

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

## **Diplomová práce**

### **VYUŽITÍ METODY IDS (INTELIGENČNÍ A VÝVOJOVÉ ŠKÁLY PRO DĚTI) A TECHNIKY APERCEPCE V HODNOCENÍ SOCIÁLNÍCH A EMOČNÍCH KOMPETENCÍ DĚTÍ**

*Application of the IDS (Intelligence and development scales for children) and  
apperception technique in the evaluation of social and emotional competencies of children*

**Bc. Monika Štarková**

**Vedoucí práce: PhDr. Tereza Soukupová Ph.D.**

**Program studia: Navazující magisterské**

**Obor studia: Psychologie**

**Praha 2018**

Odevzdáním této diplomové práce na téma Využití metody IDS (Intelligenční a vývojové škály pro děti) a techniky apercepce v hodnocení sociálních a emočních kompetencí dětí potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 29. 6. 2018

Bc. Monika Štarková

podpis.....

Ráda bych poděkovala v první řadě PhDr. Tereze Soukupové, Ph.D. za její cenné rady a připomínky k práci, trpělivost, ochotu, vstřícnost a podporu, které si velmi vážím. Dále bych ráda poděkovala PhDr. Martinu Chválovi, Ph.D. za konzultaci k metodologii práce a především Mgr. Jaroslavu Pustinovi, mému kolegovi a výbornému psychologovi, za pomoc při zpracování statistických dat. V neposlední řadě bych ráda poděkovala všem žákům a studentům Základní školy Václava Havla a jejich pedagogům za umožnění této studie. A samozřejmě také všem přátelům a blízkým, kteří mi při psaní práce byli velkou oporou.

## Abstrakt

Diplomová práce se zabývá hodnocením sociálních a emočních kompetencí dětí ve věku 7 – 10 let a porovnáním odlišných technik jejich měření. Práce se zaměřuje na zjištění těchto kompetencí za využití Inteligenční a vývojové škály pro děti (IDS) a jejich následné porovnání se sociální a emoční úrovní týž respondentů prokázanou ve vybrané apercepční technice (test Dětského světa Michalova projektivního interview hodnocen pomocí škály SCORS). Jedná se tedy o komparaci výkonově zaměřeného inteligenčního testu s apercepční technikou. Cílem práce je ověření, zda existuje vztah mezi subtesty sociálně-emoční části metody IDS a vybranými škálami SCORS. Východiskem pro toto srovnání je předpoklad, že obě metody měří podobné psychologické konstrukty a proto by spolu jejich výsledky měly korespondovat.

Teoretická část se věnuje především vývoji emočních a sociálních kompetencí u dětí a jejich specifikům v mladším školním věku, dále pak představení samotných apercepčních technik a inteligenčních vývojových škál s důrazem na metody zvolené pro výzkumnou studii.

V empirické části je provedena analýza dat získaných z obou diagnostických metod. U obou metod je provedena položková analýza a odhad reliability. Výzkumné hypotézy jsou ověřovány pomocí korelační a faktorové analýzy. Pro výzkumnou studii bylo vybráno 30 dětí, žáků prvního stupně základní školy z řad intaktní populace.

Výsledky korelační analýzy naznačují, že mezi metodami není takřka žádný statisticky významný vztah. Faktorová analýza identifikovala 4 základní faktory, které vysvětlují 71% variance ve vzorku, nicméně kromě možnosti redukce některých škál obou metod nepřinesla nové poznatky o skryté faktorové struktuře.

Ačkoliv výzkum nakonec nepřinesl očekávané výsledky, získaná data jsou následně v praktické části práce diskutována a přináší mnohá doporučení pro možný budoucí výzkum.

**Klíčová slova:** sociální a emoční kompetence, inteligenční vývojové škály, projektivní techniky, IDS, apercepce, porozumění sociálním situacím

## **Abstract**

This thesis deals with the evaluation of social and emotional competencies in 7 – 10 years old children and with comparison of different techniques of their measurement. The aim of the study is to evaluate these competencies by using Intelligence and Development Scale for Children (IDS) and to compare them with the social and emotional level of the same sample proven in the selected apperception technique (the Child's World of Michal's projective interview evaluated with SCORS technique). It is therefore a question of comparison of performance-based intelligence test and apperception technique. The focus of this study is to identify whether there is a relationship between the social-emotional scales of IDS and the selected scales of SCORS. This comparison is grounded in the assumption that both methods evaluate similar psychological constructs and therefore their results should correspond.

The theoretical section deals with the development of emotional and social competencies in children and their specifics in a younger school age, then the introducing of apperception techniques and intelligence development scales with emphasis on the methods chosen for the present study.

The empirical section provides analysis of data obtained from both diagnostic methods. Item analysis and reliability estimates were calculated for both of them. Correlation and exploratory factor analysis were used to evaluate the hypotheses. 30 school-age children from non-clinical population were selected for the purpose of this study.

The correlation analysis suggested close to none statistically significant results between the two methods. Factor analysis identified 4 factors accounting for 71% of total variance, but there have been no findings suggesting hidden factor structure. However, the results of the factor analysis suggest possibility for reduction of some of the scales of both methods.

Although this study did not confirmed the theoretical assumptions, the obtained results are discussed and directions for the future research are presented.

**Keywords:** social and emotional competence, intelligence development scales, projective methods, IDS, apperception, social situations comprehension

## OBSAH

1. ÚVOD.....	8
2. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
2.1 Mladší školní věk.....	10
2.1.1 Kognitivní vývoj.....	11
2.1.2 Emoční vývoj.....	13
2.1.3 Vývoj sociálních kompetencí.....	15
2.1.4 Teorie mysli.....	16
2.2 Hodnocení sociálně-emočních kompetencí v mladším školním věku.....	18
2.2.1 Metody měření sociálně-emočních kompetencí u dětí mladšího školního věku.....	18
2.3 Inteligenční testy.....	21
2.3.1 IDS - Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let.....	23
2.4 Projektivní metody.....	31
2.4.1 Apercepční techniky.....	33
2.4.2 Další projektivní techniky.....	35
2.4.3 Michalovo projektivní interview.....	37
2.5 Škála sociální kognice a objektivních vztahů (SCORS).....	44
3. PRAKTICKÁ ČÁST.....	56
3.1 Výzkumné otázky a design výzkumu.....	56
3.2 Výzkumný soubor.....	58
3.3 Popis postupu sběru dat a zvolených metod.....	61
3.4 Metody zpracování dat.....	66
3.5 Výsledky, statistické zpracování a interpretace dat.....	67
3.5.1 Popisná statistika vzorku.....	67
3.5.2 Reliabilita metod a položková analýza.....	69
3.5.3 Dosahované skóry vybraných škál SCORS v závislosti na věku respondentů.....	73
3.5.4 Statistické zpracování dat korelační analýzou.....	75
3.5.4.1 Subtesty IDS vs. vybrané škály SCORS – testování hypotéz...76	
3.5.4.2 Socio-emoční index vs. vybrané škály SCORS.....	87
3.5.4.3 Korelační matice subtestů sociálně-emoční části IDS a vybraných škál SCORS.....	89

3.5.5	Statistické zpracování dat s využitím faktorové analýzy.....	92
4.	DISKUSE.....	97
5.	ZÁVĚR.....	105
6.	Použitá literatura.....	106
	Seznam příloh.....	111

## 1. ÚVOD

Diplomová práce se zabývá porovnáním výkonů v rámci sociálně-emoční části inteligenčního testu a dosažené sociální a emoční úrovně v apercepční technice u dětí mladšího školního věku. Zároveň si tak tato výzkumná práce klade za cíl zjistit, zda existuje vztah mezi Inteligenční a vývojovou škálou pro děti (IDS), resp. její částí hodnotící sociálně-emoční kompetence a apercepční technikou (Michalovo projektivní interview), která je hodnocena s využitím standardizovaného skórovacího systému (škály SCORS).

Pro účely této práce byly využity dvě techniky, které patří v současné psychologické praxi k poměrně oblíbeným a často užívaným nástrojům při diagnostice dětí mladšího školního věku. V rámci výzkumné studie mne tak mimo jiné zajímalo, jaký přínos mohou obě metody pro hodnocení úrovně sociálních a emočních kompetencí dětí mít. V klinické i poradenské psychologické praxi rovněž v současné době nemáme k dispozici příliš mnoho vhodných a spolehlivých nástrojů, s jejichž pomocí bychom mohli tuto oblast psychického vývoje dostatečně a komplexně zmapovat. Cílem této diplomové práce tak bylo ve výsledku zhodnotit, zda nám obě zmíněné metody mohou o sledovaných aspektech poskytnout obdobné informace či nikoliv. Můžeme tak shrnout, že se práce věnuje také možnostem využití obou technik při hodnocení sociálních a emočních kompetencí dětí dané věkové kategorie.

Jelikož zvolená projektivní technika, resp. její část apercepční test Dětský svět dosud postrádá strukturovaný a standardizovaný systém pro své vyhodnocení, byla pro účely této diplomové práce k jeho interpretaci zvolena standardizovaná škála SCORS, která vznikla původně pro účely Tématického apercepčního testu (TAT) pro dospělé. Z důvodu, že do současné doby nevzniklo příliš mnoho výzkumných studií, které by se věnovaly užití tohoto hodnotícího systému u dětské populace, rozhodla jsem se mimo jiné v této práci věnovat rovněž využitelnosti této škály u dětí zvoleného věkového rozmezí. Zajímalo mne tak, zda je tato škála vůbec u dětí takto nízkého věku využitelná a jaké poznatky nám tak případně o dětech mladšího školního věku může přinést.

Do výzkumu jsem vstupovala s počátečním předpokladem a očekáváním, že vybrané techniky, resp. zejména některé jejich části, které měří podobné aspekty sociálních a emočních kompetencí, spolu do jisté míry korespondují a bude tak mezi nimi prokázán signifikantní vztah.



Teoretická část je věnována především sociálnímu a emočnímu vývoji dětí mladšího školního věku a základním charakteristikám tohoto vývojového období, dále pak diagnostickým nástrojům hodnotícím úroveň sociální a emoční vyspělosti u dětí, projektivním technikám a inteligenčním testům s důrazem na metody zvolené pro výzkumnou studii.

V empirické části je pak představeno samotné statistické zpracování a analýza dat, kde je následně diskutováno o získaných výsledcích studie. Praktická část se tak věnuje odpovědím na výše kladené otázky.

