními byl vybrán kvůli odstranění nežádoucího vlivu, jež by na porovnání výsledků mohly mít interindividuální rozdíly srovnávaných osob.

K ověření test-retestové reliability byla instrukce zadávána jednou individuálně a jednou hromadně. Aby bylo minimalizováno zkreslení výsledků vlivem pořadí uvedených forem testování, byl způsob zadávání instrukcí vyvažován, tedy polovina dětí byla nejprve testována skupinově a po uplynutí 33–34 dnů individuálně a druhá polovina v opačném pořadí. Časový rozestup mezi měřeními vnitrosjektové studie jsme zvolili v uvedené délce z důvodu, aby byl snížen vliv zapamatování položek, ale zároveň aby nedošlo k razantním změnám způsobeným zráním a přirozeným vývojem dětí.

6.2 Metody získávání dat

Socioemoční subtesty standardizované metody IDS (Grob et al., 2013) sloužily k individuálnímu snímání dat a byly zároveň předlohou pro vytvoření skupinové varianty zadávání týchž subtestů.

Získávání dat předcházelo podrobné seznámení se s příslušnými kapitolami manuálu IDS a testovými materiály (testovým sešitem Celkový vývoj a doplňkové subtesty a záznamovým listem). Zácvik do zadávání instrukcí individuální formou byl pak nutnou přípravou k uskutečnění záměru přizpůsobit socioemoční subtesty skupinové administraci. Rovněž zaškolení ve vyhodnocování dat představovalo důležitý krok k získání představy

o potřebných úpravách v systému hodnocení socioemočních subtestů. Odborné konzultace ve sporných otázkách byly po celou dobu realizace úprav (administrace a hodnocení socioemočních subtestů IDS) ochotně poskytovány E. Smékalovou a K. Palovou.

6.3 Individuální administrace socioemočních subtestů IDS

Individuální testování pomocí socioemočních subtestů probíhalo formou strukturovaných rozhovorů (o délce 15–20 minut), které byly vedeny dle doslovných instrukcí obsažených v manuálu a testovém (podnětovém) sešitu (na straně určené administrátorovi). Rozhovory s žáky se vztahovaly k podnětovému sešitu, který jim byl prezentován, odpovědi byly administrátorem zaznamenávány do záznamového archu.

Testování bylo prováděno v prostorách zúčastněných škol (v družině, či volných třídách) paralelně dvěma osobami ke snížení časové náročnosti sběru dat. Výsledky pak byly vyhodnoceny ve spolupráci obou administrátorů za účelem odstranění případných nesrovnalostí v interpretacích dat. Obsah, proces zadávání a hodnocení jednotlivých subtestů funkční oblasti sociálně-emočních kompetencí IDS zde stručně přiblížíme.

Rozpoznávání emocí

Subtest Rozpoznávání emocí obsahuje set 10 portrétních fotografií. Na každé z nich je vyobrazeno dítě vyjadřující mimikou některou z 5 primárních emocí definovaných Paulem Ekmanem (2015): radost, překvapení, strach, hněv či smutek (6. Ekmanova primární emoce - znechucení v testu nefiguruje). Dítě je hodnoceno 0, či 1 bodem, podle toho, zda emoci určí správně.

Regulace emocí

U 3 fotografií zobrazujících negativní emoce - vztek, strach a smutek, jsou děti v návaznosti na předchozí úkol dotazovány ohledně strategií zvládnání těchto emocí. Děti jsou postupně položeny tři otázky (např. u fotografie smutného dítěte): *Co může to dítě udělat, aby už nebylo smutné?(...) Co děláš ty, když jsi smutný, abys už nebyl smutný? (...) A co bys ještě mohl dělat, abys už nebyl smutný?* (Grob et al., 2013, 76).

Podle zařazení odpovědí do kategorií, které rozdělují strategie na adaptivní, ostatní či maladaptivní, získává dítě za odpověď na každou z uvedených otázek 2, 1, či 0 bodů (Grob et al., 2013). Za adaptivní jsou při vyhodnocování výsledků považovány strategie: *jednání zaměřené na problém, rozptýlení, zlepšení nálady, akceptace, zapomenutí, kognitivní řešení problému a přehodnocení*. Mezi maladaptivní strategie je řazena

rezignace, agresivní chování, izolace, sebeznehodnocení a perservace. Ostatní strategie jsou pak ty, kterými dítě nikomu neškodí, mohou i směřovat k regulaci emocí, ale bez aktivního zapojení dítěte do práce na změně daného emočního stavu v pozitivní. Jedná se o tyto strategie: *vyjádření emoce, sociální opora, ovládání emocí a vyhýbavá strategie* (Grob et al., 2013). Maximálně může dítě v subtestu získat 18 bodů.

Porozumění sociálním situacím

Třetí subtest ověřuje pochopení sociálních situací rovněž pomocí obrazového materiálu. Dítěti jsou postupně předloženy dva obrázky, na nichž jsou znázorněny interakce, které má na základě obecných otázek popsat a interpretovat, např. u obrázku 2 se ptáme: „*Co se tu děje a proč se to stalo? (...) Jak se cítí ti lidé na obrázku?*“ (Grob et al., 2013, 88). Pokud dítě nepodá vyčerpávající odpověď, ale některý z důležitých aspektů obrázku popsat opomene, je mu položena příslušná doplňující otázka.

Porozumění sociálním situacím je hodnoceno především dle schopnosti dítěte určit správně zobrazené lidské emoce a jejich příčiny. Zohledněno je rovněž, zda dítě popsal sociální situaci samostatně v reakci na obecné otázky (v tom případě je odpověď hodnocena 2 body), či až po položení doplňující otázky (odpověď je hodnocena 1 bodem). 0 bodů získává dítě, které uvede nesprávnou odpověď či neuvede odpověď na doplňující otázku. Počet bodů, který lze v subtestu získat, je omezen 24.

Sociálně kompetentní jednání

Poslední subtest se zaměřuje na strategie jednání v šesti typových situacích, které jsou navozovány podnětovým materiálem. Prostřednictvím obrázků je dítě konfrontováno s agresivním a útočným chováním namířeným vůči jemu samému, vůči jeho vlastnictví či proti jinému dítěti, dále reaguje na setkání se zraněným a s plačícím dítětem, na situaci navazování vztahů. Např. u obrázku, na němž sedí chlapec na schodech a pláče, je položena otázka: „*Co bys dělal, kdybys viděl nějaké dítě plakat?*“ (Grob et al., 2013, 92). V případě, kdy dítě uvede odpověď, jež poukazuje na jeho připravenost situaci aktivním způsobem a sociálně-kompetentně řešit, je odpověď hodnocena 2 body. Nabízí-li dítě nepřímé řešení situace, nejčastěji obrácením se na sociální oporu s žádostí o pomoc, je odpověď počítána za 1 bod. Žádný bod není přidělen v případě, kdy dítě nezná odpověď či uvádí jednání sociálně nekompetentní (Grob et al., 2013). Celkem může dítě v tomto subtestu získat maximálně 12 bodů.

Součtem vážených skóre jednotlivých subtestů je možné získat celkový skóre sociálně-emočních kompetencí, tzv. Socio-emoční index (Grob et al., 2013), na který se odkazujeme v hypotézách 1 a 6.

Údaje o reliabilitě socioemočních subtestů IDS

V českých podmínkách nebyla zkouška test-retestové reliability IDS provedena kvůli omezením plynoucím z finanční a časové dotace projektu české standardizace. Pro možnost srovnání zde uvádíme údaje původní německé verze, jejíž retestování bylo provedeno na vzorku 31 švýcarských dětí (průměrný věk 7,6 let, SD = 1,6 let) s průměrným časovým rozestupem 15 měsíců (min. 1 rok - max. 1,5 roku).

Tabulka č. 1: Retestová reliabilita německé verze IDS

Sociálně-emoční kompetence	Retestová reliabilita * $p < 0.05$ / ** $p < 0.01$
Rozpoznávání emocí	0.54**
Emoční regulace	0.45*
Porozumění sociálním situacím	0.49**
Sociálně-kompetentní jednání	0.74**

6.4 Skupinové administrace socioemočních subtestů IDS

Jedním z cílů této práce bylo přizpůsobit socioemoční subtesty IDS pro potřeby skupinového testování. K tomuto účelu byl navržen 90 minutový scénář společného zadávání instrukcí (za vizuální podpory promítaného podnětového materiálu), který poskytuje dětem dostatečný prostor pro písemný záznam odpovědí do připravených testových sešitů.

Zadávání subtestů probíhalo ve třídách, bylo koncipováno do dvou úseků po 45 minutách odpovídajících vyučovací hodině tak, aby děti mohly mít po dokončení druhého subtestu přestávku. Bez možnosti odpočinku by šetření písemnou formou mohlo být pro děti vyčerpávající. Únavě bylo v průběhu testování předcházeno rovněž uvolňovacími cviky, které byly zařazeny za prvním a třetím subtestem, tedy vždy zhruba v polovině vyučovací hodiny. Přijatelná délka skupinové administrace z hlediska udržení pozornosti dětí byla předem stanovena na 90 minut (svou délkou odpovídá skupinová

forma zadávání socioemočních subtestů spodní hranici délky administrace celé Inteligenční a vývojové škály pro děti).

Metoda byla navržena pro dva administrátory, a to především z důvodu, aby mohla být věnována dostatečná pozornost potřebám jednotlivých dětí. Administrátoři v individuálním kontaktu reagují na přihlášení žáků, společně obcházejí lavice, motivují děti a v případě nutnosti opakují instrukce k daným subtestům. Administrátoři přizpůsobují tempo zadávání úkolů potřebám skupiny, dětem, které jsou s prací hotovy, zadávají k odreagování uvolňovací cviky či kresbu obrázku na určený prostor v testovém sešitě. Vysoké nároky jsou u administrátorů kladeny především na znalost instrukcí a hodnotících kritérií, které jsou přizpůsobeny skupinovému testování.

V proběhlém šetření bylo skupinové zadávání instrukcí zajištěno ve spolupráci s V. Šromovou. Úzká spolupráce s V. Šromovou byla podstatná také pro vyhodnocování výsledků, při němž byla sledována snaha o dosažení shody mezi posuzovateli (při administraci individuální stejně jako skupinové).

6.4.1 Proces přizpůsobování položek

Hlavní zásadou při adaptaci jednotlivých položek (pro záznam typu tužka-papír) bylo zachovat v co největší míře obsahovou i formální stránku znění otázek. Problematickou se stávala úprava položek v situacích, kdy nebylo možné zajistit (na rozdíl od individuální formy administrace) patřičné doptávání v případě poskytnutí vágních odpovědí.

Prvotní úvahy nad možností řešit (ve vybraných případech) danou problematiku nejasných odpovědí poskytnutím výběru z variant jsme byli nuceni zamítnout, přestože tento způsob sliboval ušetřit čas dětem (s psaním) i administrátorům (s vyhodnocováním). Ve věku cílové skupiny (8–9 let) není schopnost vybírat z variant ještě dostatečně vyvinuta (Bell, 2007), zkreslení výsledků by mohla způsobit také tendence dětí vybrat správnou odpověď (Tourangeau, Rips, Rasinski, 2000).

Přestože otevřené dotazy kladou na děti vysoké nároky, co se týče záznamu odpovědí, byly ponechány bez nápovědy ve znění blízkém originálnímu. Z otázek, kterými by administrátor dle manuálu IDS měl reagovat na nejasné odpovědi, byl vytvořen seznam o 107 položkách. Pravděpodobnost výskytu některých odpovědí vyžadujících doptávání bylo možné snížit zácvikem či upřesněním instrukce, málo pravděpodobné odpovědi pak byly ošetřeny vytvořením adekvátní kategorie v systému hodnocení. Se značnou oporou v odborných konzultacích s E. Smékalovou a K. Palovou se podoba jednotlivých položek

v testovém sešitě postupně tříbila. Některé doplňující otázky na nejasné odpovědi s nejvyšší předpokládanou pravděpodobností výskytu byly do testového sešitu přímo zařazeny. V pilotním šetření (ve 3. třídě o 22 dětech) provedeném za účelem ověření srozumitelnosti a efektivnosti uspořádání prvního návrhu testového sešitu se přesto některé z přidaných otázek ukázaly jako neužitečné, což vedlo k další redukci na konečný stav 42 položek. Z nich pouze 2 jsou oproti základní formě individuální administrace přidané ze seznamu doplňujících otázek k zachování výpovědní hodnoty u často se vyskytujících odpovědí s požadavkem k upřesnění.