# 1. TEORETICKÁ ČÁST

## 2.1 Mladší školní věk

Ve své práci se zabývám porovnáním dvou testových metod, v dnešní době poměrně hojně užívaných v diagnostice dětí *mladšího školního věku*. Aby zvolená skupina respondentů odpovídala věkovému rozmezí dětské populace, pro kterou jsou obě z metod určeny, byly pro tuto studii vybrány děti ve věku 7-10 let. Ačkoliv klasifikace jednotlivých školních vývojových období není dodnes mezi autory zcela jednotná, můžeme toto věkové rozpětí celkově označit za mladší školní věk. Dle Langmeiera a Krejčířové toto období trvá od vstupu dítěte do školy v 6-7 letech až do 11-12 let, kdy začínají být patrné první fyzické i psychické známky pohlavního dospívání (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dle Vágnerové (2005) bychom pak děti dané věkové kategorie mohli rozdělit ještě do dvou skupin a to raného školního věku (6-7 let – 8-9 let) a středního školního věku (8-9 let – 11-12 let). Ač se však mnozí autoři ve svých publikacích ne zcela přesně shodují na jednotlivých kategorizacích a pojmenováních vývojových stupňů, zcela jistě dnes ve všech teoriích ontogenetického vývoje nalezneme zmínku o důležitosti nástupu školní docházky a počátku školního věku jako takového pro další kognitivní, sociální i emoční rozvoj dítěte, který se zde oproti obdobím předchozím začíná značně proměňovat.

V období mladšího školního věku současně vyžívají nejen rozumové a poznávací procesy, sociální a emoční schopnosti a dovednosti, ale rovněž dochází k celkovému rozvoji *pohybového aparátu*. Zlepšuje se tělesná koordinace, hrubá i jemná motorika, k čemuž do značné míry přispívá i fyzický růst dítěte. Tento komplexní růst a vývoj malého školáka je důležitým předpokladem pro pozdější školní dovednosti – jako je psaní, čtení, počítání ad.

V rámci rozvoje *smyslového vnímání*, zejména sluchového a zrakového, můžeme zaznamenat významné pokroky právě v tomto vývojovém období. Dítě se stává nejen pozornějším a vytrvalejším, ale rovněž cílevědomějším při zkoumání svého okolí – vnímání se tak stává více pozorováním (Langmeier, Krejčířová, 2006). Můžeme tedy říci, že vnímání mladšího školáka je již více záměrným, organizovaným procesem. Významně se rozvíjí také vnímání časové posloupnosti. Dítě se od orientace na přítomnost přesouvá k ucelenějším představám o časovém průběhu událostí. Kvalitnější je rovněž prostorová orientace, u dítěte se obecně prohlubuje vnímání těla, času a prostoru, sociálního dění kolem něj. Dítě se rovněž začíná více soustředit a učí se citlivěji vnímat vzájemné vztahy

mezi věcmi, lidmi i dalšími aspekty okolního světa. Viditelný je také rozvoj *paměti*, který úzce souvisí s vývojem *řeči*. „Paměť se tak nyní může opírat o systém slovních výpovědí a není už tolik závislá na okamžitých afektech, jež v předškolní době ze všeho nejvíce určují výběr přijímaných informací i způsob jejich zpracování.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006)

S narůstajícím vědomím sebe sama, vývojem kognitivních schopností a poznávacích procesů jako takových dokáže již dítě školního věku hodnotit i porovnávat své výkony s výkony druhých. To souvisí rovněž s hlavním vývojovým úkolem tohoto období, kterým je dle E. Eriksona překonání konfliktu mezi *snaživostí* a *pocití méněcennosti*. Dítě se tak začíná poměřovat s druhými dětmi, potažmo i dospělými, všímá si, jak si ve které oblasti oproti ostatním stojí. Klíčové pro dítě je zažít ocenění sebe sama, vyrovnávat prožitky neúspěchu pocitem, že je v něčem dobré - s čímž souvisí i dovednost přijmout své případné nezdary a nedostatky. V tomto ohledu mohou být pro děti překážkou zdravého vývoje příliš ambiciózní či naopak málo podporující rodiče, příp. i další autority vyžadující ve školním prostředí nadměrný výkon.

### 2.1.1 Kognitivní vývoj

Nesmíme opomenout, že nejen v předškolním věku, ale právě nejvíce v období začátku školní docházky dochází k prudkému a bouřlivému rozvoji dětské *představivosti*. V dřívějších dobách se uvádělo, že dokonce vrcholí v tzv. eidetismus, který je označován za zvláštní psychický jev mezi vjemem a představou, kdy je člověk schopen vybavit si právě nepřítomný podnět jako doslova pozorovaný – tedy s nadměrnou přesností (Jaensch in Langmeier, Krejčířová, 2006). Dle současných výzkumů má však tuto vlohu barvitě a detailně si znovu vybavit vnímané vjemy pouze několik procent dětí, přičemž se s věkem vytrácí. Celková tvůrčí představivost se nicméně v mladším školním věku opravdu rozrůstá, což je podpořeno získáváním většího množství znalostí a objevováním nových informací, k čemuž značně přispívá právě školní prostředí.

Způsob uvažování dětí se vstupem do školy poměrně zásadně proměňuje. Dle Piageta se toto období nazývá fází konkrétních logických operací. Toto stadium trvá od počátku školní docházky, tj. zpravidla od 6. – 7. roku, do 11 – 12 let. Dítě by tak v období prvního stupně základní školy mělo být schopno již mnohých logických úsudků – a to i bez závislosti na názorné vizuální opoře. Zpočátku je však samozřejmě nástup takového způsobu myšlení pozvolný – děti jsou zpočátku závislé na jisté vnější podpoře, např.

generalizovat jistý způsob mentálních logických operací prozatím nezvládají jinde, než ve známých kontextech a situacích. Proto se také např. děti v první třídě učí počítat nejprve konkrétní předměty (jablka, hrušky), až po nějaké době přechází na abstraktní konstrukty čísel a početních operací. Během vývoje myšlení dochází u dětí mladšího školního věku také často k určitým výkyvům. „Pokud se dítěti zdá úkol obtížný, může k jeho řešení použít i prelogické, intuitivní způsoby myšlení.“ (Vágnerová, 2005)

Myšlení mladšího školáka je vázané na realitu (Vágnerová, 2005), což znamená, že dítě je schopno v mysli operovat prozatím pouze s těmi aspekty reality, které zná. Dítě se tak zaměřuje na objekty a symboly, které jsou skutečné – potřebuje si to, s čím v mysli nakládá, zvládnout představit. Malý školák tak ve svých úvahách vychází převážně z vlastní zkušenosti (Vágnerová, 2005). Při tom dokáže respektovat základní zákony logiky, učí se uplatňovat pravidla, podle nichž funguje svět – a to za pomoci generalizace, tedy zobecnění vlastní zkušenosti. Jako základní vlastnost reality dítě uznává její proměnlivost – je schopno pochopit neměnnost podstaty objektu i v případě, že se některé z jeho vnějších charakteristik změní. Jako jeden z podstatných znaků fáze konkrétních logických operací můžeme označit také tzv. reverzibilitu. Ta označuje základní přesvědčení, že logické operace jsou vratné. To znamená, že mladý školák už si uvědomuje, že změna stavu není definitivní. V případě, že tedy dítě provede nějakou operaci, uvědomuje si, že opačnou operací může původní stav proměnných zase obnovit.

Při řešení problémů již dítě využívá vyspělejších myšlenkových operací jako je klasifikace, třídění do skupin, analýza a syntéza. Děti mají tendence užívat převážně konvergentní myšlení, které je tak pro školní věk charakteristické. K tomu do značné míry přispívá také fakt, že naneštěstí v mnohých školách nejsou vytvořeny vhodné podmínky pro dostatečné posilování divergentního, tedy rozbíhavého myšlení. Konvergentní myšlení tak na rozdíl od divergentního směřuje pouze k jednomu správnému řešení, tedy k výsledku, který se pro daný případ zdá nejlepší. Divergentní myšlení pak nabízí i různé alternativy řešení, tedy spočívá především v produkci originálních nápadů.

Díky celkovému kognitivnímu vývoji dítěte dochází postupně také k proměně hlavní činnosti, kterou již přestává být hra, jako tomu bylo v předškolním věku, a stává se jí učení. Přesto však hra v životě malého školáka nadále zůstává – ač má již poněkud odlišnou podobu hry předškolního dítěte, stále je důležitým prvkem v rozvoji osobnosti jedince. Důležité je však její postupné upozadění před školními povinnostmi.

Vstup do školy představuje důležitý sociální mezník v životě jedince, který dítěti přináší nejen nové společenské role, ale rovněž podněcuje rozvoj právě sociálních a emočních kompetencí – jejichž osvojení je nezbytné pro úspěšný vstup člověka do společnosti. Mimo jiné se v tomto období rozvíjí také identita – resp. samotné školní prostředí k její proměně značně přispívá. Dítě vstupuje do vrstevnické skupiny, setkává se s povinnostmi, úkoly a autoritami, které oproti předchozí zkušenosti již nabývají odlišného charakteru. V tomto období bývá pro děti důležitý prožitek vlastní úspěšnosti – měřený hodnocením jejich okolí (zpětné vazby od druhých jsou prozatím mocnější než vlastní úsudek). Spolu s tím se v tomto vývojovém období proměňují rovněž potřeby - kontrola emocionálních reakcí (afektů, impulzů) začíná být nadřazena potřebě okamžitě uspokojit své vlastní přání (rozvíjí se schopnost odložit uspokojení). Tento vývoj je dle Langmeiera a Krejčířové rovněž právě důležitým předpokladem ukázněného chování (2006). Mladší školní věk je celkově obdobím počínající citové, motivační (pracovní) a sociální zralosti. Vývoj v těchto oblastech tak v tomto věku výrazně postupuje kupředu – k čemuž do značné míry přispívá větší nezávislost dítěte na rodinném prostředí. Přijetí dítěte ve skupině a jeho nová sociální role školáka napomáhá vyšší úrovni sociálního porozumění a celkové sociální obratnosti – s čímž souvisí i procesy jako rozvoj teorie mysli, empatie a prosociálního chování (Langmeier, Krejčířová, 2006). Rovněž řešení konfliktů (stejně tak jako řešení problémů a tedy strategie myšlení obecně) již nabývá vyspělejší úrovně (dítěte se začíná orientovat na potřeby druhých, učí se nahlížet na problém z více perspektiv).

### **2.1.2 Emoční vývoj**

Již na začátku školního věku se u dítěte značně rozvíjí schopnost emoční regulace. Ovládání pocitů, tedy vyšší schopnost regulace vlastních emocí souvisí do značné míry právě s výše zmíněnou potřebou dítěte být přijímané druhými a dostávat pozitivní zpětné vazby od svého okolí. Na základě přijatelného, uznávaného a úspěšného chování si tak dítě zvyšuje pocit vlastní sebehodnoty. Zvláště negativní emoce jako hněv, strach či smutek jsou pak tedy jedny z těch, nad kterými se školák učí udržovat jistou míru kontroly jako první. „Ovládat zlost umí již 8leté děti, na potlačování projevů strachu nebo smutku společnost neklade takový důraz, a tak se rozvíjí později.“ (Vágnerová, 2005)

V tomto věku také začínají děti mezi sebou sdílet emoční prožitky ve své vrstevnické skupině – což přispívá k jejich většímu porozumění (a rovněž i správné

identifikaci a odlišení jednotlivých citových stavů). Díky vzájemnosti, která začíná být mezi dětmi stále patrnější, dochází časem také obecně k lepšímu zvládnání vlastních emocí, negativních prožitků a celkově i různých situací, které mohou ve světě sociálních interakcí nastat. Zároveň zpětná vazba, kterou si vrstevníci vzájemně zvláště v emočně napjatých situacích často poskytují, může pro dítě být „korekcí emočních reakcí i interpretací jejich významu“. (Duck, Mills, 2000) Vztahy a intenzivnější kontakt s ostatními dětmi tak v rámci vývoje umožňují jedinci více porozumět vlastnímu emočnímu prožívání a spolu s tím i naučit se ho lépe korigovat. Při regulaci emocí tak postupně narůstá celková soběstačnost dítěte – obecně se dítě od útlého věku posouvá od interpersonálních k tzv. intrapsychickým strategiím emoční regulace (Friedlmeier, 1999 in Krejčířová a kol., 2013). V rámci tohoto vývoje si dítě tyto principy zvnitřňuje spolu s tím, jak se odpoutává od primárních pečujících osob, které mu dříve jeho emoční stavy pomáhaly regulovat. Od předškolního věku se pak repertoár regulačních strategií rozšiřuje rovněž o strategie kognitivní, k jejich trvalejšímu upevnění však dospívá až většina dětí školního věku. Mezi tyto mladšími školáky často užívané regulační strategie emocí, jejichž frekvence užití pak s přibývajícím věkem stoupá, patří dle Smitha a Waldena (2001 in Krejčířová a kol., 2013) např. pozitivní řeč k sobě, kognitivní přehodnocení emočně náročné situace, popírání pocitů a vnitřní odvedení pozornosti.

Vývoj soběstačné regulace emocí, jakožto procesu, při němž je emoční stav člověka mentálně přepracován (Krejčířová a kol., 2013), je nezbytný pro celkový rozvoj našich sociálních kompetencí jako takových – především z důvodu nutného prolínání emočních a sociálních kompetencí, jejichž úroveň rozvoje spolu úzce souvisí. Sociální i emoční dovednosti se vyvíjí ve své podstatě paralelně a vzájemně se ovlivňují – resp. emoční kompetence jsou nezbytným předpokladem vývoje sociálních dovedností (Denham a kol., 2001 in Krejčířová a kol., 2013). Porozumět svým emocím i emočním stavům a prožitkům druhých osob je důležité pro adekvátní vstupování do sociálních interakcí, předvídání důsledků mnohých interpersonálních situací i pro korekci vlastního jednání a afektivních stavů. Jak vidíme, jelikož se sociální i emoční kompetence prolínají a vzájemně ovlivňují, propojují je současné vývojové teorie do jednotného konstruktu „sociálně-emoční kompetence“. Ty tak můžeme vymezit jako souhrn znalostí a dovedností, které člověku umožňují porozumět a nahlédnout vlastní emoce i emoce druhých, kultivovat je, orientovat se v komplexních vztahových situacích a adekvátně je řešit, a rovněž zhodnotit případný úspěch řešení z etického hlediska (Smékalová, 2016).

Rovněž samotné rozpoznávání emocí, které je také jednou ze součástí testů užitých při této výzkumné studii a jde ruku v ruce s celkovou schopností porozumět emočním prožitkům, je pro sociálně kompetentní jednání v interakci s druhým člověkem nezbytné. Tato dovednost správně identifikovat a rozlišit emoční stavy a výrazy tváře, stejně jako schopnost emoční regulace i porozumění komplexním sociálním situacím, zraje s věkem. Krejčířová (2013) uvádí, že ve věku dvou až tří let dokážou děti k názvům emocí přiřadit správné emoční výrazy tváře, přičemž samy je pojmenovávat zvládají ve věku pět až šest let. Asi od sedmi až deseti let již spolehlivost v identifikaci emočních prožitků téměř nestoupá (Krejčířová a kol., 2013).

Dle Vágnerové (2005) bývá u školních dětí převažující emoční ladění vyrovnané, děti mladšího školního věku mají tendenci vysvětlovat si veškeré dění pozitivním způsobem, charakteristický je celkový optimismus. Mimo emoční regulaci se rozvíjí schopnost interpretace, tedy porozumění emočním prožitkům (svým i druhých osob). Kolem 10 let začínají děti dokonce chápat význam emoční ambivalence – uvědomují si, že jeden člověk může prožívat nejen více různých emočních prožitků najednou, ale rovněž pocity protichůdné (lásku i nenávisť, zlost i radost apod.). Na přelomu předškolního a školního věku si také můžeme povšimnout dalšího výrazného posunu ve schopnosti dítěte porozumět negativním emocím.

### **2.1.3 Vývoj sociálních kompetencí**

Škola obecně podněcuje rozvoj sociálně přijatelného, očekávaného a požadovaného chování, tedy tzv. sociálně kompetentního jednání. To je tak v tomto věku upevňováno hodnocením okolí dítěte, které žádoucí způsoby chování posiluje. Do vývoje sociálních kompetencí a obecně sociálně kompetentního chování ovšem mimo autority školní instituce zasahuje rovněž vrstevnická skupina, která je pro získání potřebných sociálních vlastností a dovedností neméně důležitá. Dítě tak má možnost nejen ozkoušet si přijatelné limity a hranice svého jednání, ale rovněž učit se z různorodých zpětných vazeb, kterých se mu dostává z odlišných sociálních skupin, s nimiž přichází do kontaktu. S vrstevnickou skupinou se dítě může srovnávat i ztotožňovat, díky častějším interakcím se prohlubuje jeho schopnost sociálního porozumění, které s přibývajícím věkem začíná být více propracované a komplexnější. To znamená, že dítě dokáže vnímat detaily různých sociálních situací, blíže porozumět kauzalitě jednotlivých událostí a do svého přemýšlení i

jednání dokáže postupně zapojit i své mentální reprezentace emočních stavů, prožitků i kognitivních procesů druhých osob. Dítě tak začíná postupně rozumět tomu, že záměry a myšlenky druhých se v různých situacích mohou nejen značně proměňovat a rovněž odlišovat od těch jeho, ale také že přání, myšlenky, očekávání a hodnocení jedince mohou ovlivnit jeho emoční prožívání i jednání (Krejčířová a kol., 2013). Přemýšlení o sociálních situacích se tak s přibývajícím věkem stává konzistentnějším – resp. čím jsou děti starší, tím ucelenější jsou jejich celkové představy o příčinách lidského jednání a emočním prožívání situací jednotlivci. Již ve věku tří až pěti let jsou děti schopné rozumět tomu, že pocity vyvolává spíše kognitivní interpretace situace než situace sama (Banerjee, 1997 in Krejčířová a kol., 2013).

Rozvoj sociálně kompetentního jednání jakožto důležitého vývojového kroku, který člověku umožňuje počínat si v sociálních interakcích efektivně, zahrnuje schopnosti jako je řešení konfliktů, navazování a udržování vztahů, asertivní jednání v kontaktu s druhými lidmi, ale např. i schopnost reagovat přiměřeně na kritiku vlastní osoby, porozumět situaci a perspektivě druhého, prosociální chování a s ním se v neposlední řadě pojící empatie. Právě ve školním věku toto jednání nabývá výrazně vyspělejší podoby, děti se učí spolu vycházet, vzájemné kooperace ale i přiměřené soutěživosti, učí se řešit konfliktní situace a zároveň i pomáhat si, komunikovat adaptivním způsobem. Konflikty jsou tak ve školním věku řešeny stále více konstruktivně (Marsh, Serafica a Barenboim, 1981; Warden a MacKinnon, 2003 in Krejčířová a kol., 2013) a zvyšuje se množství navazovaných pozitivních vztahů s vrstevníky (Farver a Branstetter, 1994 in Krejčířová a kol., 2013). To vede k rozvoji prosociálního jednání a vyšší schopnosti empatie, která se jako taková rozvíjí u dětí již kolem druhého roku věku. K tomu všemu přispívá mimo jiné rovněž velmi důležitá a pro správný rozvoj sociálně-emočních kompetencí podstatná teorie mysli.

#### **2.1.4 Teorie mysli**

Na tento důležitý aspekt dětského vývoje poukázal anglický klinický psycholog Simon Baron-Cohen. Pod pojmem teorie mysli se skrývá naše obecná kognitivní schopnost usuzovat na mentální a duševní stavy, které zažívají druzi lidé. Můžeme říci, že tato teorie souvisí s celkovou schopností utvářet a diferencovat komplexní mentální reprezentace druhých osob, zahrnující jejich osobní záměry, myšlenky, přání i pocity, jenž v té které situaci jedinci individuálně prožívají. Rozpoznat správně co si druhý myslí, co cítí a co



zamýšlí je pro menší děti obtížné, a to především v důsledku tendence k egocentričnosti, která se začíná výrazně proměňovat právě až s příchodem školního věku. Ontogenetický vývoj směřuje k celkové decentraci, která se vyznačuje schopností nahlížet na jednu skutečnost z více hledisek a pohledů, vnímat současně několik perspektiv. Dítě školního věku již dokáže vzít v úvahu více pohledů a pomocí jejich kombinace pak dojít k jednotnému závěru. Školák tak přestává ulpívat na jednom aspektu vnímané reality, což je typické ještě pro dítě předškolního věku (Vágnerová, 2005). To souvisí rovněž s dovedností porozumět celkovému kontextu situace, vůbec vzít ho v úvahu. Ke správnému vývoji teorie mysli si dítě musí uvědomit, že jiní lidé mohou mít odlišné názory a přesvědčení, než má ono samo, a že hodnocení reality nevychází z vnější situace jako takové, nýbrž ze subjektivní interpretace daného aspektu reality každého z nás. K tomuto přesvědčení, že každý může situaci interpretovat odlišným způsobem, dochází dítě dle Vágnerové (2005) cca mezi 6. - 8. rokem věku.