Vzhledem k náročnosti záznamů odpovědí je daný počet položek testového sešitu vnímán pro respondenty dané věkové kategorie jako maximální únosný. Maximální počet bodů udělovaný v jednotlivých subtestech je ekvivalentní individuální formě.

Jednotlivé položky prošly v průběhu několikaměsíční přípravy testového sešitu několika fázemi úprav, poslední změny byly provedeny na základě poznatků získaných z pilotní studie. V následujících odstavcích stručně přiblížíme konečnou podobu položek zařazených do testového sešitu, procesem úprav se podrobněji zabývá Šromová (2016).

Skupinové zadávání subtestu Rozpoznávání emocí

Ve skupinové podobě subtestu Rozpoznávání emocí jsou respondenti vyzýváni k písemné odpovědi na otázku: „*Jak se cítí dítě na obrázku?*“, která je napsána u každé z deseti podnětových fotografií. Korekce některých odpovědí, které v individuální formě zajišťovaly doplňující otázky, byly pro účely skupinového testování zpracovány do podoby 4 pravidel demonstrovaných při zácviku. První pravidlo odráželo nutnost zaznamenat pouze jeden pocit, ostatní instrukce pak vedly respondenty k přesné formulaci pocitu. Konkrétně instrukce ošetřovaly to, aby se respondenti vyhnuli použití slov *dobře, špatně, hezky, hrozně atd.*, aby nepopisovali místo pocitu výraz dítěte na fotografii (např. *směje se, šklebí se*) a aby nepsali, co se dítěti na fotografii mohlo stát (např. *chtěl někam jet a nejede*). Pravidla byla dětem vysvětlena prostřednictvím obrazové opory - čtyřlístku a procvičena v zácviku (čtyřlístek byl v testovém sešitu použit všude tam, kde bylo pravidla nutné znovu dodržet).

V pilotní studii se ukázalo, že přes podrobný zácvik někteří respondenti pravidla nedodržovali. V tomto ohledu se ukázalo být přínosné pracovat s dětmi individuálně, toho bylo možné snadno docílit díky spolupráci dvou osob při administraci. Dětem, které zjevně odpověděly v rozporu s instrukcemi, byla příslušná pravidla individuálně vysvětlena a byly motivovány k přesnějšímu pojmenování pocitu. Pokud nenalezly výstižnější pojmenování,

označil administrátor příslušný řádek odpovědi hvězdičkou, která dosvědčovala, že dítě instrukci rozumí, ale pocit není schopné určit, či nalézt přesnější formulaci. Hodnocení odpovědi je v prvním subtestu totožné s individuální formou (Grob et al., 2013).

Skupinové zadávání subtestu Regulace emocí

V subtestu Regulace emocí je pro skupinové testování využito totožné znění otázek jako při individuální administraci (viz výše). Ke snížení možnosti odpovědět neurčitě byla v rámci pilotní studie ke každým třem otázkám (vztahujícím se k jedné ze tří negativních emocí) přidána čtvrtá doplňková. Například u otázky „*Co děláš ty, když máš vztek, abys už vztek neměl?*“ (Grob et al., 2013, 76) byl předpokládán častý výskyt odpovědí typu: „*Půjdu do svého pokoje*“ (v individuální formě testování je v takovém případě nutné se doptat, co bude dítě v pokoji dělat, aby bylo zřejmé, zda jeho strategii hodnotit 2, 1 či 0 body). Zkušebně jsme tedy zařadili otázku: „*Když máš vztek a odejdeš pryč, kam půjdeš a co tam budeš dělat?*“ Doplňující otázky se však u všech tří emocí ukázaly být neefektivními. Vzhledem k nízkému výskytu neurčitých odpovědí, složitosti zaškolení (některé děti na doplňující otázku například již dříve odpověděly) a časové ztrátě bylo rozhodnuto ošetřit možnost výskytu nepřesných odpovědí prostřednictvím rozpracování hodnotícího systému. Odpověď: „*Odejdu do svého pokoje*“ bez upřesnění činnosti by tak pro účely hromadného testování byla zařazena mezi vyhýbavé strategie za 1 bod. V případě, že administrátor registruje v průběhu testování nejasnou odpověď, může však v individuálním kontaktu respondenta směřovat k jejímu doplnění.

Skupinové zadávání subtestu Porozumění sociálním situacím

Uspořádání otázek třetího subtestu bylo v testovém sešitě nutné přizpůsobit hodnotícímu systému IDS. Ten u obou obrázků zohledňuje, zda dítě důležité aspekty sociální situace registruje a interpretuje samostatně na podkladě obecných otázek (např.: „*Jak se cítí ty děti na obrázku a proč se tak cítí?*“), či zda je mu nutné klást otázky upřesňující (Grob et al., 2013, 88). Za správnou interpretaci obrázku ve volné odpovědi jsou udělovány 2 body, reakce na doptávání je hodnocena 1 bodem, viz výše. Prostor k volné odpovědi bylo proto nutné u obou obrázků oddělit otočením stránky od kontrolních otázek tak, aby děti nemohly zpětně své odpovědi doplňovat.

Grafická úprava třetího subtestu byla zpracována odlišně od zbylé části testového sešitu. Ve volné odpovědi byly děti instruovány, aby své postřehy šipkami spojily s osobami, kterých se týkají. V doplňujících otázkách pak předtištěné šipky směřovaly

pozornost ke konkrétním aktérům sociální situace. Tento postup byl zvolen k zpřehlednění podnětového materiálu a zároveň k hravému narušení jednotvárnosti ve formě dotazníkových dialogů.

Skupinové zadávání subtestu Sociálně kompetentní jednání

Zpracování čtvrtého subtestu do podoby vhodné pro hromadné testování vyžadovalo provést úpravy u pěti otázek ze šesti. U otázky 1 bylo původní znění: „*Co bys dělal, kdybys viděl, jak si děti spolu hrají, a chtěl si s nimi také hrát?*“ pozměněno do podoby „*Co bys dělal, kdybys viděl, jak si děti spolu hrají, a ty ses k nim chtěl přidat?*“ (Grob et al., 2013, 91). Tato změna byla navržena k redukci často se vyskytující odpovědi: „*Přidal bych se k nim*“, která by vyžadovala upřesnění.

Druhá otázka: „*Co bys dělal, kdyby si nějaké dítě rozbilo koleno?*“ byla z podobného důvodu přeformulována do podoby „*Jak bys pomohl dítěti, které si rozbilo koleno?*“ (Grob et al., 2013, 91). Opět tento postup eliminuje odpovědi typu: „*Pomohl bych mu*“, u nichž chybí potřebná konkretizace způsobu provedení.

Třetí otázka k obrázku dítěte v konfrontační pozici: „*Co bys udělal, kdyby na tebe začalo nějaké dítě útočit?*“ zůstala jako jediná beze změny (Grob et al., 2013, 91).

U čtvrté otázky „*Co bys dělal, kdybys viděl, jak nějaké dítě uhodilo jiné dítě?*“ bylo doptávání nutné, když odpověď zněla ve smyslu: „*pomohl bych / něco bych udělal / něco bych řekl*“ (Grob et al., 2013, 91). K ošetření těchto poměrně častých případů byla do testového sešitu (po otočení stránky) zařazena otázka 4*: „*Co přesně bys udělal nebo řekl, abys té dívce v sukni pomohl?*“, která byla ovšem hodnocena pouze u nejasných odpovědí na otázku 4.

Pátá otázka: „*Co bys dělal, kdybys viděl nějaké dítě plakat?*“ byla rozšířena instrukcí: „*Napiš dvě věci*“ (Grob et al., 2013, 92). Tento postup měl přimět respondenty k hlubšímu zamyšlení nad řešením situace a zároveň zamezit výskytu strohých odpovědí typu: „*Pomohl bych mu*“ či „*Něco bych udělal*“.

Poslední otázka „*Co bys dělal, kdyby ti nějaké dítě zbořilo hrad z písku?*“ byla rozšířena o informaci, že postavení hradu dalo hodně práce, která je při individuální administraci sdělována výlučně v reakci na odpověď: „*Postavím si nový*“ (Grob et al., 2013, 92). Šestá otázka byla také doplněna podotázkou „*Co přesně bys řekl dítěti, které ti zbořilo hrad z písku?*“ Ta je do hodnocení zahrnuta v případech, kdy není z předchozí odpovědi možné jednoznačně určit, zda vypovídá o snaze dítěte situaci adaptivně řešit, či se jedná spíše o projev verbální agrese, např.: „*Něco bych jí řekl / Vynadal bych jí*“.

6.4.2 Podpůrné materiály navržené pro účely skupinového testování

Hlavní oporou skupinového administrace socioemočních subtestů jsou podrobné instrukce, které tvoří scénář celého testování. Instrukce provádí administrátory celou testovou situací, od úvodního slova a navázání kontaktu s dětmi přes jejich motivaci a podrobný popis úkolů až po závěrečné poděkování. Společný postup respondentů je zajištěn společným zadáváním úkolů, jednotnou časovou dotací k jejich vypracování a společným otáčením stránek, v rámci instrukcí je dětem vyčleněn rovněž prostor k odreagování.

Slovní instrukce jsou propojeny s promítáním prezentace (vytvořené v programu PowerPoint 2016), která koresponduje se strukturou testového sešitu. Promítání obrazového materiálu zásadním způsobem přispívá k udržení společného tempa zadávání úkolů. Děti vidí na tabuli, či plátně vždy obrázek, který je aktuálně předmětem společného zájmu včetně aktuálně zadávané otázky. Oproti testovým sešitům je prezentace barevná, což může dětem pomoci se zorientovat v obrázcích zachycujících složitější sociální interakce. K technickému zajištění promítání je třeba dodat, že všechny třídy, v nichž byl test skupinově administrován, byly vybaveny dataprojektorem.

Testový sešit byl sestaven v programu Microsoft Word 2016, k jeho vytvoření poskytlo vydavatelství metody IDS Hogrefe-Testcentrum originální podnětový materiál v elektronické podobě. Poskytnuté obrázky a fotografie byly pro zařazení do testového sešitu zmenšeny (na čitelnou velikost) a upraveny do černobílé podoby. K některým obrázkům byly přidány šipky, které naznačují, k jaké osobě se příslušná otázka vztahuje. Linky pro záznam odpovědí byly přizpůsobeny jejich předpokládané délce. Pro zjednodušení formulací byly otázky napsány v mužském rodě, objasnění této skutečnosti je součástí úvodního slova k seznámení s testovým sešitem. Velikost sešitu odpovídá formátu A5, titulní stranu zpracovala grafička B. Benčíková. Struktura testu byla podřízena přehlednosti úkolů. Důležitou roli při strukturaci stránek hrála logika rozmístění otázek. Některé otázky například musely být od předchozích odděleny otočením stránky, aby nedošlo k opravám či doplňování původních odpovědí po seznámení žáků se správným řešením. Celkově je tedy sešit tvořen 24 stranami¹⁸ (včetně desek a stran oddělujících úkoly), ale pouze na 18 z nich je rozmístěno všech 42 otázek.

Pro vyhodnocování dat získaných skupinovou administrací byl vytvořen doplněk manuálu IDS. Přes snahu redukovat výskyt vágních odpovědí pečlivou instruktáží

¹⁸ K vytištění testového sešitu je zapotřebí 12 listů A4.

a zařazením doplňujících otázek nebylo možné některé hypotetické odpovědi bez možnosti doptávání jednoznačně zařadit do původního hodnotícího systému IDS. V takových případech byly o tyto odpovědi rozšířeny kategorie jim významově nejbližší, postup při hodnocení sporných případů byl upraven na základě konzultací s E. Smékalovou a K. Palovou.

6.4.3 Rizika testování socioemočních subtestů skupinovou formou

Z rizik, která na postupu skupinové administrace socioemočních subtestů IDS shledáváme, jmenujme zejména vysoké nároky na verbalizaci dětí, udržení pozornosti a aktivaci jemné motoriky, které jsou dány požadavkem zaznamenat odpovědi písemnou formou, a dále také riziko opisování.