Malý školák si už dokáže uvědomit, že lidé mohou mít rozdílné motivy svého chování, což souvisí také s odlišnými názory, potřebami, myšlenkami a informacemi, kterých se jim může dostat. Díky postupné decentraci může zvládnout podívat se na svět očima druhého a hodnotit jej podle vlastních domněnek toho, jak by ho posuzoval druhý člověk (Vágnerová, 2005). Počátek teorie mysli můžeme nalézt již v předškolním věku, kdy dítě začíná zjišťovat, že na stejnou situaci může každý člověk zareagovat odlišným způsobem. Mezi 3. - 5. rokem se rozvíjí schopnost dítěte porozumět subjektivní povaze emocí – dítě už ví, že emoční prožitky závisí na tom, jak daný člověk konkrétní situaci rozumí – a tedy u každého může situace vyvolat odlišné prožitky (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Teorii mysli můžeme dělit ještě na teorii tzv. prvního a druhého řádu, kdy první řád značí schopnost uchopit myšlenkové pochody druhého člověka („Milan si myslí, že auto v garáži není.“), druhý řád pak znamená schopnost uvažovat nad myšlením druhého o myšlení třetího („Milan si myslí, že Honza si myslí, že auto v garáži není.“). Na zjištění dosažené úrovně teorie mysli bylo zkonstruováno několik testů (asi nejznámější *Sally-Anne test*, jinak např. *Happé Strange stories test* ad.). Mnohem méně metod, ba i výzkumných studií se však zaměřovalo rovněž na zjištění druhé a vyšší úrovně teorie mysli (např. Perner a Wimmer, 1985). Mezi autory nicméně panuje obecná shoda, že nejdůležitější období, v němž se ustavuje schopnost teorie mysli, je mezi 4. a 5. rokem, resp. většina dětí by již měla být v pátém roce schopna plnit úkoly prvního řádu a čtyřleté děti mají

prokazatelně vyšší úspěšnost při řešení podobných typů úloh jak děti tříleté. Zároveň také několik studií prokázalo, že čtyřleté děti ještě nezvládají teorii mysli druhého řádu a např. dle výsledků výše zmíněné studie Pernerer a Wimmera (1985) dosahuje úrovně druhého řádu asi 19% pětiletých, 66% šestiletých a 94% devítiletých dětí. Obecně se pak na základě výzkumů uvádí, že teorie mysli druhého řádu dosahují děti zhruba mezi 7. – 8. rokem věku.

## **2.2 Hodnocení sociálně-emočních kompetencí v mladším školním věku**

Stejně jako u dospělé populace, i u dětí nalezneme různorodé typy psychologických metod zaměřující se na sociální a emoční oblast fungování a to od testových, výkonových metod až po projektivní techniky a osobnostní dotazníky, příp. posuzovací škály. U této poměrně úzké věkové kategorie výše uvedeného rozmezí, dětí mladšího školního věku, se však celkově počet kvalitních, standardizovaných a tedy opravdu spolehlivě použitelných metod značně snižuje – ať už kvůli nedostatečné validitě, reliabilitě a objektivitě jednotlivých nástrojů, tak kvůli jejich často chybějící adaptaci na české prostředí. Rovněž posuzovací a sebesposuzovací škály přináší často poměrně problematické a zkreslené výsledky. To je např. u sebesposuzovacích stupnic dáno především nedostatečnou zralostí dětské CNS (centrální nervové soustavy) a teprve postupně se rozvíjející schopností vlastní sebereflexe. Některé metody také pro děti nižšího vývojového stupně nejsou použitelné v důsledku jejich časové náročnosti či složitějšího způsobu administrace, který je pro děti mladšího školního věku ještě obtížně zvladatelný. Ačkoliv u valné části níže uvedených metod můžeme nalézt pochybnosti o jejich plnohodnotné standardizaci, ráda bych v následujících kapitolách teoretické části uvedla alespoň některé z nich, se kterými se dnes můžeme při diagnostice sociálně-emočních kompetencí dětí mladšího školního věku v naší praxi setkat.

### **2.2.1 Metody měření sociálně-emočních kompetencí u dětí mladšího školního věku**

Na počátku školní docházky, a tedy ještě u dětí pozdějšího předškolního věku, bývá pro celkovou školní připravenost podstatné nejen kognitivní a biologické hledisko vyzrálosti jako takové, ale právě i připravenost z hlediska sociálního. Při rozhodování, zda je dítě vhodným kandidátem pro nástup do školy je tak pro nás důležité i to, jakým

způsobem se orientuje v sociální skupině, jak zvládá větší nároky na odloučení od pečující osoby (rodičů), jakým způsobem dokáže vycházet a kooperovat s ostatními dětmi, jaká je celková úroveň sociálního porozumění, sociálních dovedností i emoční vyzrálosti jako takové. Pro tyto účely nám povětšinou umí velmi dobře posloužit **klinické metody** jako je *pozorování* dítěte při sociálních interakcích, *rozhovor* s dítětem a jeho nejbližším okolím apod.

Mnohdy se také při obecném hodnocení sociálních kompetencí dítěte v tomto věku využívají objektivní posuzovací škály – jako je např. **Vinelandská škála sociální zralosti (1965)**. Tato, ač dnes již relativně zastaralá metoda, se vzhledem ke své nízké náročnosti hodí především pro diagnostiku dětí s handicapem, ať již mentálním, smyslovým či pohybovým deficitem (Svoboda a kol., 2015). Jako škála sociální zralosti je však poměrně dobře využitelná i pro účely posouzení školní připravenosti, je určena pro děti mentálního věku v rozmezí od 3 do 9 let. Hodnocení celkové soběstačnosti a samostatnosti je zde prováděno v několika položkách rozdělených do 8 kategorií, které se mimo jiné věnují také komunikaci a sociální adaptaci dítěte. Pro zmíněnou věkovou kategorii byla metoda standardizována na českou populaci, a tedy existují k ní české normy (ovšem z roku 1965, kdy se o českou úpravu zasloužil J. Kožený). Ve světě je pak poslední revize z roku 2005 známá pod názvem *Vineland Adaptive Behavior Scales - Second Edition (Vineland II)*, která se skládá z pěti hlavních oblastí a zaměřuje se na hodnocení komunikace, běžných dovedností, socializace, motorických dovedností a maladaptivního chování (Community-University Partnership for the Study of Children, Youth, and Families, 2011). Pro tuto nejnovější revizi však v českém prostředí nebyly vytvořeny normy.

Škály obdobného typu nám pak mohou pomoci zachytit odlišnosti v jednotlivých oblastech sociálních dovedností a soběstačnosti dítěte a poukázat na případná opoždění v jejich rozvoji či na celkovou nevyzrálost dítěte. U dětí s podezřením na některou z vývojových poruch či s celkově horšími komunikačními a sociálními schopnostmi pak můžeme užít rovněž specifických škál či strukturovanějších klinických metod jako je na např. **CARS-2 (Childhood Autism Rating Scale)** či **ADOS-2 (Autism Diagnostic Observation Schedule)** pro děti se suspektní poruchou autistického spektra.

Ke zhodnocení emocionální sféry nám u žáka mohou od určitého věku posloužit i mnohé z dotazníků – např. **Bellův dotazník přizpůsobivosti (Bell Adjustment Inventory)**, který se mimo jiné zaměřuje i na přirozenou adaptabilitu jedince v jeho sociálním prostředí. Rovněž dotazníky a škály týkající se vztahů v rodině nám mohou často o celkové

sociálně emoční úrovní dítěte a jeho emocionalitě i sociálních dovednostech říci mnohé (např. komplexní baterie *Rohnerových dotazníků rodinných vztahů* - česká adaptace Matějček, Vágnerová), stejně tak jako některé z osobnostních dotazníků. V rámci školy pak můžeme využít různé sociometrické dotazníky, které pracují s celou třídní skupinou. Ty nám tak mimo jiné mohou poskytnout informace o začlenění daného dítěte ve skupině a potažmo tak i jeho sociálních charakteristikách (např. *Sociometrický ratingový dotazník – SORAD*, či Braunovy dotazníky *B3* a *B4*). Na rozdíl od výše uvedených dotazníků jsou některé z těchto metod snáze využitelné i u mladších žáků (např. dotazník B4 – již od 2. třídy). Aplikace dotazníkových metod jako takových je však vhodná většinou až od středního či staršího školního věku, a to především z důvodu nedostatečné úrovně kognitivních schopností dětí mladšího věku, které jsou pro úspěšné zvládnutí úkolů obdobného typu zapotřebí. Pro účinnou a kvalitní interpretaci výsledků z dotazníkových metod je potřeba, aby testované dítě zvládalo nejen porozumět předkládaným otázkám, ale rovněž posoudit svoji odpověď a adekvátně ji zformulovat (Svoboda a kol., 2015). Důležitá je také schopnost introspekce, která se významně rozvíjí až okolo desátého roku věku (Krejčířová, Langmeier 2006).

Za významné v hodnocení sociálně-emočních kompetencí dětí však považují především mnohé z projektivních technik. Tyto metody je sice vždy nutno užívat s rozvahou a značnou obezřetností při jejich celkovém vyhodnocování a utváření soudů na jejich podkladě, nicméně mohou nám od určitého věku posloužit jako jedny z poměrně užitečných nástrojů, které máme v současné době k dispozici. Stejně tak nám mohou poměrně přesný obrázek o celkovém sociálním fungování dítěte poskytnout položky některých inteligenčních testů zabývajících se sociální stránkou dětských schopností a dovedností. U testů inteligence tak soudím proto, že mnohé jsou standardizované na naši populaci, pro stanovená věková rozmezí máme dostupné normy a můžeme tak jednotlivé sociálně-emoční kompetence dětí projevené v testu porovnat s výkony dětí stejné věkové úrovně. Oproti tomu se u projektivních technik typu Dětského světa v Michalově projektivním interview, užitém při této diplomové práci, mnohdy nemůžeme na standardizovaný způsob vyhodnocení a přesné výsledky výkonu dítěte spolehnout. Na druhou stranu však tyto méně strukturované podněty poskytují jako nástroj pro danou věkovou kategorii větší prostor pro vyjádření a promítnutí vnitřního emocionálního světa a užívaných sociálních strategií na povrch. Jelikož obě zvolené techniky pro výzkumnou

studii jsou právě z oblasti výkonových, resp. inteligenčních testů a projektivních metod, rozhodla jsem se vydělit je v teoretické části jako samostatné kapitoly.