Přestože děti ve věku 8 let by obecně měly být schopny formulovat své názory písemnou formou (NAEYC, 2012), je třeba počítat s interindividuálními rozdíly ve stupni rozvoje těchto schopností (Karevold et al., 2012) a zároveň také s tím, že některé odpovědi mohou být obtížněji sdělitelné než jiné. V situaci, kdy dítě při individuální administraci odpověď na obtížnou otázku pouze nastíní, může administrátor ve sdělení rozpoznat správný směr uvažování a dotázaním jej ověřit, v porovnání s tím při skupinové administraci nabývá na důležitosti pregnantní formulace sdělení. Abychom snížili riziko, že děti, které nebudou schopny odpověď přesně formulovat či zaznamenat, budou dostávat nižší počet bodů, věnovali jsme větší pozornost dětem, u nichž třídní učitel dlouhodobě shledával problémy se čtením či psaním. V některých případech byla složitá odpověď na základě žákova osobního sdělení zapsána do testového sešitu rukou administrátora.

K udržení pozornosti dětí a společného pracovního tempa bylo využíváno společného otáčení stránek za zvuku zvonečku. Děti, které byly dříve hotovy, byly individuálně instruovány k provádění uvolňovacích cviků a kreslení obrázků. Společné cvičení na uvolnění rukou pak bylo zařazeno za první a třetí subtest, po 45 minutách měli žáci 10 minut přestávku. Nezanedbatelnou roli při udržování pozornosti a ochoty pracovat hrála také motivace dětí. Její systematické posilování bylo zajištěno formou pochvaly, zapojením dětí do aktu zvonění při otáčení stránek či do čtení otázek.

Při skupinové administraci subtestů se ukázalo být aktuální také riziko opisování. Abychom zabránili spolupráci mezi spolužáky, zdůrazňovali jsme, že každý může řešení vidět jinak, že není jen jedna správná odpověď a že je pro nás důležité zjistit, jak to má každý za sebe. Přesto jsme však byli nuceni přistoupit také k rozsazování žáků.

6.5 Zpracování a analýza dat

Získaná data na úrovni jednotlivých otázek byla zpracována prostřednictvím programu Microsoft Excel. Po přepisu dat pod příslušným kódem proběhla kontrola datové tabulky opětovným porovnáním s výchozími daty v záznamových arších a testových sešitech. Hrubé skóry jednotlivých subtestů byly pomocí převodních tabulek manuálu IDS převedeny na ekvivalenty váženého skóru podle věku respondentů zaznamenaného v den sběru dat. Převedením součtu vážených skóru všech čtyř subtestů dle manuálu IDS byl získán Socio-emoční index (SEI) daného jedince.

Zpracování popisné statistiky bylo provedeno v programu Statistica12. Tento program byl použit také k posouzení normality rozložení dat prostřednictvím Kolmogorov-Smirnovova testu a stal se výchozím nástrojem pro ověření stanovených hypotéz. K posouzení síly testu byl zvolen program Gpower 3.0.10. K základnímu ověření hypotéz byl využit jednovýběrový t-test a Pearsonova korelace.

Při postupu zpracování a analýzy dat jsme vycházeli především z Manuálu k ovládání programu Statistica (Beranová, Blažková, & Uldrich, 2012) a z publikace autorského kolektivu Urbánek, Denglerová a Širůček (2011) Psychometrika: Měření v psychologii. K formování celkového metodologického uchopení tématu značnou měrou přispěly také konzultace s odborníky z Katedry psychologie Univerzity Palackého v Olomouci a z Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity.

6.6 Etické aspekty výzkumu

K zajištění informovanosti účastníků výzkumu o jeho povaze, účelu a rozsahu byl v první řadě na úrovni oslovených škol rozeslán jejich vedení informační dopis (viz Příloha č. 3). Souhlas s realizací výzkumu však nebyl vyžadován pouze ze strany vedení škol, ale také od zákonných zástupců dětí, které se výzkumu měly účastnit, a to formou informovaného souhlasu (viz Příloha č. 4).

Ve školách, které účast na výzkumu přislíbily, zajistili školní psychologové předání informačních dopisů třídním učitelům a zároveň umožnili distribuci tiskopisů informovaných souhlasů k zákonným zástupcům žáků třetích tříd. Informovaný souhlas obsahoval informace stran výzkumu a jeho časového plánu. Bez udělení písemného souhlasu zákonnými zástupci nebyli žáci do výzkumu zařazeni.

Anonymizace dat k ochraně osobních údajů účastníků výzkumu byla zajištěna prostřednictvím předdefinovaných kódů, které byly probandům přiděleny. Sebraná data byla zajištěna proti zneužití nepovolnou osobou. Při výzkumu nedocházelo ke klamání zúčastněných osob. Výzkumná situace byla ošetřena tak, aby byla minimalizována možnost fyzické či psychické újmy účastníků výzkumu.

7 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Základní soubor byl vybrán s ohledem na plánovaný celostátní výzkum s cílem ověřit efektivitu preventivního programu Druhý krok (Palová, 2016), viz výše. Možnost výběru vhodné populace dětí byla tedy na jedné straně vytyčena věkem, jenž je příhodný pro účast v tomto programu, z druhé strany bylo nutné u dětí zohlednit stupeň vývoje schopnosti číst a psát. Na základě těchto dvou kritérií byli za základní soubor vybráni žáci 3. tříd základních škol v ČR.

Výzkumný vzorek byl získán na základě příležitostného výběru. Poněvadž sběr dat vyžadoval několikahodinové přerušení výuky, byly ke zvýšení šance na zapojení do výzkumu osloveny školy s určitým doporučením., tzn. školy, s jejichž vedením byl již navázán užší kontakt, či školy, které projevíly zájem o zavedení preventivního programu Druhý krok, a rovněž ty, jež byly ochotny spolupracovat na výzkumu již ve fázi pilotní studie K. Palové (2016). Do takto vybraných škol byly rozeslány e-maily s bližšími informacemi o povaze testování, s navrženými termíny a předběžným odhadem časové dotace potřebné ke sběru dat (viz Příloha č. 3), zároveň byli ředitelé škol či jejich zástupci kontaktováni telefonicky. S účastí ve výzkumu souhlasily dvě z osmi oslovených škol (škola z Olomouckého a Jihomoravského kraje). Zařazení žáků do výzkumu podmiňovalo podepsání informovaného souhlasu jejich zákonnými zástupci a také účast na obou částech výzkumu, tedy na pretestu i posttestu.

Časový harmonogram výzkumu byl připraven v souladu s možnostmi zúčastněných škol tak, aby byly dodrženy pevné rozestupy mezi měřeními (viz Miovský, 2006). Pilotní studie skupinovým snímáním dat proběhla 5. 9. 2016 ve 3. třídě ZŠ školy z Olomouckého kraje za přítomnosti 22 žáků (třída poté již nebyla do výzkumu zařazena). Průběh sběru dat k ověření srovnatelnosti výsledků individuální a skupinové formy administrace socioemočních subtestů je specifikován v Tabulce č. 2.

Tabulka č. 2: Časový harmonogram sběru dat

	Individuální administrace	Skupinová administrace	Rozestup mezi měřeními
Třída A	29. 9. 2016	2. 11. 2016	34 dní
Třída B	29. – 30. 9. 2016	3. 11. 2016	33–34 dní
Třída C	2. 11. 2016	30. 9. 2016	33 dní
Třída D	25. 10. 2016	22. 9. 2016	33 dní

7.1 Popis vzorku

Vzhledem k časové náročnosti sběru dat se nepodařilo získat dostatečně velký výběrový soubor, jenž by mohl být považován vzhledem k populaci za reprezentativní. První fáze testování se účastnilo 82 žáků. V druhé etapě bylo přítomno o 7 žáků méně, tito žáci, kteří neabsolvovali obě etapy výzkumu, museli být z výzkumného souboru vyřazeni.

Dále byli vyřazeni také 3 žáci, kteří při skupinovém snímání dat nespolupracovali. V případě jedné dívky bylo již v průběhu administrace prvního subtestu zřejmé, že testový sešit nevyplňuje. Odpovídat na otázky přestala po zaznění instrukce, která umožňovala nechat položku nevyplněnou v případě, že žák neví. Sdělení této instrukce veřejně jsme se po uvedené zkušenosti při dalších testováních již vyvarovali. Ani přes opakovaný osobní kontakt s dívkou v době, kdy ostatní žáci vyplňovali, a při změnách zadání (např. započítání nového subtestu) se jí nepodařilo znovu do práce zapojit. Na rozdíl od skupinového snímání dat dívka výborně spolupracovala při individuální administraci. Z výzkumného souboru jsme ji však pro chybějící údaje ze skupinového šetření byli nuceni vyřadit.

V jiné třídě byli kvůli průběhu skupinového šetření z výzkumného souboru vyřazeni dva žáci, kteří se vzájemně předháněli v hlasité prezentaci vtipných odpovědí. Rozsazení těchto žáků vedlo k jejich částečnému zklidnění. V případě individuální administrace byli také tito chlapci schopni dobré spolupráce. Zkreslení výsledků při skupinové administraci bylo však u nich zaznamenáno v takovém rozsahu, že nebylo data ke zjištění jejich úrovně sociálně-emočních kompetencí možné využít. Z této zkušenosti vyplývá naléhavost dbát při skupinové administraci na klid ve třídě a ošetřit podobné případy včasným zásahem.

Výzkumný soubor byl tedy tvořen 72 žáky (14 z jedné školy, 68 z druhé). V první etapě byla polovina z nich vyšetřena skupinově, polovina individuálně, průměrný věk v první fázi sběru dat činil 8,75 roku ($SD = 0,37$). Ve druhé etapě výzkumu se formy administrace prostrídaly, průměrný věk vzrostl na 8,84 let, rozdíl ve věku nejmladšího a nejstaršího respondenta je přibližně rok a půl. V souboru figurovalo 38 dívek (52,8%) a 34 chlapců (47,2%). Při skupinové administraci byl ve třídě přítomen třídní učitel, či asistent pedagoga.

8 VÝSLEDKY

V této kapitole přiblížíme výsledky statistických testů, pomocí nichž jsme se pokusili ověřit stanovené hypotézy. Pro přehled podstatných informací o výsledcích měření uvádíme v Tabulce č. 3 popisné charakteristiky výzkumného souboru.

Socioemoční subtesty IDS číslujeme v pořadí 1 až 4, přestože v rámci celé Inteligenční a vývojové škály pro děti ve věku 5–10 let zastávají subtesty pozice 11–14 (Grob et al., 2013). Výsledky jsou udávány ve vážených skórech či ve formě Socio-emočního indexu, který označujeme SEI. Zkratka MIN odkazuje k nejnižším naměřeným hodnotám, MAX k hodnotám nejvyšším, za označením SD se skrývá směrodatná odchylka. Poslední sloupec přibližuje průměrné rozdíly, které se projevily mezi výsledky individuální a skupinové formy administrace subtestů (značeno IA a SA).

Tabulka č. 3: Popisná statistika

Subtest	Individuální administrace subtestů				Skupinová administrace subtestů				Rozdíl IA – SA
	Průměr	MIN	MAX	SD	Průměr	MIN	MAX	SD	
SEI	101,60	69	127	13,12	98,92	58	127	14,20	2,68
1	10,46	4	14	1,88	10,46	4	14	2,34	0,00
2	10,31	3	15	2,65	11,08	3	15	3,26	- 0,78
3	10,99	6	18	2,62	10,00	4	16	2,73	0,99
4	10,11	3	14	2,79	7,89	1	14	3,47	2,22

Z porovnání celkových výsledků (Socio-emočních indexů) získaných prostřednictvím individuální a skupinové administrace subtestů je zřejmé, že vyšších hodnot bylo dosahováno při individuálním sběru dat. Výjimku tvořil subtest 2, v němž dosahovali respondenti vyššího bodového hodnocení při skupinové administraci, v prvním subtestu se pak průměrné hodnoty obou forem zadávání shodovaly.

Jako předpoklad použití parametrických testů byla nejprve pomocí Kolmogorov-Smirnovova testu (na rozdílech středních hodnot výsledků prvního a druhého měření jednotlivých subtestů a Socio-emočního indexu) ověřena normalita rozložení dat. Předpoklad normality byl narušen pouze u prvního subtestu ($p = 0,04$). Velikost výzkumného souboru ($N = 72$) a přijatelné zešíkmení dat však umožnily uplatnit centrální limitní teorém a s daty dále pracovat jako s normálními (Field, 2009).

Porovnání rozdílů středních hodnot výsledků získaných individuální a skupinovou formou administrace socioemočních subtestů s referenční nulou bylo provedeno pomocí jednovýběrového t-testu. Výsledky jednovýběrového t-testu jsou uvedeny v Tabulce č. 4. Standardní chyba měření je značena SE. Intervaly spolehlivosti ($CI_{0,95}$) byly stanoveny pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$. Diference (d) udává míru účinku (o kolik směrodatných odchylek se sledovaný průměr rozdílu liší od konstanty, v tomto případě od nuly). V posledním sloupci je uvedena síla testu $S = 1 - \beta$, která byla analyzována aposteriorně v programu Gpower 3.0.10. Interpretace výsledků ve vztahu k formulovaným hypotézám (H_{01} až H_{05}) uvádíme níže.

Tabulka č. 4: Jednovýběrový t-test (porovnání rozdílů hodnot IA-SA s konstantou 0)

Rozdíl	Průměr	SD	SE	$CI_{0,95}$	t (71)	p	d	S
SEI (IA – SA)	2,68	14,97	1,76	(-0,84;6,20)	1,52	0,133	0,18	0,34
1 (IA – SA)	0	2,36	0,28	(-0,55; 0,55)	0	1,000	0	0,05
2 (IA – SA)	-0,78	3,57	0,42	(-1,62; 0,06)	-1,85	0,069	-0,22	0,46
3 (IA – SA)	0,99	3,13	0,37	(0,25; 1,72)	2,67	0,009	0,32	0,75
4 (IA – SA)	2,22	0,38	0,40	(1,43; 3,02)	5,58	0,000	0,66	0,99

H_{01} : Průměrný rozdíl hodnot Socio-emočního indexu (SEI) získaného individuální a skupinovou formou administrace socioemočních subtestů IDS se rovná nule.

Srovnáním nulové konstanty s průměrným rozdílem SEI (měřeným u závislých výběrů pomocí skupinové a individuální formy socioemočních subtestů IDS) jsme získali hodnoty: $t(71) = 1,52$; $p > 0,05$; $d = 0,18$. Není tedy možné zamítnout nulovou hypotézu a tedy ani domněnku, že rozdíl středních hodnot Socio-emočních indexů získaných skupinovou a individuální formou administrace není statisticky významný (na hladině významnosti $\alpha = 0,05$). Pozorované hodnoty SEI u individuální administrace subtestů byly vyšší než hodnoty naměřené skupinově, a to o 0,18 směrodatné odchylky. Při interpretaci dat je však nutné zohlednit také nízkou sílu testu (0,34), která poukazuje na 66% pravděpodobnost, že H_{01} neplatí, přestože nebyla zamítnuta. Za těchto okolností si nemůžeme být jisti, zda signifikantní rozdíl mezi výsledky SEI získanými pomocí uvedených způsobů administrace skutečně neexistuje, o platnosti H_{01} tedy nejsme schopni rozhodnout.

H0₂: Průměrný rozdíl výsledků individuální a skupinové formy administrace subtestu Rozpoznávání emocí IDS se rovná nule.

Na základě výpočtu testové statistiky $t(71) = 0$; $p > 0,05$; $d = 0$ nemůžeme u prvního subtestu (Rozpoznávání emocí) nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 zamítnout. Přestože průměrný rozdíl mezi výsledky individuální a skupinové administrace byl nulový, variabilita pozorovaných rozdílů se ukázala být poměrně vysoká ($SD = 2,36$). Síla testu (0,05) odpovídala zvolené hladině významnosti při zaznamenané nulové míře účinku.

H0₃: Průměrný rozdíl výsledků individuální a skupinové formy administrace subtestu Regulace emocí IDS se rovná nule.

Na základě srovnání nulové konstanty s průměrným rozdílem výsledků, které přinesly různé typy administrace druhého subtestu Rozpoznávání emocí, nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 nezamítáme ($t(71) = -1,85$; $p > 0,05$; $d = -0,22$). Zohledníme-li však sílu testu, která je v uvedeném případě nedostatečná (0,46), vede nás 54% pravděpodobnost výskytu chyby druhého druhu (tedy situace že $H0_3$ nezamítneme, přestože neplatí) k závěru, že o platnosti $H0_3$ nejsme schopni rozhodnout.

H0₄: Průměrný rozdíl výsledků individuální a skupinové formy administrace subtestu Porozumění sociálním situacím IDS se rovná nule.

U subtestu Porozumění sociálním situacím vzrostla síla testu $S = 0,749$ i pozorovaná míra účinku = 0,32. Na hladině významnosti 0,01 byla pro třetí subtest zamítnuta nulová hypotéza ($t(71) = 2,67$; $p < 0,01$; $d = 0,32$), rozdíl mezi středními hodnotami vážených skóre získaných skupinovou a individuální formou subtestu tedy považujeme za statisticky vysoce významný.

H0₅: Průměrný rozdíl výsledků individuální a skupinové formy administrace subtestu Sociálně-kompetentní jednání IDS se rovná nule.

Pozorované střední hodnoty vážených skóre při individuální a skupinové administraci čtvrtého subtestu by se za platnosti $H0_5$ lišily markantně (o 0,66 směrodatné odchylky). Na základě analýzy hodnot uvedených v Tabulce č. 4 ($t(71) = 5,581$; $p < 0,001$; $d = 0,66$) byla nulová hypotéza pro čtvrtý subtest na hladině významnosti 0,001 zamítnuta. Vlivem rozdílných forem administrace čtvrtého subtestu bylo u závislých výběrů dosahováno vysoce signifikantně odlišných výsledků.

Tabulka č. 5: Korelační matice (Pearsonův korelační koeficient)

Administrace	SEI IA	1 SA	2 SA	3 SA	4 SA
SEI IA	0,402**				
1 IA		0,391**			
2 IA			0,285*		
3 IA				0,317**	
4 IA					0,433**

* Koeficient je signifikantní na hladině $p < 0,05$

** Koeficient je signifikantní na hladině $p < 0,01$

Pro ověření souvislosti mezi výsledky získanými individuální a skupinovou formou administrace socioemočních subtestů byla pomocí Pearsonovy korelace spočítána test-retestová reliabilita uvedených forem administrace u téhož vzorku. Pořadí forem zadávání instrukcí přitom bylo vyvažováno (u 31 dětí byly subtesty zadávány nejprve individuálně a poté skupinově, u 31 dětí jsme zvolili postup opačný).

Mezi SEI získanými individuální a skupinovou formou administrace byl naměřený pozitivní vztah $r(70) = 0,40$; $p < 0,01$; koeficient determinance $r^2 = 0,16$ značí, že korelované výsledky spolu sdílely přibližně 16 % rozptylu. Korelace mezi váženými skóry při rozdílných administracích subtestu Rozpoznávání emocí byla vyčíslena $r(70) = 0,39$; $p < 0,01$ ($r^2 = 0,15$). Výsledky individuální a skupinové administrace druhého subtestu Regulace emocí vykazují ve srovnání s ostatními subtesty nejnižší míru korelace $r(70) = 0,29$; $p < 0,05$ ($r^2 = 0,08$). Souvislost mezi výsledky rozdílných postupů zadávání subtestu Porozumění sociálním situacím byla definována: $r(70) = 0,32$; $p < 0,01$ ($r^2 = 0,10$). Nejvyšší korelace dosahovaly výsledky individuálního a skupinového snímání dat u posledního subtestu (Sociálně-kompetentní jednání), $r(70) = 0,43$; $p < 0,01$ ($r^2 = 0,16$).

Z tabelovaných výsledků Pearsonových korelací vyplývá, že H_{06} , H_{07} , H_{09} , H_{010} byly zamítnuty na hladině významnosti 0,01, H_{08} pak na hladině významnosti 0,05. Mezi výsledky měření pomocí rozdílných administrací socioemočních subtestů tedy existuje určitá lineární souvislost. Uvedené hodnoty však nedosahují minimální přijatelné hodnoty koeficientu reliability, který by pro stabilitu v čase měl být $r = 0,70$, aby se standardní chyba měření, jež se zvyšuje nepřímo úměrně snižující se reliabilitě, pohybovala v únosných mezích (Kline, 1993, in Urbánek et al., 2011).

9 DISKUZE

Hlavními cíli uvedené studie bylo pokusit se o převedení socioemočních subtestů IDS do podoby umožňující jejich skupinové testování a ověřit srovnatelnost výsledků získaných tímto způsobem s klasickým postupem sběru dat. Provedený výzkum sliboval také poskytnout podklady ke stanovení doporučení ohledně dalšího využití socioemočních subtestů v úpravě pro administraci ve skupině. Zamyšlení nad možnostmi a riziky používání skupinové formy socioemočních subtestů IDS ve světle výsledků provedeného výzkumu je náplní této kapitoly. Při interpretaci statistických analýz a faktorů, které mohly do procesu skupinového testování zasahovat, budeme postupovat od jednotlivých subtestů, které poskytnou podklad pro formulaci obecných doporučení.

U subtestu Rozpoznávání emocí jsme na základě jednovýběrového t-testu nulovou hypotézu nezamítli ($t(71) = 0$; $p > 0,05$; $d = 0$), střední hodnoty při individuální i skupinové administraci tohoto subtestu vyšly totožně, přesto vážené skóry obou variant korelovaly v rozporu s očekáváním poměrně slabě $r(70) = 0,39$; $p < 0,01$. Nízká test-retestová reliabilita je patrná ve srovnání s doporučeným koeficientem reliability $r = 0,70$ (Kline, 1993, in Urbánek et al., 2011) i v porovnání s retestovou reliabilitou německé verze daného subtestu ($r(29) = 0,54$; $p < 0,01$), zvláště přihlédneme-li ke skutečnosti, že tato byla ověřována s mnohem delším časovým rozestupem průměrně 15 měsíců (Grob et al., 2013). Při skupinové administraci vyžaduje první subtest od respondentů jednoslovné odpovědi na opakující se otázku: „*Jak se cítí dítě na obrázku?*“. Nároky z hlediska čtení a psaní jsou tedy nízké v porovnání s ostatními subtesty, na začátku testu jsou děti také nejlépe koncentrované. Za zdroj chyb však lze považovat nedodržování pravidel prezentovaných dětem při zácviku, především pak pravidla vyvarovat se použití obecných kategorií k popisu emocí (např. slov dobře, hezky, špatně, hrozně), či pravidla nepopisovat výrazy dětí na fotografiích místo prožívaných emocí (např. směje se, pláče). Dané odpovědi, které mohly být při individuální administraci korigovány doptáváním, byly ve skupinové formě skórovány 0 body. Přes snahu o individuální doptávání v případě zachycení obdobných odpovědí poskytovala skupinová forma administrace větší prostor k výskytu chyb tohoto druhu. Odlišné výsledky podané při opakované administraci pak mohly být způsobeny i rozdílným emočním nastavením respondentů, jež může mít dle autorů IDS na rozpoznávání emocí také vliv (Grob et al., 2013).

U druhého subtestu Regulace emocí nebyla na základě statistické analýzy hypotéza o nulovém rozdílu středních hodnot výsledků skupinové a individuální administrace

vyvrácena ($t(71) = -1,85$; $p > 0,05$; $d = -0,22$). Nízká síla provedeného t-testu $S = 0,46$ obrací však naši pozornost spíše k výsledkům provedené Pearsonovy korelace. Test-retestová reliabilita druhého subtestu vykazuje v porovnání s ostatními subtesty nejnižší hodnotu $r(70) = 0,29$; $p < 0,05$, tato tendence kopíruje výsledky retestové reliability německé verze (srov. Tabulka č. 1), kde však bylo dosaženo vyšší stability výsledků $r(29) = 0,45$; $p < 0,05$. Pouze v rámci subtestu Regulace emocí vykazovala skupinová administrace vyšší bodová hodnocení ($d = -0,22$). Tento výsledek přičítáme charakteru otázek, které se v drobných obměnách opakovaly a byly tak snadné na pochopení i v případě skupinového zadávání. Dostatek času pak dětem umožňoval déle se nad strategiemi regulace emocí zamyslet. V neposlední řadě mohla hrát také skutečnost, že při vymýšlení strategií měli žáci své předešlé odpovědi stále před sebou a mohli tak z nich snáze čerpat inspiraci v případě, že se jim nedařilo aktuálně nalézt vhodnou odpověď. Z tohoto důvodu by mohlo být přínosné rozdělit otázky druhého subtestu na více stran. Obdobně jako v předchozím subtestu mohlo mít na podání rozdílných odpovědí vliv také emoční rozpoložení dětí v době testování, jak tvrdí např. Ch. S. Carver a M. F. Scheier (1990), kteří v emočním stavu (pozitivní či negativní náladě) rozeznávají příčinu vybavování ekvivalentně zbarvených zkušeností.