### 2.3 Inteligenční testy

Jak bylo výše uvedeno, zásadní význam v hodnocení sociálních a emočních kompetencí dětí školního věku mají rovněž mnohé ze subtestů některých inteligenčních testů. Jako jeden z prvních testů inteligence adresovaných dětské populaci (resp. použitelný pro děti ve věku od 5 do 15 let), který obsahoval i propracovanější položky pro měření raných sociálních kompetencí, můžeme označit Wechslerův inteligenční test (*Wechsler Intelligence Scale For Children – WISC*). Již prvotní varianta tohoto testu pro děti z roku 1949 obsahovala subtest *Řazení obrázků*, který poukazuje především na neverbální sociální úsudek dítěte. Cílem úkolu je určit správné pořadí obrázků, na kterých jsou znázorněny určité sociální situace. Dítě tak musí sledovat logickou linii příběhu, který tato sociální situace odráží (Wechsler, 1958). Mimo schopnost porozumět příběhu jako komplexnímu celku, sekvenčního zpracování a neverbálního úsudku zde můžeme pozorovat vizuální percepci, pozornost, psychomotorické tempo a motoriku dítěte (Wechsler, 2002). Tento subtest rovněž může svědčit spíše o kognici, než o empatii jako takové. Dále můžeme v rámci Wechslerova testu sledovat porozumění sociálním situacím a jejich kontextu (subtest *Porozumění*). V tomto subtestu jde především o porozumění řeči, jak uvádí Soukupová (z přednášek PedF UK, 2016) teprve poté o sociální úsudek. Jedná se o jeden z nejnáročnějších Wechslerových subtestů na verbalizaci, přičemž se zde ve výkonu odráží především znalosti obvyklých způsobů chování (Wechsler, 2002). Wechsler sám považoval inteligenci za složitou globální funkci, jež je složena z řady dílčích, na sobě nezávislých schopností – přičemž konkrétně subtest *Řazení obrázků* považoval za nástroj, který je schopný měřit sociální inteligenci. Tuto inteligenci pak považoval za tu, která je u člověka aplikována v sociálních situacích (Wechsler, 1958). V České republice dnes pro diagnostiku využíváme 3. revizi tohoto testu, konkrétně WISC III, která prošla kompletní standardizací, a je tedy kvalitním nástrojem i pro zjištění kognitivních schopností dětí mladšího školního věku, pro které obsahuje řádné normy (Wechsler, 2002). Tuto verzi u nás vydalo Testcentrum, přičemž nové české, přepracované vydání této metody je z roku 2002. Dnes jsou Wechslerovy inteligenční škály asi vůbec nejčastěji užívaným nástrojem při hodnocení kognitivních schopností jak dětské, tak i dospělé populace. Přesto bychom však neměli zapomínat na to, že postupem času podléhá každá z metod tzv. Flynnovu

efektu (zastarávání norem v důsledku zvyšování průměrného IQ v populaci v souvislosti s vnějšími vlivy). Dnes bychom tak tedy již i u této škály měly z daného výsledku určité bodové hodnocení odečítat. V anglicky mluvících zemích je již několik let užívána dokonce verze WISC IV, kterou však v naší diagnostické praxi dosud nemáme.

Mnohé úkoly na sociální porozumění obsahují však např. i **Stanford-Binetovy zkoušky** (a to i starší, 3. revize testu, která je dodnes využívána a můžeme ji nalézt pod názvem **Terman-Merrill III. revize**). Ve třetí revizi testu, který je založen ještě na tzv. vývojovém principu, a tedy jednotlivé úkoly nejsou roztrženy do samostatných subtestů, které by měřily odlišné kognitivní schopnosti, můžeme nalézt např. úlohy na sociální porozumění (dítě poznává, co je na předloženém obrázku špatně, co se na obrázku děje) či hledání absurdit (rovněž na předkládaném obrázku). Uchopení sociálně-emočních kompetencí zde však není komplexní, rovněž standardizace na českou populaci chybí. Čtvrtá revize testu, tzv. **Stanford-Binetova zkouška (S-B IV)**, již obsahuje 15 samostatných subtestů, které pokrývají širší oblasti. Úkoly na sociální porozumění tak můžeme nalézt např. v subtestech *Porozumění* a *Absurdity* v oblasti verbálního myšlení (Smékal, 1995). Úlohy určené pro nižší věkovou kategorii v subtestu Porozumění poukazují spíše na úroveň receptivní řeči (např. dítě na obrázku ukazuje jednotlivé části těla), na sociální porozumění jsou pak zaměřeny úkoly vyšší věkové kategorie (dítě se zamýšlí např. nad otázkami typu „proč lidé používají deštník“ nebo „proč má být vzdělání zdarma“). Subtest Absurdity se pak zaměřuje na praktické a sociální porozumění – přičemž dítě opět, stejně jako v předchozí verzi původně z roku 1960, z níž 4. revize testu vychází, vyhledává, co je na předkládaném obrázku (obrázcích) špatně. V obou subtestech děti nejprve ukazují, příp. vybírají odpověď z nabízených obrázků (úkoly nižší věkové kategorie), poté je však již požadována i určitá verbální plynulost a schopnost umět o daných aspektech sociální reality hovořit (tedy odpovědět / vysvětlit daný pojem vlastními slovy). Ačkoliv je metoda Stanford-Binetova testu poněkud zastaralá, dodnes je hojně využívána v klinické i pedagogicko-psychologické praxi, a to převážně u dětí předškolního a mladšího školního věku. U starších dětí nám pak test může dobře posloužit např. u jedinců s těžším mentálním postižením (Svoboda a kol., 2015). Obě verze testu jinak pokrývají stejné věkové rozpětí – od dvou, resp. v praxi spíše až od tří let do dospělosti (Svoboda a kol., 2015) Nevýhodou 4. revize testu je však chybějící standardizace na českou populaci.

V žádném testu inteligence však doposud nestála složka sociálně-emočních kompetencí odděleně od ostatních, pod něž spadala (*verbální myšlení* u Stanford-Binetova testu a naopak Řazení obrázků jako součást *performačních subtestů* a Porozumění na druhé straně pod *verbálními subtesty* u Wechslerovy inteligenční škály). Její vyhodnocení tak nebylo možné provést samostatně a komplexně, jako je tomu u metody IDS zvolené pro tuto výzkumnou studii.

### **2.3.1 IDS - Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5 – 10 let**

Inteligenční a vývojová škála pro děti (IDS) vznikla původně ve Švýcarsku pro potřeby německy mluvících zemí v rámci pedagogické psychologie a je tak jedním z mála testů evropské tradice, které máme v současné době k dispozici. Nástroj navazuje na Inteligenční test Kramerové (původně z roku 1971), který se váže k tradici koncepce Binet-Simona testu zmíněného výše a jejich pojetí inteligence. „V jejich přístupu je kognice vnímána spíše jako flexibilní proces, který se proměňuje v interakci s okolím, s vychovateli a učiteli, nikoli jako daný stav.“ (Krejčová, 2014) Jak se záhy ukázalo, autoři testu (Alexander Grob, Christine S. Meyer a Priska Hagmann-von Arx) uvedli roku 2009 do psychologické praxe velmi ucelenou, komplexní a kvalitní diagnostickou metodu s řádnou standardizací. Nástroj tak postupně přesáhl původní záměr pouhé revize testu Kramerové, který byl dříve užíván převážně pro posouzení školní zralosti. Metodu tak dnes můžeme považovat za komplexní test vývoje dětí ve věku od 5 do 10 let, který v sobě integruje současné poznatky teorie inteligence a dětské psychodiagnostiky (Grob et al., 2009). Pár let po uvedení originální verze do praxe pak byla metoda přeložena a standardizována rovněž na naši českou populaci (2013 se o její vydání a mírnou úpravu ve způsobech administrace a hodnocení zasloužila D. Krejčířová, T. Urbánek, J. Širůček a M. Jabůrek). Inteligenční a vývojová škála pro děti (IDS) pak byla vydána ve své adaptaci na české prostředí v Testcentru v Praze (Krejčířová a kol., 2013).

Výhoda metody IDS spočívá především v její komplexní struktuře a možnostech jejího celkového i dílčího vyhodnocení. Z hlediska využitelnosti testu tak můžeme hovořit nejen o jeho vhodnosti při hodnocení kognitivních předpokladů dětí, ale rovněž při sledování úrovně i v dalších oblastech dětského vývoje jako jsou psychomotorické dovednosti, řeč, logicko-matematické myšlení, výkonová motivace a v neposlední řadě výše zmíněné sociálně-emoční kompetence. Jako velkou přednost tohoto testu pak vnímám

především možnost hodnotit tyto oblasti zvlášť. To znamená, že mimo celkové zhodnocení intelektu a kognitivních schopností dítěte můžeme po administraci testu rovněž usuzovat na vývojovou úroveň dítěte ve výše zmíněných oblastech. Tyto části testu, které se zaměřují na specifické oblasti dětského vývoje, lze také administrovat zvlášť. Výkony dětí a jejich hodnocení v těchto jednotlivých třídách subtestů je na sobě tedy nezávislé. Jednotlivé moduly (oblasti) tak můžeme dětem dle diagnostické otázky zadávat samostatně, případně vždy ve specifické kombinaci dle účelu psychologického vyšetření.

## **Struktura testu**

Celá testová baterie, skládající se z 19 subtestů v originální verzi a 21 subtestů v české verzi, zjišťuje celkem 6 tzv. funkčních oblastí: *Kognici, Psychomotorické dovednosti, Matematiku, Řeč a Výkonovou motivaci* (Urbánek, Širůček a Jabůrek in Elosua, 2014). Všechny tyto oblasti pak můžeme shrnout pod 2 základní škály a to kognitivního a celkového (psychického) vývoje. První z nich je dle Krejčové (2014) spojena spíše s pojetím fluidní inteligence, přičemž se zaměřuje především na zkoumání dětské kognice: mapuje oblasti zrakového vnímání, selektivní pozornosti, paměť (sluchovou, fonologickou a vizuálně prostorovou), pojmové a konstrukční myšlení. Oblast celkového (psychického) vývoje je pak v originální verzi členěna do pěti podoblastí (resp. funkčních oblastí) a to: Psychomotoriky, Sociálně-emočních kompetencí, Matematiky, Řeči a Výkonové motivace (Grob et al., 2009). Do české verze testu pak byly přidány ještě 2 doplňkové subtesty (konkrétně *Informovanost* a *Verbální konceptualizace*), které jsou součástí další neméně důležité oblasti, verbálního myšlení, která tak byla pro potřeby komplexní dětské vývojové diagnostiky do metody přidána českými autory (Krejčířová a kol., 2013). Tyto dva testy tak „velmi efektivně rozšiřují oblast kognitivního vývoje ve sledování jeho verbální složky“ (Krejčová, 2014).

Pro lepší představu uvádím níže soupis všech škál i jednotlivých oblastí s jejich specifickými subtesty:

### **A) Oblast kognitivního vývoje**

1. *Zrakové vnímání* – dítě má za úkol seřadit kartičky s obrázky čar různé délky do správného pořadí dle velikosti
2. *Selektivní pozornost* – dle zadaného klíče musí dítě v několika řádcích co nejrychleji škrtnout obrázky kachen



Paměť:

3. *Sluchová paměť* – práce s příběhem, který si má nejprve dítě vybavit ve spontánní reprodukci, poté při otázkách kladných administrátorem
4. *Fonologická paměť* – dítě má za úkol opakovat ve stanoveném pořadí řadu čísel a písmen
5. *Vizuálně prostorová paměť* – jde o znovurozpoznání geometrických tvarů z původní předlohy ve skupině jiných obrazců

Myšlení:

6. *Pojmové myšlení* – dítě hledá společný znak pro obrázky, k nimž posléze přiřazuje další z nabízených možností, které se k nim hodí
7. *Konstrukční myšlení* – skládání různých geometrických tvarů z destiček

## **B) Oblast celkového (psychického) vývoje**

Psychomotorický vývoj:

8. *Hrubá motorika* – dítě musí přejít po šňůře položené na zemi, přeskakovat ji, házet a chytat míček
9. *Jemná motorika* – navlékání korálků na provázek dle obrazové předlohy
10. *Vizuomotorika* – test obkreslování (geometrické tvary)

Emoční a sociální vývoj:

11. *Rozpoznávání emocí*
12. *Regulace emocí*
13. *Porozumění sociálním situacím*
14. *Sociálně-kompetentní jednání*
  - Jednotlivé subtesty budou následně více přiblíženy v samostatné kapitole.