V subtestu Porozumění sociálním situacím byla přijata alternativní hypotéza. Výsledky analýzy dat vypovídají o existenci vysoce signifikantního rozdílu mezi středními hodnotami vážených skóre dosažených individuální a skupinovou administrací ($t(71) = 2,67$; $p < 0,01$; $d = 0,32$). Zkouška stability výsledků při rozdílných postupech zadávání ($r(70) = 0,32$; $p < 0,01$) opět nedosáhla retestové reliability německé předlohy ($r(29) = 0,49$; $p < 0,01$). Mezi důvody, proč bylo při skupinové administraci dosahováno statisticky významně nižších výsledků, sledujeme na prvním místě únavu dětí, která byla podpořena vysokými nároky na vypisování odpovědí. Pro dosažení plného počtu bodů bylo nutné, aby děti u dvou obrázků zachycujících složité sociální interakce napsaly podrobné odpovědi na obecné otázky typu: „*Co se děje na obrázku a proč se to stalo?*“ (Grob et al., 2013). Náročnost tohoto úkolu mohla být pro některé z nich důvodem k zestručnění odpovědí. V individuální formě třetího subtestu následuje po zodpovězení úvodní otázky doptání: „*Řekl(a) jsi mi všechno, co je důležité?*“, které povzbuzuje děti k uvedení dalších bodů hodnocených však stále v pásmu volné odpovědi (Grob et al., 2013, 88). Ve skupinové formě byla tato otázka ošetřena sdělením administrátora (bez opory v testovém sešitě), které však mohlo mít na motivaci dětí k podání doplňující informace nižší vliv.

Statistická analýza posledního subtestu vykazuje opět statisticky vysoce významný rozdíl mezi středními hodnotami vážených skóřů při odlišných postupech administrace ($t(71) = 5,581$; $p < 0,001$; $d = 0,66$). Přestože varianty zadávání instrukcí subtestu Sociálně-kompetentní jednání vykazují v porovnání s ostatními subtesty nejsilnější vztah ($r(70) = 0,43$; $p < 0,01$), srovnáme-li tento výsledek s retestovou reliabilitou německé verze ($(29) = 0,74$; $p < 0,01$) vyjde získaný poměr z uvedených jako nejnižší. Důvody markantního rozdílu středních hodnot vážených skóřů v neprospěch skupinového testování přičítáme opět únavě dětí a snižující se motivaci. Přestože jsme do průběhu skupinového testování zařadili aktivity na odreagování a dobu určenou k odpočinku, byl v některých třídách patrný vzrůstající neklid, v posledních dvou subtestech rostla také četnost nevyplněných odpovědí.

Porovnání Socio-emočních indexů, které byly získány převedením součtu vážených skóřů, hovoří o celkově vyšších výkonech dosažených při individuální administraci subtestů. Statistickou analýzu, na jejímž základě byl rozdíl středních hodnot vyhodnocen jako statisticky nevýznamný ($t(71) = 1,52$; $p > 0,05$; $d = 0,18$), je nutné posuzovat se zřetelem k nízké síle provedeného jednovýběrového t-testu $S = 0,34$. Pearsonova korelace mezi SEI obou forem administrace ($r(70) = 0,40$; $p < 0,01$) je opět výrazně nižší než doporučovaná hodnota koeficientu reliability $r = 0,70$, kterou bychom mohli při zkoušce stability v čase očekávat (Kline, 1993, in Urbánek et al., 2011).

Zamyšlení nad příčinou zaznamenaných rozdílů mezi výsledky individuální a skupinové formy testování nás znovu přivádí k otázce srovnatelnosti písemného záznamu odpovědí a individuálního dialogu u dětí vybrané věkové kategorie. Požadavek myšlenky nejen formulovat, ale také písemně zaznamenat klade na děti v rámci skupinového testování vyšší nároky. Přestože u většiny dětí byla úroveň písemného projevu uspokojivá, není možné opomenout možný vliv zvyšující se únavy na kvalitu výsledků dotazování, především uvědomíme-li si, že délka trvání administrace se u skupinové formy prodloužila z původních 15-20 minut na 90. Prodloužením testové situace se zvýšil také požadavek na koncentraci pozornosti. Koncentrace přitom dle autorů IDS podmiňuje úspěšnost řešení socioemočních subtestů (Grob et al., 2013). Roli hraje požadavek udržet pozornost rozdělenou mezi materiál prezentovaný na tabuli, slovně poskytované instrukce a testový sešit. V rámci skupinové administrace může být soustředění také snáze narušeno podněty působícími ve třídě. Při výzkumu byly testovány skupiny 17–24 žáků, tento rozdíl byl z pohledu ruchu znatelný. Vhodný počet žáků pro skupinové testování by tedy byl takový,

který by umožňoval každému sedět ve vlastní lavici, 24 žáků přítomných testování vnímáme však jako maximum.

Ke snížení vlivu únavy na výkony dětí při skupinové administraci lze uvažovat o změně řazení úkolů oproti původní struktuře zadávání, která se přidržela individuální formy testování. U německé verze IDS byla na základě faktorové analýzy objevena souvislost mezi výkonovou motivací a výsledky v některých socioemočních subtestech, konkrétně Sociálně kompetentní jednání a Emoční regulace (Grob et al., 2013). Podání lepších výkonů v těchto subtestech bychom tedy vzhledem k délce skupinové administrace mohli předpokládat v úvodních fázích testové situace.

Dalším dílčím vysvětlením nízkých korelací a rozdílů ve výsledcích představených forem zadávání by (zvláště u čtvrtého subtestu) mohlo být snížení tlaku na poskytování sociálně žádoucích odpovědí dané větší pociťovanou anonymitou dětí při skupinovém testování v porovnání s individuálním, kde může na druhou stranu hrát roli snaha naplnit očekávání administrátora.

V rámci předložené studie jsme se pokoušeli minimalizovat dopad posloupnosti předložených subtestů vyvažováním - dvě třídy byly proto vyšetřeny nejprve individuálně poté skupinově, u dvou tříd byl průběh opačný. K úplnému omezení vlivu této proměnné by však bylo vhodnější vyvážit pořadí subtestů také v rámci třídního kolektivu, který byl pro tyto účely při administracích rozdělen. K návrhu tohoto opatření jsme dospěli na základě zjištění, že třídní kolektiv má na výkony jednotlivců v socioemočních subtestech značný vliv. Obohacující v tomto ohledu by mohl být výzkum souvislosti úrovně sociálně-emočních kompetencí a sociometrického statusu dětí v rámci českých škol (viz Wentzel, 1991). Mezi další náměty na rozšíření výzkumu, na které v rámci této studie již nebyl dostatečný prostor, patří například uvedení kompetencí (rozpoznat a regulovat emoce, porozumět sociálním situacím a jednat sociálně-kompetentně) do kontextu se školním prospěchem (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Palová, 2016), či prozkoumat jejich genderovou podmíněnost (k ověření předpokladu o vyšším stupni rozvoje sociálně-emočních kompetencí u dívek, ke kterému M. Sandstrom a A. H. N. Cillessen (2003) dospěli na základě analýzy deníků dětí ve věku 10–13 let).

Ve vztahu k ověření efektivnosti skupinového testování socioemočních subtestů IDS by pak mohlo být zajímavé pokusit se ověřit schopnost této metody odhalit deficity v rozvoji sociálně-emočních kompetencí. Výzkum tohoto druhu by mohl přinést argumenty k diskuzi, zda by skupinové zadávání mohlo najít uplatnění v rámci plošných

screeningů sloužících k rychlému odhalení rizikových faktorů v socio-emočním vývoji dětí a do jaké míry by výsledky této metody mohly sloužit jako podklad pro navazující individuální vyšetření školních psychologů a jako podnět pedagogům. V této souvislosti by však bylo vhodné doplnit údaje poskytnuté skupinovým testováním zhodnocením úrovně sociálních a emocionálních kompetencí dětí odpovědnými osobami - rodiči či učiteli. K tomu účelu by bylo možné využít výše zmíněných posuzovacích škál, např. The Child Behavior Checklist pro zhodnocení sociálních kompetencí, dostupný v překladu Čermáka a Urbánka (1998), či Mezerovy Škály rizikového chování (Mezera, 1999). Přímou k posouzení sociálně-emočních kompetencí by pak bylo příhodné použít metodu Social and Emotional Competencies Evaluation Competencies Questionnaire (Coelho et al., 2016), která ovšem v současnosti nedisponuje českým překladem.

Při koncipování metody skupinového testování sociomočních subtestů IDS byl sledován záměr vytvořit nástroj, který by poskytoval výsledky ekvivalentní s referenční metodou a díky tomu by mohl být využit pro účely ověření účinnosti programu Druhý krok. Posledním cílem pak bylo stanovit doporučení k využívání skupinové formy testování. Provedená studie však naznačila významné rozdíly mezi porovnávanými daty v rámci třetího a čtvrtého subtestu, kde se dařilo lépe ošetřit intervenující proměnné při osobním kontaktu s respondenty. Bylo zjištěno, že skupinovou administrací subtestů Porozumění sociálním situacím a Sociálně-kompetentní jednání není možné nahradit individuální formou testování. U žádného ze subtestů pak nebylo dosaženo uspokojivé test-retestové reliability, i při testování prvních dvou subtestů (Rozpoznávání emocí a Regulace emocí) skupinovou formou je proto nutné počítat s velkou chybou měření, kvůli které není možné skupinovou administraci doporučit jako ekvivalentní náhradu individuálního testování. Výsledky předložené studie jsou však těžko zobecnitelné vzhledem k omezené velikosti výběrového souboru. Tato studie zároveň neposkytuje údaje o validitě upravené metody, na kterou lze usuzovat (ve formě konvergentní validity) pouze z dosahované retestové reliability jednotlivých subtestů (Urbánek et al., 2011). Naše doporučení pro další práci s touto metodou by se tedy mohla týkat spíše jejího ověření na větším výzkumném souboru (ke zvýšení síly statistických testů). Příznivějších výsledků by pak mohlo být dosaženo navrženými úpravami struktury testu a citlivějším vyvažováním pořadí prezentovaných forem snímání dat. O tom, zda je navržená metoda schopna reflektovat vývoj sociálně-emočních kompetencí, v současnosti nemáme dostatek informací.

10 ZÁVĚRY

Výsledky předložené studie, jež se zabývá úpravou socioemočních subtestů Inteligenční a vývojové škály pro děti ve věku 5–10 let do podoby vhodné pro skupinové testování dětí věkové kategorie 8–9 let, je možné shrnout následovně:

- Se svolením vydavatele IDS Hogrefe-Testcentra byla vypracována metoda skupinového testování sociálně-emočních kompetencí relevantními subtesty IDS, včetně přizpůsobení jejich hodnotícího systému. Zadávání této metody bylo koncipováno pro dva administrátory, kteří na podkladě přesně stanovených instrukcí a promítaného podnětového materiálu provádějí respondenty testovým sešitem.
- Komparace výsledků získaných individuální a skupinovou formou administrace socioemočních subtestů IDS prokázala signifikantní rozdíl středních hodnot ($p < 0,05$) u subtestů Porozumění sociálním situacím a Sociálně-kompetentní jednání. U subtestů Rozpoznávání emocí a Regulace emocí nebyl rozdíl potvrzen.
- Mezi individuální a skupinovou administrací subtestů byl nalezen slabý až středně silný vztah, který však nedosahuje výše shody doporučované pro retestovou reliabilitu.

SOUHRN

Bakalářská práce se zabývá sociálně-emočními kompetencemi a jejich diagnostikou. Koncept sociálně-emočních kompetencí zasazuje do kontextu teorií sociální a emoční inteligence ve snaze uchopit tuto problematiku uceleněji z hlediska obsahového, historického i metodologického. Vývoj konceptu sociálně-emočních kompetencí je sledován od definování konstruktů sociální inteligence E. L. Thorndikem (1920) a dokreslován vznikajícími diagnostickými metodami, samostatně je věnována pozornost diagnostice dětí raného školního věku. Problematika dětské diagnostiky byla uvedena specifiky sociálně-emočního vývoje v období raného školního věku, možnosti rozvoje sociálně-emočních kompetencí pak byly analyzovány v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání příslušných ročníků ZŠ (MŠMT, 2016).