Matematika

15. *Matematicko-logické myšlení* – úkoly na logicko-matematické porozumění

Řeč

16. *Receptivní řeč* – úkolem dítěte je přehrát za pomoci dřevěných figurek větu řečenou administrátorem
17. *Expresivní řeč* – dítě má z daných podstatných jmen vytvořit obsahově smysluplné a gramaticky správné věty

#### Výkonová motivace

18. *Vytrvalost úsilí* – na škále hodnotíme snahu dítěte při práci
19. *Radost z výkonu* – na škále posuzujeme, zda dítě dávalo při práci najevo radost ze svého výkonu
  - Toto hodnocení je čistě v rukou examinátora, který tak činí po dokončení administrace celého testu. Záleží tak především na jeho úsudku a uvážení, jeho postřezích, čeho si během testování povšiml.

#### Doplňkové subtesty – oblast verbálního myšlení:

20. *Informovanost* – dítě vybírá správnou odpověď ze 4 možností, test mapuje poměrně široký rozsah znalostí
21. *Verbální konceptualizace* – dítě má nalézt pojmovou podobnost mezi 3 ze 4 vyjmenovaných (slyšených) slov a odhalit tak, které z nich mezi ostatní nepatří

Jak již bylo zmíněno výše, v rámci závěrečného hodnocení výkonu dítěte v testu nezískáme pouze celkový inteligenční kvocient, ale můžeme se zaměřit rovněž na jednotlivé podoblasti v uvedených oblastech (modulech). Po převedení hrubých skóre na vážené tak získáváme v závěru testu vážené skóre pro jednotlivé subtesty (přičemž pro vážené skóre platí  $M=10$ ,  $SD=3$ ). Ty pak můžeme převést nejen na celkové IQ (intelligenční kvocient,  $M=100$ ,  $SD=15$ ), ale rovněž na tzv. indexové skóre (jejichž úroveň lze zjistit pro pět hlavních oblastí). Jedním z nich je rovněž Socio-emoční index, který získáme po součtu vážených skóre všech 4 subtestů z oblasti sociálně-emočního vývoje a jejich následnému převedení na tento indexový skór podle tabulek.

#### **Oblast sociálně-emočních kompetencí**

Modul hodnotící sociálně-emoční kompetence dětí se skládá ze 4 subtestů a zaměřuje se především na zjišťování věku přiměřených emočních dovedností a oblast sociálního chování. Ač se zdá, že každý ze subtestů sleduje mírně odlišné oblasti sociálně-

emočního vývoje, schopnosti a dovednosti, které se do jednotlivých položek testů promítají, se vzájemně ovlivňují a velmi úzce spolu souvisí. Stejně tak se dané kompetence, ať již jde o prosociální chování, řešení sociálních situací, empatii, regulaci emocí či teorii mysli, promítají a prolínají vesměs všemi uvedenými subtesty.

Pro lepší představu o samotné oblasti níže uvádím bližší popis jednotlivých subtestů.

### 1. Rozpoznávání emocí

„Subtest *Rozpoznávání emocí* vyžaduje dovednost rozlišit, určit a pojmenovat mimické výrazy emocí.“ (Krejčířová a kol., 2013) Test tak obsahuje celkem 10 fotografií dětí, přičemž každé z nich představuje výrazem tváře určitou emoci. Úkolem dítěte pak je správně určit, jak se dané dítě na fotografii cítí. Vyjádřeno je celkem 5 základních emocí – radost, smutek, strach, vztek a překvapení. Hodnocení tohoto testu, jako jediného oproti ostatním subtestům v dané oblasti, je jednobodové (dítě buď odpovídá správně či špatně, tedy získává 0 či 1 bod). Při tzv. hraniční odpovědi dítěte (neúplné, nejasné) je možné ještě další doptávání administrátora (např. pokud dítě odpoví, že se chlapec na fotografii cítí dobře, měli bychom se ještě doptat, co tím přesně myslí, jak mu tedy je). Takové typy odpovědí a možné varianty dotazování jsou upřesněny v manuálu testu. Jedná se konkrétně o ty případy, kdy dítě vyjadřuje neurčitý, blíže nespecifikovaný pocit, popisuje chování / vnější projevy či konkrétní situaci, která k dané emoci mohla vést (Krejčířová a kol., 2013).

Pokud dítě odpoví špatně nebo neodpoví na položky 2,3 a 4, dítě opravujeme a správnou odpověď mu prozradíme – je to totiž nutné vzhledem k dalšímu subtestu *Regulace emocí*, který na položky týkající se strachu, vzteku a smutku navazuje. V žádných dalších položkách však už dítěti správné řešení nesdělujeme.

### 2. Regulace emocí

Tento subtest se zaměřuje na strategie regulace negativních emočních stavů, které má testované dítě ve svém repertoáru. Konkrétně se jedná o emoci smutku, strachu a vzteku, u kterých již při administraci prvního subtestu, s nímž se tento subtest prolíná, dotazováním zjišťujeme, jakým způsobem by si s nimi dané dítě poradilo, jak by je zvládlo. K tomuto mapování nám slouží tři otázky, na které se dítěte po předložení (a pojmenování) emoce na obrázku ptáme: „Co může to dítě udělat, aby už nemělo vztek / strach / nebylo smutné? Co děláš ty, když máš vztek / strach / jsi smutný, abys už vztek / strach neměl / nebyl smutný? A co bys ještě mohl dělat, abys už vztek / strach neměl /

nebyl smutný?“ (Krejčířová a kol., 2013). Pokud dítě nezíská bod v žádné ze dvou prvních otázek, otázku poslední již nepokládáme a hodnotíme ji rovněž 0 body. Oproti tomu pokud dítě ve druhé otázce uvede více jak dvě dvoubodové odpovědi, získává v poslední otázce to samé bodové ohodnocení (a tedy také se na ni již neptáme). Odpovědi dětí v tomto subtestu třídíme do tří kategorií tzv. strategií emoční regulace – resp. vyhodnocujeme, o jakou strategii zvládnutí citových stavů se jedná. Tyto strategie dělíme na *adaptivní*, *maladaptivní* a *ostatní/jiné*. Dítě tak může u každé uvedené otázky získat 0 – 2 body (strategie řadící se pod „ostatní“ hodnotíme 1 bodem, adaptivní body dvěma, maladaptivním přiřazujeme nulové ohodnocení). Pokud dítě u jedné odpovědi vyjmenuje více strategií, které můžeme zařadit do odlišných kategorií, řídíme se při přiřazení celkového bodového ohodnocení pokyny v manuálu (např. odpověď nulová v kombinaci s odpovědí za 2 body nám ve výsledku k položce přiřadí jednobodové ohodnocení). Pokud je odpověď dítěte nejednoznačná, stejně jako v předchozím subtestu se testovaného doptáváme do té doby, dokud není jasné, jakou strategii mělo dítě na mysli, popřípadě se neujistíme, že dítě v daném případě ve skutečnosti žádnou konkrétní strategii regulace citových stavů na mysli nemělo (Krejčířová a kol., 2013).

*Adaptivní* strategie v tomto případě značí efektivní zvládnutí emočních stavů a řadíme pod ně ty strategie, při nichž dítě dokáže u sebe i u druhých záměrně ovlivnit emoce – např. *na problém zaměřené jednání, odvedení pozornosti, zlepšení nálady, akceptace, zapomenutí, znehodnocení, kognitivní řešení problému* (Krejčířová a kol., 2013).

*Jiné* strategie emoční regulace jsou takové, které lze jen obtížně zařadit do jedné ze dvou hlavních kategorií (maladaptivní či adaptivní strategie). Dítě při nich sice pocity ovlivnit může, a to tak, aniž by to jemu nebo jeho okolí nějakým způsobem uškodilo, ale aktivně nic nedělá pro to, aby svůj negativní emoční stav změnilo na pozitivní – např. *vyjádření emoce, sociální podpora, kontrola pocitů* (Krejčířová a kol., 2013).

*Maladaptivní* strategie jsou takové strategie emoční regulace, za pomoci kterých sice dítě může emoce regulovat, ale současně tím škodí sobě nebo druhým lidem – např. *agresivní jednání, sebeznehodnocení, vzdávání se, izolace, perseverace* (Krejčířová a kol., 2013).

Jak bodové hodnocení napovídá, děti, které znají adaptivní strategie emoční regulace, skórují oproti dětem se znalostí převážně maladaptivních způsobů zvládnutí citových prožitků poměrně vysoko. Při interpretaci výsledků z tohoto subtestu bychom si

však vždy měli být vědomi rovněž možnosti zkreslení v důsledku subjektivní výpovědi dítěte – test nám tedy sice potvrzuje, že dítě dané strategie zná, nedává nám však žádnou jistotu, že je také ve svém životě opravdu prakticky využívá. To pak závisí i na řadě dalších faktorů, jako je sebepojetí dítěte či motivační aspekty v konkrétních sociálních situacích (Krejčířová a kol., 2013).

### 3. Porozumění sociálním situacím

Pro úspěšné zvládnutí úkolu vyžaduje *Porozumění sociálním situacím*, jakožto další ze subtestů oblasti sociálně-emočních kompetencí, především schopnost dítěte rozumět emocím a jejich příčinám v různých sociálních kontextech (Krejčířová a kol., 2013). Tato část se skládá ze dvou subtestů – resp. obrázků, na nichž jsou vyobrazeny dvě odlišné sociální situace. Po jejich předložení dítěti nás pak zajímá, jakým způsobem dítě vyobrazenou scénu interpretuje - jak rozumí a chápe děj odehrávající se na obrázku, prožívané emoce, případně pak i jejich příčiny. První výjev zachycuje skupinku dětí, mezi kterými probíhá určitá, na první pohled patrná interakce s negativní konotací. Dítěte se po jeho předložení ptáme, co se na obrázku děje, jak se děti na obrázku cítí a proč. Pokud dítě ani po položení poslední otázky (zda nám řeklo vše, co je důležité), nezmíní všechny důležité body, můžeme se na ně ještě doptat. Šest základních věcí, které pro přiřazení bodů musí být dítětem zmíněny, je tak sepsáno formou doplňujících otázek přímo v záznamovém archu. Bodové ohodnocení je pak opět 0 – 2bodové, kdy 1bodovou odpověď přiřazujeme tehdy, když nám dítě odpovědělo až po položení doplňkové otázky (např. proč ta dívka pláče), nikoliv již v prvotní výpovědi (což by tak bylo hodnoceno body dvěma). Druhý obrázek a hodnocení výpovědí pak funguje na stejném principu, nejedná se však už pouze o dětský kolektiv, na obrázku se vyskytují i dospělí. Prvotní otázky na dítě jsou o tom, co na obrázku děje, proč se to stalo a jak se lidé na obrázku cítí. Pravidla bodového hodnocení jsou pak pro oba obrázky shodná. Jak si můžeme povšimnout, i zde je možná určitá míra dotazování pro upřesnění výpovědi dítěte (např. pokud dítě odpoví stejně, jako tomu bylo u prvního testu – tedy že se dotyčný na obrázku cítí špatně - je možné více svou otázku konkretizovat a znovu se zeptat na to, jak se tedy přesně cítí apod.).