Přehled metod určených k diagnostice oblasti sociálně-emočních kompetencí (v širším smyslu zahrnující kompetence emoční a sociální) u dětí raného školního věku vznikl v reakci na potřebu nalézt nástroj vhodný k ověření účinnosti programu Druhý krok, jenž u dětí podporuje sociálně-emoční učení. Inteligenční a vývojové škále pro děti ve věku 5–10 let, která mezi ostatními metodami zaujala výjimečné postavení tím, že je standardizována pro českou populaci a poskytuje multidimenzionální přehled o sociálně-emočních kompetencích, je věnována větší pozornost a navazuje na ni empirická část této práce.

IDS se v rámci posouzení celkového vývoje zabývá oblastí sociálně-emočních kompetencí ve čtyřech subtestech (Grob et al., 2013). Jejich administrace postupuje od ověření základních schopností (subtest *Rozpoznávání emocí*), přes kompetence komplexnějšího charakteru (subtest *Regulace emocí* a subtest *Porozumění sociálním situacím* posuzující schopnost rozpoznat a porozumět příčinám a následkům v sociální interakci) k rozhodování o řešení modelových situacích (subtest *Sociálně-kompetentní jednání*), kde se mohou předešlé roviny společně uplatnit.

Pro empirickou část bakalářské práce byly stanoveny tři výzkumné cíle: vypracovat metodu skupinového snímání dat socioemočních subtestů IDS vhodnou pro děti ve věku 8–9 let (která by mohla být následně využita pro účely ověření účinnosti programu Druhý krok); ověřit srovnatelnost výsledků získaných individuální a skupinovou formou administrace socioemočních subtestů IDS u žáků třetích tříd a stanovit doporučení ohledně využívání vytvořené skupinové formy k testování sociálně-emočních kompetencí.

Metoda skupinové administrace byla navržena pro dva administrátory, kteří za pomoci přesných instrukcí a promítaného podnětového materiálu provází respondenty testovým sešitem, do něhož jsou zaznamenávány odpovědi. Testová situace trvá 2 vyučovací hodiny. Získaná data jsou následně vyhodnocována pomocí příručky, která vychází z manuálu IDS a zohledňuje specifika skupinového testování (viz Příloha č. 5).

K ověření účinnosti navržené metody sběru dat byl proveden kvantitativní výzkum koncipovaný jako test-retestová studie, v rámci níž byly děti jednou testovány individuálně, jednou hromadně, a to v rozmezí 33 až 34 dnů. Výzkumný vzorek byl získán na základě příležitostného výběru a ve své finální podobě čítal 72 žáků 3. tříd.

Hypotézy, které byly stanoveny pro jednotlivé socioemoční subtesty a Sociálně-emoční index, zohlednily dva aspekty srovnatelnosti výsledků: průměrný rozdíl výsledků individuální a skupinové formy administrace a jejich lineární souvislost k určení retestové reliability. K ověření hypotéz byl využit jednovýběrový t-test a Pearsonova korelace.

Na základě analýzy dat pomocí jednovýběrového t-testu nebyl u subtestů Rozpoznávání emocí a Regulace emocí (na hladině významnosti 0,05) rozdíl mezi průměrnými výsledky obou forem testování potvrzen. Naopak vysoce signifikantní rozdíl byl prokázán mezi individuální a skupinovou formou administrace subtestů Porozumění sociálním situacím ($p < 0,01$) a Sociálně-kompetentní jednání ($p < 0,001$). Z uvedených výsledků vyvozujeme, že u třetího a čtvrtého subtestu (Porozumění sociálním situacím a Sociálně-kompetentní jednání) není skupinovým snímáním dat možné nahradit individuální formu testování. U žádného ze subtestů pak nebylo dosaženo uspokojivé test-retestové reliability. I při testování prvních dvou subtestů (Rozpoznávání emocí a Regulace emocí) je proto nutné počítat s velkou chybou měření, díky které ani jejich skupinovou administraci není možné doporučit jako ekvivalentní náhradu individuálního testování. Zobecnitelnost předložených výsledků je však relativně nízká vzhledem k velikosti výzkumného souboru.

Přínosem této práce je širší vymezení sociálně-emočních kompetencí v souvislosti s koncepty sociální a emoční inteligence a dále zpracování přehledu diagnostických metod zaměřených na uvedené psychologické konstrukty, zejména pak ve vztahu k ranému školnímu věku. Kromě teoretického uchopení tématu přináší práce také návrh postupu skupinové administrace socioemočních subtestů IDS (včetně instrukcí, podnětových materiálů, testového sešitu a hodnotícího systému), představuje výsledky ověření srovnatelnosti výsledků této metody s individuální formou zadávání a naznačuje možnosti dalšího výzkumného směřování.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

Achenbach, T. M., & Ruffle, T. M. (2000). The Child Behavior Checklist and related forms for assessing behavioral/emotional problems and competencies. *Pediatrics in Review*, 21, 264-272. doi: 10.1542/pir.21-8-265

Austin, E. J., & Saklofske, D. H. (2007). Příliš mnoho typů inteligence? O podobnostech a rozdílech mezi sociální, praktickou a emoční inteligencí. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence: Přehled základních přístupů a aplikací* (127-148). Praha: Portál.

Barnes, M. L., & Sternberg, R. J. (1989). Social intelligence and decoding of nonverbal cues. *Intelligence*, 13(3), 263-287. doi: 10.1016/0160-2896(89)90022-6

Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. Získáno 25. února 2017 z http://www.eiconsortium.org/pdf/baron_model_of_emotional_social_intelligence.pdf

Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *Emotional Quotient Inventory: Youth Vers.* Získáno 25. února 2017 z http://downloads.mhs.com/eqi/yv/EQiYV_TechBrochure.pdf

Baumgartner, F. (2009). Sociálna inteligencia vo vzťahu k interpersonálnym črtám. *Československá psychologie*, 53, 172-183.

Baumgartner, F., & Karaffová, E. (2011). Porovnanie dvoch nástrojov merania emočnej inteligencie ako črty. In K. Bartošová, M. Čerňák, P. Humpolíček, M. Kukaňová & A. Slezáčková (Eds.), *Sociální procesy a osobnost: Člověk na cestě životem: křižovatky a mosty*. Brno: Tribun EU.

Baumgartner, F., Orosová, O., & Výrost, J. (2008). Sociální inteligence, sociální kompetence. In I. Slaměník & J. Výrost (Eds.), *Sociální psychologie: 2., přepracované a rozšířené vydání* (199 – 215). Praha: Grada Publishing.

Bell, A. (2007). Designing and testing questionnaires for children. *Journal of Research in Nursing*, 12, 461-469. doi: 10.1177/1744987107079616

Beranová, P., Blažková, L., & Uldrich, M. (2012). *Manuál k ovládání programu Statistica*. Získáno 5. 1. 2017 z http://www.statsoft.cz/file1/PDF/manualy/Manual_k_ovladani_programu_STATISTICA.pdf

Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence - empathy = aggression? *Aggression and violent behavior*, 5, 191-200. Získáno 7. ledna 2017 z [https://www.researchgate.net/profile/Kaj_Bjoerkqvist/publication/222113883_Social_intelligence-](https://www.researchgate.net/profile/Kaj_Bjoerkqvist/publication/222113883_Social_intelligence-EmpathyAggression/links/00b7d51cc32bd8be3a000000.pdf?origin=publication_list)

[EmpathyAggression/links/00b7d51cc32bd8be3a000000.pdf?origin=publication_list](https://www.researchgate.net/profile/Kaj_Bjoerkqvist/publication/222113883_Social_intelligence-EmpathyAggression/links/00b7d51cc32bd8be3a000000.pdf?origin=publication_list)

Blatný, M., Hřebíčková, M., Millová, K., Plháková, A., Říčan, P., Slezáčková, A., & Stuchlíková, I. (2010). *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada Publishing.

Borgers, N., DeLeeuw, E. & Hox, J. (2000). Children as respondents in survey research: cognitive development and response quality. *Bulletin de Methodologie Sociologique*, 66, 60-75. Získáno 10. ledna 2017

z http://www.jstor.org/stable/23891300?seq=1#page_scan_tab_contents

Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competencies Inventory (ECI). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (343-362). Získáno 8. 3. 2017 z http://www.eiconsortium.org/pdf/eci_acticle.pdf

Brambilla, P., & Marini, A. (Eds.). (2014). *Brain evolution, language and psychopathology in schizophrenia*. New York: Routledge.

Braza, F., Azurmendi, A., Muñoz, J. M., Carreras, M. R., Braza, P., García, A., ... Sánchez-Martín, J. R. (2009). Social cognitive predictors of peer acceptance at age 5 and the moderating effects of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 703-716. doi: 10.1348/026151008X360666

Brownell, C. A., Lemerise, E. A., Pelphrey, K. A., & Roisman, G. I. (2015). Measuring socioemotional development. In R. Lerner & M. Lamb (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7. vyd.) (11-56). Hoboken, NJ: Wiley.

Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T., & Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991-1008. doi: 10.1037/0022-3514.55.6.991

Campbell, J. M., & McCord, D. M. (1999). Measuring social competence with the Wechsler Picture Arrangement and Comprehension Subtests. *Assessment*, 6(3), 215-223. doi: 10.1177/107319119900600302

Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (2000). Social intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (359-379). Cambridge, U. K.: Cambridge University Press.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological review*, 97(1), 19-35. doi: 10.1037/0033-295X.97.1.19

CASEL. (2013). *CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs. preschool and elementary school edition*. Získáno 10. ledna 2017 z <http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>

CASEL. (nedat.). *History*. Získáno 12. ledna 2017 z <http://www.casel.org/history/>

Coelho, V. A., Sousa, V., & Marchante, M. (2015). Development and validation of the Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire. *Journal of educational and developmental psychology*, 5(1), 139-147. Získáno 7. března 2017 z <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jedp/article/viewfile/45938/25830>

Coelho, V. A., Sousa, V., & Marchante, M. (2016). Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire - Teacher's Version. *Psychological Reports*, 119(1), 221-236. doi: 10.1177/0033294116656617

Čermák, I., & Urbánek, T. (1998). Výzkumné a diagnostické možnosti Achenbachova a Edelbrockova Testu poruch chování dítěte. In Blatný et al. (Eds.), *Sociální procesy a osobnost* (32-38). Brno: Masarykova Universita Brno.

Denham, S. (2005). *Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children's Study: Social-emotional compendium of measures*. Získáno 1. března 2017 z https://www.researchgate.net/publication/237112309_Assessing_Social-Emotional_Development_in_Children_From_a_Longitudinal_Perspective_for_the_National_Children's_Study

Dostál, D., & Plháková, A. (2013). Hierarchie věd a osobnostní rysy jejich představitelů. *E-psychologie*, 7(3), 16-31. Získáno 21. 2. 2017 z http://e-psycholog.eu/pdf/dostal_plhakova.pdf

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. doi:10.1177/0146167206294201

Ekman, P. (2015). *Odhalené emoce*. Brno: Jan Melvil Publishing.

- 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, VA: ASCD.
- Erikson, E. H. (1977). *Childhood and Society*. London: Paladin Grafton Books.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex, drugs and rock ,n' roll)*. Los Angeles: Sage Publications.
- Ford, M. E., & Tisak, M. S. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Education Psychology*, 75(2), 196-206. doi:10.1037/0022-0663.75.2.196
- Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.
- Ghani, W. Y. A. (2016). Emotional intelligence among kindergarten gifted children, Irbid-Jordan. *International Journal of Education and Social Science*, 3(12), 17-28. Získáno 6. března 2017 z <http://www.ijessnet.com/wp-content/uploads/2017/01/2.pdf>
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Hall, N. (2007). Emoční inteligence v kontextu učení a dosahování úspěchu. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence: Přehled základních přístupů a aplikací* (249-268). Praha: Portál.
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.
- Gough, H. G. (1965). A validation study of the Chapin Social Insight Test. *Psychological reports*, 17, 355-368. doi: 10.2466/pr0.1965.17.2.355
- Gouley, K. K., Brotman, L. M., Huang, K. Y., & Shrout, P. E. (2008). Construct validation of the social competence scale in preschool-age children. *Social Development*, 17(2), 380-398. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00430.x
- Gresham, F. (2007). *Social Skills Improvement System (SSIS) Rating Scales*. Získáno 28. února 2017 z <http://www.strivetgether.org/sites/default/files/images/45a%20Social%20Skills%20Improvement%20System.pdf>
- Grob, A., Meyer, C. S., & Arx, P. H. (2013). *IDS - Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let*. Praha: Hogrefe - Testcentrum.

Hightower, A. D., Cowen, E. L., Spinell, A. P., Lotyczewski, B. S., Guare, J. C., Rohrbeck, C. A., & Brown, L. P. (1987). The Child Rating Scale: The development of a socioemotional self-rating scale for elementary school children. *School Psychology Review, 16*(2), 239-255. Získáno 17. ledna 2017

z https://www.researchgate.net/profile/Cynthia_Rohrbeck/publication/232568615_The_Child_Rating_Scale_The_development_of_a_socioemotional_self-rating_scale_for_elementary_school_children/links/0fcfd509ed22e74e3e000000.pdf

Hightower, A. D., Work, W. C., Cowen, E. L., Lotyczewski, B. S., Spinell, A. P., Guare, J. C., & Rohrbeck, C. A. (1986). The Teacher - Child Rating Scale: A brief objective measure of elementary children's school problem behaviors and competencies. *School Psychology Review, 15*(3), 393-409. Získáno 17. ledna 2017

z https://www.researchgate.net/publication/232586838_The_Teacher-Child_Rating_Scale_A_brief_objective_measure_of_elementary_children's_school_problem_behaviors_and_competencies

Hurley, J., & Rankin, R. (2008). As mental health nursing roles expand, is education expanding mental health nurses? An emotionally intelligent view towards preparation for psychological therapies and relatedness. *Nursing Inquiry, 15*(3), 199-205. doi: 10.1111/j.1440-1800.2008.00412.x

Hy, L. X., & Loewinger, J. (1996). *Measuring ego development* (2. vyd.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Jensen, S., Kohn, C., Rilea, S., Hannon, R., & Howells, G. (2007). *Emotional Intelligence: A Literature Review*. Získáno 5. ledna 2017

z <http://www.pacific.edu/Documents/library/acrobat/EI%20Lit%20Review%202007%20Final.pdf>

Juhásová, I., Ilievová, L., & Baumgartner, F. (2013). Emočná inteligencia sestier a jej úloha v ošetrovatelstve. *Ošetrovatelství a porodní asistence, 4*, 589-594. Získáno 5. března 2017

z http://periodika.osu.cz/osetrovatelstviaporodniasistence/dok/2013-02/5_juhasova_kol.pdf

Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement, 66*, 874-895. doi: 10.1177/0013164405285546

Kaliská, L., Nábělková, E., & Salbot, V. (2015). *Dotazníky črtovej emocionálnej inteligencie (TEIQue-SF/TEIQue-CSF): manuál k skráteným formám*. Banská Bystrica: Belianum - Vydavateľstvo UMB.

- Kang, S.-M., Day, J. D., & Meara, N. M. (2007). Sociální a emoční inteligence: Zahájení diskuse o jejich podobnostech a rozdílech. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence: Přehled základních přístupů a aplikací* (111-125). Praha: Portál.
- Karevold, E., Ystrom, E., Coplan, R. J., Sanson A. V., & Mathiesen, K. S. (2012). A prospective longitudinal study of shyness from infancy to adolescence: Stability, age-related changes, and prediction of socio-emotional functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 1167-1177. doi: 10.1007/s10802-012-9635-6
- Kargerová, J., & Stará, J. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga: při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: První stupeň ZŠ*. Získáno 1. března 2017 z <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/tisky/metodika-szn-1st.pdf>
- Keating, D. P. (1978). A Search for Social Intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 218-223. doi: 10.1037/0022-0663.70.2.218
- Kohlberg, L. (1968). The child as a moral philosopher. *Psychology Today*, 2(4), 24-30.
- Krejčová, L. (2014). Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let (IDS): Recenze metody. *Testforum*, 4, 65-67. Získáno 8. března 2017 z testforum.cz/domains/testforum.cz/index.php/testforum/article/download/30/26
- Kusá, D., & Maxianová, D. (2001). Rodovost' emocionality - jej význam a podoby v sociálnej kompetencii mužov a žien. *Československá psychologie*, 45, 451-459.
- Lachar, D., & Gruber, C. P. (2002). *Personality Inventory for Children: Second Edition (PIC 2)*. Získáno 27. února 2017 z https://www.wpspublish.com/store/Images/Downloads/Product/PIC2_Manual_Chapter_1.pdf
- Law, W., Montes, G., Hightower, A. D., Lotyczewski, B. S., & Halterman, J. S. (2012). *Parent-Child Rating Scale (PCRS): A parent-reported questionnaire to assess social and emotional functioning in children*. Získáno 18. ledna 2017 z <https://www.childrensinstitute.net/sites/default/files/documents/T12-017.pdf>
- Líšková, B. (2014). *Citová a emocionální výchova v rodině a ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 52-58. doi: 10.1037/0022-0663.78.1.52

- Matson, J. L., Neal, D., Fodstad, J. C., Hess, J. A., Mahan, S., & Rivet, T. T. (2010). Reliability and validity of the Matson evaluation of social skills with youngsters. *Behavior Modification, 34*, 539-558. doi:10.1177/0145445510384844
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (3-34). New York: Harper Collins.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry, 15*(3), 197-215. Získáno 17. ledna 2017 z http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/12/pub56_MayerSalovey2004_EIThoryFindingsImplications.pdf
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Validation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry, 17*, 516-526. doi: 10.1007/s00787-008-0696-6
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2012). *MSCEIT- Test emoční inteligence*. Praha: Hogrefe - Testcentrum.
- Merrell, K. W., & Whitcomb, S. (2008). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (2. vyd.). Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Mezera, A. (1999). *Škálový dotazník školního chování žáka: Škála rizikového chování žáka*. Brno: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- MŠMT. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Získáno 10. ledna 2017 z www.msmt.cz/file/10427_1_1/
- MŠMT. (2010). *Etická výchova není povinná, jedná se pouze o nabídku*. Získáno 10. ledna 2017 z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/eticka-vychova-neni-povinna-jedna-se-pouze-o-nabidku>
- MŠMT. (2016). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Získáno 10. ledna 2017 z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
- MŠMT. (2017). *Školský zákon ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2017*. Získáno 10. ledna 2017 z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017?highlightWords=%C5%A0KOLSK%C3%9D+Z%C3%81KON>

NAEYC. (2012). *Learning to Read and Write: What Research Reveals*. Získáno 10. ledna 2017 z <http://www.readingrockets.org/article/learning-read-and-write-what-research-reveals>

Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.

Nebbergall, A. J. (2007). *Assessment of Social Competence and Problem Behavior: The Psychometric Properties of a Social Competency Rating Form* (Diplomová práce). Získáno 1. března 2017 z The Digital Repository at the University of Maryland.

Oatley, K., Keltner, D., & Jenkins, J. M. (2006). *Understanding emotions* (2. vyd.). Oxford: Blackwell Pub.

Olecká, I., & Ivanová, K. (2010). *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Získáno 10. ledna 2017 z

https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwi5yPi2-MzSAhWTJSwKHYT-BjsQFggbMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.uhk.cz%2Fcs-CZ%2FDownload%3FDocumentId%3D20732&usg=AFQjCNEI25ZZtO9bGUV3jQIKYE2Cv8VgGg&sig2=ynZsMQZJGF_RXkbDs3G7_g&cad=rja

Orosová, O., Sarková, M., Madarasová Gecková, A., & Katreniaková, Z. (2004). Sociální inteligence, sociální kompetence - definície a přístupy v ich skúmaní. *Československá psychologie*, 48, 306-315.

Palová, K. (2016). *Program Druhý krok jako nástroj sociálně-emocionálního učení* (Diplomová práce). Získáno 16. října 2017 z Theses Vysokoškolské kvalifikační práce.

Parker, J. D. A. (2007). Význam emoční inteligence v klinické psychologii. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence: Přehled základních přístupů a aplikací* (285-300). Praha: Portál.

Pérez-González, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *International handbook of emotional intelligence* (181-201). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.

Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In C. Stough, D. H. Saklofske & J. D. Parker (Eds.), *Advances in the assessment of emotional intelligence* (86-102). New York: Springer.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448. doi:10.1002/per.416

- Petrusek, M., Linhart, J., Vodáková, A., & Maříková, H. (1996). *Velký sociologický slovník* (2. vyd.). Praha: Karolinum.
- Procházka, R., Šmahaj, J., Kolařík M., & Lečbych, M. (2014). *Terapie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Reichard, R. J., & Riggio, R. E. (2008). The emotional and social intelligences of effective leadership: An emotional and social skill approach. *Journal of Managerial Psychology*, 23(2), 169-185. doi: 10.1108/02683940810850808
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649-660. doi:10.1037/0022-3514.51.3.649
- Riggio, R. E. (2010). Before emotional intelligence: Research on nonverbal, emotional, social competences. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 178–182. doi:10.1111/j.1754-9434.2010.01221.xvĕk
- Rockhill, C. M., & Greener, S. H. (duben, 1999). *Development of the Trait Meta-Mood Scale for Elementary School Children*. Získáno 5. března 2017 z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430688.pdf>
- Romney, D. M., & Pyryt, M. C. (1999). Guilford's concept of social intelligence revisited. *High Ability Studies*, 10(2), 137-142. doi: 10.1080/1359813990100202
- Říčan, P. (1990). *Cesta životem*. Praha: Panorama.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Sadková, T. (2014). *Rozpoznání emocí ve vztahu k celkové emoční inteligenci* (Diplomová práce). Získáno 16. října 2017 z Theses Vysokoškolské kvalifikační práce.
- Salbot, V., Kaliská, L., & Nábělková, E. (Ed.). (2011). *Črtová emocionálna inteligencia a psychometrické vlastnosti nástrojov na jej meranie*. Banská Bystrica: Belianum - Vydavateľstvo UMB.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. doi: 0.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldmanem, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (125-151). Washington: American Psychological Association.

- Sandstrom, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2003). Sociometric status and children's peer experiences: Use of the daily diary method. *Merrill-Palmer Quarterly*, *49*, 427-452. doi: 10.1353/mpq.2003.0025
- Schneider, R. J., Ackerman, P. L., & Kanfer, R. (1996). To "act wisely in human relations": Exploring the dimensions of social competence. *Personality and Individual Differences*, *21*, 469-481. doi: 10.2466/pr0.1965.17.2.355
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1997). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, *25*, 167-177. doi: 10.1016/S0191-8869(98)00001-4
- Simmons, C. A., & Lehmann, P. (2013). *Tools for strengths-based assessment and evaluation*. New York: Springer Publishing Company.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the School*, *49*(9), 892-909. doi: 10.1002/pits.21641
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky, I díl*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta.
- Slavík, J. (2003). Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení - aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, *53*(1), 5-25.
- Smékalová, E. (2016). Druhý krok - šance na pohodu ve škole: Úvod - co se ve škole neučíme. *Prevence*, *13*(3), 10-11.
- Straková, A. (2010). *Institucionální výchova a sociální kompetence dětí v předškolním věku* (Diplomová práce). Získáno 16. února 2017 z Informační systém Masarykovy univerzity.
- Stránská, Z., & Poledňová, I. (2006). Problémy sociální adaptace žáků základních škol. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu: Sborník anotací 14. konference ČAPV pořádané Katedrou pedagogiky Fakulty pedagogické ZČU v Plzni ve dnech 5. - 7. 9. 2006*, (1-7). Získáno 16. února 2017 z Katedra pedagogiky FPE ZČU v Plzni.
- Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Svoboda, M. (Ed.), Humpolíček, P., & Šnorek, V. (2013). *Psychodiagnostika dospělých*. Praha: Portál.