Do tohoto subtestu se dle Krejčířové (2013) promítají znalosti různorodých sociálních situací, ale i vědomosti týkající se pocitů a emočních stavů. Nezbytná a velmi podstatná je zde i v tomto věku se rozvíjející teorie mysli a její ústřední aspekt – empatie.

Ta může být velmi důležitá pro správné uchopení příčin prožívaných emocí druhých dětí, a celkově pro porozumění pravidlům prožívání a vyjadřování subjektivních emočních prožitků, posloupnosti událostí v průběhu sociálních situací i anticipaci různých, emočně nabitých reakcí v rámci sociálního kontaktu.

#### 4. Sociálně-kompetentní jednání

V rámci tohoto posledního subtestu z oblasti sociálně emočního vývoje dítěte předkládáme dítěti sadu šesti obrázků, na kterých jsou opět vyobrazené určité situace. Po dítěti pak chceme, aby nám řeklo, jak by se v daném případě zachovalo (Krejčířová a kol., 2013). Do výkonu dítěte se tak promítá řada výše zmíněných sociálně-emočních kompetencí - sociálních dovedností, a především znalost adekvátního emočně kompetentního jednání. Do tohoto subtestu tak zasahují různorodé sociálně-emoční schopnosti a dovednosti dítěte - od prosociálního chování, schopnosti empatie, porozumění perspektivě druhého, asertivního jednání a adaptivního způsobu řešení konfliktních situací až po porozumění sociální kauzalitě a vyhodnocení různých typů událostí s přihlédnutím ke kontextu a všem důležitým aspektům. Vyobrazené situace se týkají např. konfliktu mezi dvěma dětmi (jedno dítě uhodilo jiné), útoku druhého dítěte na jeho osobu, obtíží druhého (např. rozbité koleno druhého dítěte) či schopnosti testovaného dítěte prosadit se (co dítě udělá, pokud by si chtělo hrát s ostatními dětmi). Hodnocení odpovědí je pak opět dvoubodové, přičemž jednotlivé typy odpovědí (i s konkrétními příklady) jsou pro každé bodové ohodnocení (0, 1 i 2 body) uvedeny samostatně u jednotlivých obrázků v manuálu. Ačkoliv zde odpovědi nedělíme přímo na strategie sociálního jednání, jako je tomu ve druhém subtestu, připadá mi, že návod pro hodnocení jednotlivých výpovědí se částečně prolíná s výše uvedenými strategiemi emoční regulace. Dvoubodové ohodnocení značí většinou aktivní, přímé kompetentní jednání dítěte, při němž dítě samo něco aktivně dělá, aniž by ubližovalo druhým. Jednobodové odpovědi jsou pak převážně ty, kdy se dítě obrací na druhou osobu, aby mu pomohla, tedy uvádí nepřímé sociální jednání. Při odpovědích hodnocených nula body se pak dítě chová agresivně, příp. nedělá nic a naděje, že situaci vyřeší, je malá (Krejčířová a kol., 2013).

Dobré výkony v tomto subtestu předpokládají u dítěte dobrou schopnost porozumění emocím i znalost vhodného chování v určitých typech situací – např. konfliktu či potřeby pomoci a tísňe druhého (Krejčířová a kol., 2013). K sociální kompetenci tak nepatří pouze dovednosti týkající se jedince samotného (jako je např. výše zmíněné umění

prosadit se), ale rovněž druhých (např. umět poskytnout adekvátní podporu a pomoc druhému člověku) (Krejčířová a kol., 2013).

## 2.4 Projektivní metody

Jelikož jsem si jako jeden z diagnostických nástrojů k porovnání s výsledky v inteligenčním testu zvolila jednu z projektivních, resp. apercepčních technik (Michalovo projektivní interview), ráda bych nejprve ve stručnosti představila tyto metody jako takové.

„Pomocí projektivních technik je zachycován svět osobních významů, významností, vzorců reagování i prožívání jedince.“ (Šípek, 2000) V porovnání s ostatními testovými metodami (např. dotazníky, inteligenčními testy apod.) se zde tak dozvíme více o individuálních charakteristikách jedinečné osobnosti testovaného subjektu a její dynamice. Tyto metody jsou totiž založeny na předpokladu, že každý člověk vnímá podnětový materiál osobitým způsobem, který tak odráží některé aspekty jeho psychického fungování. Při tom platí (jak uvádí např. Michal, tvůrce výše zmíněné metody užitě při výzkumu diplomové práce), že projekce jako obecný fenomén vnímání se nejprokazatelněji uplatňuje tehdy, je-li daný podnětový materiál málo strukturovaný. Sám Michal rovněž udává, že projektivní techniky jsou charakterizovány mimo jiné také „projektivním přístupem k interpretaci testových reakcí“ (Michal, 1974). Tento přístup znamená očekávání, že se do výpovědi respondenta promítnou hluboké a globální charakteristiky osobnosti a následné vyhodnocení tak proběhne z tohoto hlediska. Zajímavá je také Michalova poznámka, že klasický inteligenční test lze interpretovat i projektivně, zatímco projektivní test naopak psychometricky (in Šípek, 2000).

Projektivní testy odhalují vnitřní stavy člověka tím, že vyšetřovaný jedinec do určité situace nebo na určité podněty přenáší vlastní motivy, přání i emoce, jako je tomu např. u doplňování nedokončených vět, výkladu neurčitých skvrn či obrázků (Hartl, Hartlová, 2010). Rovněž můžeme říci, že projektivní metody jsou velmi specifickým psychodiagnostickým nástrojem, kterým lze mapovat zkoumanou osobnost v celé její šíři, tedy jedinečnosti a komplexnosti. Většinou se tedy nezaměřujeme pouze na některé její aspekty, jako je tomu u mnoha jiných testových metod s jasně ohraničenými a vymezenými oblastmi zkoumání (např. tedy i u dalších testů osobnosti, mezi které můžeme řadit např. i různé dotazníky či posuzovací stupnice). Méně strukturovaný podnětový

materiál navíc nabízí mnohem větší prostor pro různorodé typy odpovědí, ve kterých se tak mohou jednotliví respondenti od sebe značně odlišovat.

Vůbec první užití projektivní techniky jako takové můžeme zaznamenat již u F. Galtona roku 1879, a to konkrétně v souvislosti se slovním asociačním experimentem. Přímo s termínem projektivní metody však jako první přišel L. K. Frank (1939), který je označoval za „nepřímé metody hodnocení vnitřního stavu průchodem stimulu skrze osobu“ (in Šípek, 2000). Termín projekce však pochází z psychoanalýzy, což v určité době zapříčinilo zpochybnění nešťastně užitého termínu „projektivní techniky“. Ty se tak snadno zaměňovaly s Freudovským chápáním projekce jako obranného mechanismu. Již sám Freud však projekci nechápal jako pouhou obranu proti úzkosti, ale považoval ji obecně za princip ovlivňování vnímání podnětů vzpomínkami (Nakonečný, 1995). Pokud bychom tedy přijali tento pohled, mohli bychom snadno říci, že projekci můžeme zaznamenat téměř v každém lidském jednání – a v projikování jedince na předkládané podněty tak nalézt i spoustu dalších vědomých i nevědomých aspektů osobnosti, než jen pouhou nevědomou obranu.

Pozitiva využití projektivních metod můžeme spatřovat především v neurčitém a většinou ne příliš jasně strukturovaném podnětovém materiálu a v absenci správných a špatných odpovědí (resp. asociací k předloženému úkolu). Díky těmto charakteristikám tak hrozí menší pravděpodobnost pozitivního či negativního zkreslení výpovědi samotným probandem. Absence takových odpovědí může rovněž u testovaných osob snižovat míru úzkosti, která je většinou v mnohem větší míře prožívána při testové situaci, při níž jsou klientovi předkládány různé typy otázek / příp. výpovědí, které má hodnotit, jako je tomu například u mnohých osobnostních dotazníků či testů inteligence. Michal (1974) spatřuje výhody testových metod tohoto typu rovněž v lepším navázání úzkého kontaktu s dítětem, přičemž tyto techniky velmi snadno evokují atmosféru hry. Dle Michala takové techniky rovněž umožňují manifestaci i méně příznivých rysů nebo takových aspektů, jež dítě není schopno vyjádřit přímo (Michal, 1974). Úskalím těchto diagnostických nástrojů je však právě na rozdíl od výkonových a osobnostních testů jejich často sporná reliabilita, validita a standardizace. U mnoha projektivních metod řádné normy i další údaje o psychometrických náležitostech, které by měla testová metoda splňovat, zcela chybí. Rovněž jednotné, propracovanější skórovací systémy u většiny metod nenacházíme. Ačkoliv se některé takové systémy, jako je např. SCORS, který byl užit k vyhodnocení apercepčního testu v této diplomové práci, dají užít naopak napříč širším spektrem



obdobných metod, většina originálních manuálů k těmto metodám jasně daná, přehledná pravidla ani instrukce k vyhodnocení neobsahují. To činí výslednou interpretaci při jejich využití značně nejednotnou a poskytuje tak velký prostor pro subjektivní fantazii a ovlivnění osobou examinátora. Ani při vyšetření v dnešní době velmi rozšířenou apercepční technikou TAT (Tématický apercepční test) dosud neexistuje shoda na jednom skórovacím systému, který by byl ve všech testovaných případech při interpretaci využíván. Z výše zmíněných důvodů vyžaduje užití projektivních technik pro adekvátní vyhodnocení často bohatých a dlouholetých zkušeností uživatele testu.

### 2.4.1 Apercepční techniky

Takzvané apercepční techniky (neboli apercepčně vizuální metody), mezi něž bychom řadili právě významnou součást Michalova projektivního interview, která byla užitá pro účely této diplomové práce (Dětský svět), využívají jevu „pareidolie“ – tj. připravenosti dotvářet neurčité podněty v okolí podle dynamiky vlastní fantazie (Šípek, 2000). Aperpenci (na rozdíl od samotné percepce) tak můžeme definovat jako zaměřené vnímání, přiřazování významu pozorovanému podnětu na základě vlastní, osobní zkušenosti. Dle Hartla a Hartlové (2010) můžeme proces apercepce charakterizovat jako „smysluplné začleňování vnímaného do existujících paměťových struktur“. Dětský svět Michalova projektivního interview bychom tak mohli zařadit pod obrázkové apercepční techniky, které pro vlastní projekci testovaného subjektu využívají obrazového podnětu (resp. nakreslené scény), k němuž má příslušný jedinec vymyslet příběh. Tento úkol rovněž zahrnuje výklad prožívaných pocitů, motivů, očekávání, myšlenek, vlastností a charakteristik postav na obrázku, příp. i dalších souvisejících podnětů.