- Šromová, V. (2016). *Možnosti a rizika testování sociálně-emočních kompetencí dětí mladšího školního věku hromadnou formou* (Diplomová práce). Získáno 4. března 2017 z Informační systém Masarykovy univerzity.
- Teodoro, M. L. M., Käßler, K. C., Rodrigues, J. L., Freitas, P. M., & Haase, V. G. (2005). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) and its adaptation for brazilian children and adolescents. *Revista Interamericana de Psicología*, 39(2), 239-246. Získáno 16. února 2017 z <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.530.1839&rep=rep1&type=pdf>
- Testcentrum. (2013). *IDS - Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let*. Získáno 9. března 2017 z <http://www.testcentrum.com/testy/ids>
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *The Harpers Monthly*, 1, 227-235. Získáno 20. ledna 2016 z <http://www.unz.org/Pub/Harpers-1920jan-00227?View=PDF>
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Tourangeau, R., Rips, L., & Rasinski, K. (2000). *The psychology of survey response*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ulutas, I., & Omeroglu, E. (2012). Maternal attitudes, emotional intelligence and home environment and their relations with emotional intelligence of sixth years old children. In A. D. Fabio (Ed.), *Emotional intelligence: New perspectives and applications* (167-180). Získáno 18. ledna 2017 z InTech - Open Science Open Mind.
- Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). *Psychometrika: Měření v psychologii*. Praha: Portál.
- Van Rooy, D. L., Viswesvaran, C., & Pluta, P. (2005). An evaluation of construct validity: What is this thing called emotional intelligence? *Human Performance*, 18, 445-462. doi:10.1207/s15327043hup1804_9
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum.
- Wechsler, D. (1944). *The measurement of adult intelligence* (3. vyd.). Získáno 18. ledna 2017 z <https://ia601403.us.archive.org/10/items/measurementofadu001469mbp/measurementofadu001469mbp.pdf>

Wechsler, D. (1958). *The Measurement And Appraisal Of Adult Intelligence* (4.vyd.). Baltimore: The Williams & Wilkins company.

Wechsler, D. (2002). *WISC-III. Wechslerova inteligenční škála pro děti*. Praha: Testcentrum.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (3-19). New York: Guilford.

Wentzel, K. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078. doi: 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01589.x

Zášková, T. (2012). *Sociální inteligence ve vztahu k šesti dimenzím osobnosti* (Diplomová práce). Získáno 17. října 2016 z Theses Vysokoškolské kvalifikační práce.

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. Cambridge: MIT Press.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Zadání bakalářské diplomové práce

Příloha 2: Abstrakt bakalářské diplomové práce

Příloha 3: Informační dopis pro školy

Příloha 4: Informovaný souhlas

Příloha 5: Manuál hodnocení - skupinová forma socioemočních subtestů

Příloha 6: Ukázka testového sešitu

Příloha 1: Zadání bakalářské diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2015/2016

Studijní program: Psychologie
Forma: Kombinovaná
Obor/komb.: Psychologie (PSYB)

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Mgr. et Mgr. ČERNÁ Klára	Sklenský vrch 308, Rotava	F140510

TÉMA ČESKY:

Diagnostika sociálně-emočních kompetencí u dětí raného školního věku se zaměřením na metodu IDS

TÉMA ANGLICKY:

Diagnosis of socio-emotional competencies in children of early school age with a focus on the IDS method

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Studium literatury s tematikou sociálně-emočních kompetencí a jejich diagnostiky.
2. Cílem teoretické části bude explanace termínu sociálně-emoční kompetence a deskripce dostupných nástrojů diagnostiky těchto schopností u dětí raného školního věku se zaměřením na IDS (Intelligenční vývojovou škálu pro děti ve věku 5 - 10 let).
3. Cílem praktické části bude:
 - a) přizpůsobit subtesty IDS náležící funkční oblasti Sociálně-emočních kompetencí pro skupinovou administraci a navrhnout postup jejich hodnocení.
 - b) ověřit reliabilitu hromadné formy testování vzhledem k individuálnímu snímání dat.
4. Bude se jednat o kvantitativní výzkum s předpokládaným počtem 60 respondentů.
5. Sběr dat je plánován pomocí metody test-retest individuální a skupinové formy diagnostiky sociálně-emočních kompetencí, konkrétně IDS subtestů: Rozpoznávání emocí, Regulace emocí, Porozumění sociálním situacím a Sociálně-kompetentní jednání.
6. Zpracování výsledků, interpretace dat a diskuze nad výsledky.
7. Shrnutí přínosu práce.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Ekman, P. (2015). *Odhalené emoce*. Brno: Jan Melvil Publishing.
- Grob, A., Meyer, C. S., & Arx, P. H. (2013). *IDS - Intelligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let*. Praha: Hogrefe - Testcentrum.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovey, P., & Sluyter, D. J. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (3-34). New York: Harper Collins.
- Míovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Schulze, R., & Roberts, R. D. (Eds.). (2007). *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál.
- Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum.
- Výrost, J., Slaměnik, I. (Eds.). (2008). *Sociální psychologie - 2. přepracované a rozšířené vydání*. Praha: Grada Publishing.

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Příloha 2: Abstrakt bakalářské diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Diagnostika sociálně-emočních kompetencí u dětí raného školního věku se zaměřením na metodu IDS

Autor práce: Mgr. et Mgr. Klára Černá

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

Počet stran a znaků: 73, 160 128

Počet příloh: 6

Počet titulů použité literatury: 127

Abstrakt:

Tato práce se věnuje sociálně-emočním kompetencím a jejich diagnostice, zejména u dětí raného školního věku. Objasňuje koncept sociálních a emočních kompetencí a analyzuje je v kontextu rámcového vzdělávacího programu příslušných ročníků ZŠ. Z výčtu diagnostických nástrojů se hlouběji zabývá Inteligenční a vývojovou škálou pro děti ve věku 5–10 let, konkrétně oblastí sociálně-emočních kompetencí. Subtesty IDS mapující tuto oblast jsou v rámci studie uzpůsobeny pro potřeby skupinového testování. Srovnatelnost skupinové a individuální formy subtestů je následně ověřována. Výzkumný soubor čítal 72 žáků 3. tříd, každý z nich byl s odstupem cca 5 týdnů vystaven oběma formám testování. Srovnání výsledků prokázalo signifikantní rozdíl středních hodnot mezi výsledky získanými individuální a skupinovou formou administrace subtestů Porozumění sociálním situacím a Sociálně-kompetentní jednání. U subtestů Rozpoznávání emocí a Regulace emocí nebyl rozdíl potvrzen, je však nutné vzít v úvahu potenciaální chybu měření, a to i vzhledem k nedostatečné test-retestové reliabilitě. Výsledky byly interpretovány ve vztahu k praktické využitelnosti skupinové administrace socioemočních subtestů IDS.

Klíčová slova: diagnostika, raný školní věk, sociálně-emoční kompetence, skupinová administrace, IDS

ABSTRACT OF THESIS

Title: Diagnostics of social-emotional competence at children of the early school age with a focus on IDS method

Author: Mgr. et Mgr. Klára Černá

Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Number of pages and characters: 73, 160 128

Number of appendices: 6

Number of references: 127

Abstract:

This work focuses on social-emotional competence and its diagnostics, particularly at children of the early school age. It clarifies a concept of social and emotional competences and analyzes it in the context of the appropriate basic school years' educational programme. From the diagnostic instruments it chooses the Intelligence and Evolution spectrum for children aged 5–10. The IDS subtests mapping this field are in the frame of this study adapted for the needs of a group testing. The compatibility of a group and individual form of testing is subsequently verified. The investigation comprised a total of 72 pupils from the 3rd year of the basic school. Each of them was exposed to both forms of tests with a five-week interval. Comparison of the results showed a significant difference in middle values between the individual and group form of Comprehensive Faculty of Social Situations and Social-Competent Behaviour subtest administration. The difference was not verified in subtests called Comprehensive Faculty of Social Situation and Regulation of Emotions, however, it is necessary to take into consideration a potential mistake in measurement with regard to insufficient test-retest reliability. The results were read in relation to practical utility of the group administration of social emotional IDS subtests.

Key words: diagnostics, early school age, social-emotional competence, group administration, IDS

Příloha 3: Informační dopis pro školy



**KATEDRA
PSYCHOLOGIE**
FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI



**MASARYKOVA
UNIVERZITA**



Korespondenční adresa: Křížkovského 10, 771 80 Olomouc
Sídlo: Vodární 6, 779 00 Olomouc
Tel.: +420 585 633 501 | Fax: +420 585 633 700
Email: psychologie@upol.cz | www.psych.upol.cz

Dobrý den,

dovolujeme si Vás oslovit s prosbou o spolupráci na výzkumném projektu, který se zabývá sociálním a emocionálním vývojem dítěte. Tento projekt je organizován ve spolupráci pedagogických psychologů při katedrách psychologie Univerzity Palackého v Olomouci a Masarykovy Univerzity v Brně.

Naším záměrem je přizpůsobit již existující metodu Inteligenční vývojové škály (IDS - The Intelligence and Development Scales), která využívá individuálního testování, do podoby hromadného testování. IDS se mimo jiné zaměřuje na měření sociálních a emocionálních dovedností u dětí ve věku od 5 do 10 let. V této oblasti se zjišťuje konkrétně úroveň rozpoznávání a regulace emocí, sociálně kompetentní jednání a rozpoznávání sociálních situací.

V tuto chvíli hledáme školy, které by se do našeho projektu zapojily a byly ochotné nám poskytnout zázemí při sběru dat. Jedná se o třídy třetího ročníku, přičemž pro ověření účinnosti hromadné formy testování bychom v těchto třídách testovali jak novou hromadnou podobou, tak stávající individuální. Hromadné testování by proběhlo přibližně v průběhu dvou vyučovacích hodin včetně přestávky. Individuální testování probíhá na základě krátkých rozhovorů s dítětem (15-20 minut) týkajících se stejných schopností, jejichž úroveň zjišťujeme v hromadné formě testování. Vzhledem k tomu, že do škol budou přicházet dva administrátoři, brali bychom si z výuky dvě děti na výše zmíněnou dobu, tedy přibližně 4-6 dětí za jednu vyučovací hodinu. Celková délka testování se tedy bude odvíjet podle počtu dětí ve třídě. Získaná data budou anonymizována, jejich zpracování bude probíhat v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů.

Mezi individuálním a hromadným testováním je nezbytná prodleva 4 týdny, na termínech bychom se tedy domluvili v závislosti na Vámi určených preferencích, z naší strany by bylo ideální, pokud by mohlo testování probíhat vždy pouze ve čtvrtek nebo v pátek.

Velmi bychom ocenili, pokud by se Vaše škola zapojila do našeho projektu a výměnou nabízíme konzultaci obecné úrovně sociálně-emočních dovedností dané třídy s třídním učitelem, včetně předpokládaného vlivu těchto schopností na výkon žáků ve školním prostředí a nástinu možností rozvoje těchto kompetencí.

V případě zájmu Vám pošleme bližší informace o připravovaném projektu.

Děkujeme za Váš čas a těšíme se na případnou spolupráci,

Klára Černá a Veronika Šromová

Příloha 4: Informovaný souhlas



**KATEDRA
PSYCHOLOGIE**
FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI



**MASARYKOVA
UNIVERZITA**



Korespondenční adresa: Křížkovského 10, 771 80 Olomouc
Sídlo: Vodární 6, 779 00 Olomouc
Tel.: +420 585 633 501 | Fax: +420 585 633 700
Email: psychologie@upol.cz | www.psych.upol.cz

Vážení rodiče,

rádi bychom Vás požádali o spolupráci v souvislosti s projektem Katedry psychologie, který se zabývá sociálním a emocionálním vývojem dítěte. S žáky třídy, kterou navštěvuje Váš syn / Vaše dcera, bychom v první fázi projektu provedli individuální rozhovor (cca 15-20 minut) na téma porozumění sociálním situacím. V další fázi testování (přibližně o 4 týdny později) by proběhlo hromadné testování celé třídy na obdobné téma v podobě dotazníku pro děti (předpokládaná délka 2 vyučovací hodiny). Zpracování získaných dat bude probíhat v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů. K realizaci výzkumného záměru potřebujeme Váš písemný souhlas. Naše spolupráce s třídním učitelem a dětmi třetí třídy je schválena vedením školy.

Souhlasím s tím, aby můj syn / moje dcera

narozen / narozena dne

absolvoval/a krátký rozhovor a dotazník týkající se porozumění sociálním situacím.

V _____ dne _____

(podpis)



evropský
sociální
fond v ČR



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁNÍ

Příloha 5: Manuál hodnocení - skupinová forma socioemočních subtestů

Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.

Příloha 6: Ukázka testového sešitu

Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.