Jako další, apercepční techniky typu Dětského světa, které lze zařadit mezi projektivní metody, můžeme jako vhodné k diagnostice dětí mladšího školního věku označit např. *CATO (Children's Apperception Test – Opařany)*, *RATC2 (Roberts Apperception Test for Children)* či *TEMAS (Tell-Me-A-Story)*.

**CATO** je v současnosti jednou z užívaných českých metod, která v příručce obsahuje základní pokyny k hodnocení a má rovněž předběžné normy (pro věk 6-12 let). Stejně jako Michalovo projektivní interview autoři metody uvádí určité frekvence originálních i standardních příběhů (Boš, Strnadová, 1975). Charakter jednotlivých tabulí je však mírně odlišný – autoři zde přidávají navíc zvláštní postavu bez tváře, která má

navodit lepší podmínky pro vlastní projekci dítěte (s úvodní instrukcí: „Může to být kluk, může to být holka, můžeš to být i ty.“). Cílem testu je pak získat co nejvíce informací o vztazích a situaci dítěte v rodině i mimo ni (Svoboda a kol., 2015). V manuálu rovněž autoři popisují 12 odchylek výsledků testů dětí s LMD (lehkou mozkovou dysfunkcí) od výsledků intaktních dětí (Svoboda a kol., 2015). Určitý vývoj metody a její komplexní výzkum však chybí. Metoda vychází původně z dětské verze Tématického apercepčního testu psychoanalyticky orientovaných autorů L. a S. S. Bellaka, *Children's Apperception test* z roku 1949 (Svoboda a kol., 2015). Tento testový materiál však původně tvořilo 10 zvířecích obrázků, až postupem času došlo k vytvoření obrazových předloh s lidskými postavami (nejprve tzv. *CAT-H – Children's Apperception Test-Human*).

**RATC2** je klasickou apercepční technikou určenou pro děti ve věku od 6 do 18 let, kdy jsou dítěti předkládány černobílé tabule, přičemž příběhy, které jsou k nim dítětem utvářeny, jsou ve výsledku interpretovány pomocí několika škál. Skrze ty pak zjišťujeme různé aspekty osobnosti dítěte, jako jsou např. sociálně kognitivní kompetence, způsoby řešení problémů, afektivita aj. Všechny tyto škály pak můžeme klasifikovat jako tzv. klinické a osobnostní škály. Výsledné hodnocení je kvantifikováno, tedy systém hodnocení je u této metody poměrně kvalitně propracován. Bohužel však v našem prostředí postrádáme české normy, rovněž výzkum je podobně jako u předchozí metody značně omezen (poslední revize testu proběhla roku 2005). Friedrich a Share doporučují užití metody při diagnostice sexuálně zneužívaných dětí (Šípek, 2000).

**TEMAS** je de facto jedinou metodou apercepčního charakteru, která byla oficiálně vydaná pro děti jako barevná. Pomocí těchto tabulí, které jsou zde často děleny dokonce na dvě části (tzv. plány), můžeme u dětí zkoumat kognitivní i osobnostní funkce (tedy mimo jiné rovněž afektivitu, sociální vztahy, řešení problémů ad.). Metoda si tak klade za cíl zachytit kognitivní, afektivní a osobnostní charakteristiky dětí od 5 do 18 let (Svoboda a kol., 2015). Bohužel se však často uvádí, že je tato metoda pro děti poměrně kognitivně náročná na uchopení. Dětem se sice barevnost tabulí líbí mnohdy více, než je tomu u jiných, černobílých metod, ovšem moc jim nerozumí. Standardizovaný skórovací systém je však vytvořen. Metoda je využívána spíše v zahraničí, její význam může být vzhledem k existenci verze testu pro etnické minority (resp. původně určené pro hispánské děti) i pro bělochy významný především u dětí cizinců.

## 2.4.2 Další projektivní techniky

Z dalších projektivních technik, které nám mimo jiné mohou poukázat na emoční svět dítěte, charakter jeho sociálních vztahů a celkové strategie sociálního i emocionálního chování, je možno uvést např. *Scénotest* či *Test světa*, příp. pak ještě např. *Rosenzweigův obrázkový frustrační test* měřící směr dětské agrese.

**Scénotest** (1951) je manipulační technikou autorky G. von Staabsové, při které využíváme sadu ohebných figurek a dalších předmětů ke konstrukci scény, kterou si určuje buď dítě samo (volné zadání sestavení scénérie) či je zadána administrátorem na určité téma. Dítě si tak může představit, že s danými předměty utváří jakési divadlo, kdy ono samo je v roli režiséra. Stavba scény není nijak časově ohraničena, ve své finální podobě nám pak znázorňuje sociální i jiné prostředí, v němž se testované dítě běžně pohybuje, a jeho vztahy v něm (Svoboda a kol., 2015). Využívání této techniky je však výhradně v rukou zkušeného pracovníka. Jelikož zde neexistuje žádná standardní vyhodnocovací technika či jasně strukturovaný skórovací systém, podléhá užívání této metody značné subjektivitě testující osoby. V manuálu tak nalezneme pouze návrhy, příp. kazuistiky, které nám napovídají, jakým způsobem lze jisté symboly projevené ve stavbě dítěte interpretovat. Při interpretaci tak vycházíme z formální i obsahové analýzy scény i verbálních komentářů dítěte (Svoboda a kol., 2015). Základ této metody je psychoanalytický, tedy pokud budeme postupovat striktně podle symboliky manuálu bez bližšího doptávání dítěte pro porozumění vyobrazené scény, může se nám lehce stát, že přiřadíme jasný význam některému prvku, který je v příběhu užítý, bez dostatečné souvislosti s individuální situací a světem daného dítěte.

**Test světa** (Welt-test) nám oproti tomu standardizovaný záznam a hodnocení poskytuje. Ve své podstatě se jedná o velmi obdobnou techniku předchozí (dítě z malých hraček staví určitou scénu – výjev). Důraz je zde však kladen především na volnou improvizaci dítěte při vlastní tvorbě, což může být velmi užitečné nejen při diagnostice, ale rovněž pro terapii. Testy obdobného typu nám mohou více pomoci nahlédnout emoční i sociální svět dítěte s jeho mezilidskými vztahy, dokážou odhalit úzkost i případnou agresivitu dítěte aj. Původní Test světa od Lowenfeldové (1939) byl revidován r. 1941 Ch. Bühlerovou, přičemž byl vytvořen pro děti od dvou let. Postupem času se však prokázal jeho význam i při diagnostice a práci s dospívajícími, jako horní hranice se tedy nyní doporučuje 16 let (Svoboda a kol., 2015). Test zachycuje především emoční svět dětí,

v neposlední řadě však také jejich představivost i vývojové a jiné poruchy a sociální vztahy (Svoboda a kol., 2015).

Oproti výše uvedeným apercpečním i manipulačním technikám je **Rosenzweigův obrázkový frustrační test** strukturovanější, ovšem mnohem úžeji zaměřený. Autor zde u dětí zkoumá převážně dětskou agresi – zajímá ho tak, zda je směřována spíše dovnitř, ven, či ji převádí na něco jiného. Tento test je tvořen komiksovým příběhem, kdy dětský klient k některým postavám doplňuje (ústně) jejich reakce do prázdných bublin. V tomto testu tak zjišťujeme převážně reakci na frustraci. „Test evokuje latentní agresivní tendence projikující se do verbalizace.“ (Svoboda a kol., 2015) Ačkoliv je však tato metoda velmi úzce zaměřena (pouze na jeden typ emociálního prožívání), na rozdíl od mnoha testů pro děti mladšího věku u něj můžeme hovořit o dostatečné validitě a reliabilitě. Normy však pro naši českou populaci nemáme, můžeme se tak orientovat pouze dle německých (pro děti od 6 do 13 let). Původně je však dětská forma testu určena pro věkové rozmezí od 4 do 13 let (Svoboda a kol., 2015).

V neposlední řadě považuji za důležité na konci této kapitoly zmínit ***Rorschachův test (ROR)***, jako jednu z užitečných, kvalitních a v dnešní době velmi oblíbených projektivních metod, kterou máme v současné době k dispozici. Ačkoliv je užití této metody u dětí poněkud problematičtější, než u dospělé populace, postupem času se při diagnostice menších dětí začala hojně využívat, a to především jako poměrně spolehlivý ukazatel dětského vývoje. Test lze smysluplně aplikovat cca od 3 – 4 let věku (Svoboda a kol., 2015), kdy ho však musíme užívat výhradně pro posouzení vývojového stadia dítěte. V praxi se uvádí, že standardním způsobem využívá ROR většina psychologů cca od 8. roku věku. Svoboda (2015) zmiňuje, že standardní instrukci i inquiry lze užít zhruba od 6 let. Vzhledem k nízké, teprve se rozvíjející schopnosti introspekce a dalších důležitých kognitivních procesů je tedy ještě na počátku školního věku dítěte nutná velká obezřetnost při zacházení s ROR jako s projektivním testem. Do té doby je test především ukazatelem vývojových procesů probíhajících v percepci, myšlení, emotivitě apod. (Svoboda a kol., 2015). Dítě např. nejprve s tabulemi pouze manipuluje, poté ulpívá na odpovědích (tzv. perseverační stadium okolo 3. roku), okolo 3. - 5. roku věku jsou pak pro nás znakem zdravého vývoje tzv. konfabulační odpovědi (takové, které jsou v dospělém protokolu známkou poruch myšlení, tedy objevují se např. u schizofreniků). Povahu úkolu začne dítě chápat cca okolo 5. – 7. roku věku. Za pomoci ROR (tedy interpretace inkoustových skvrn) lze podle Morávka (in Svoboda a kol., 2015) zkoumat percepčně kognitivní úroveň dítěte,

afektivní složky osobnosti (jako je impulzivita, kontrola emocí aj.), způsob přizpůsobení a dynamiku osobnosti (konflikty, zvládání úzkosti ad.). Dle Exnerovského systému hodnocení, jako v současné době standardizovaného a užívaného nástroje pro interpretaci výsledků, máme normy již pro děti od 5 let. Sám autor však uvádí, že v nižším věku je neoznačuje za příliš spolehlivé.

### 2.4.3 Michalovo projektivní interview

V následující kapitole bych ráda představila samotné Projektivní interview jako jednu z diagnostických metod, které jsem si pro svou diplomovou práci zvolila. Ačkoliv jsem při své výzkumné práci využívala pouze třetí část, tedy apercepční techniku Dětského světa, ráda bych pro lepší seznámení s celým testem představila v této kapitole všechny jeho 3 části a přiblížila tak čtenářům celou metodu o něco komplexněji. Sám Vladimír Michal (1974), tedy autor metody, tento nástroj označuje za „víceméně standardizované projektivní interview“ – nejde však o projektivní test (tím méně o test v psychometrickém pojetí), nýbrž pouze o standardizovanou explorační pomůcku, jejíž užitečnost závisí na tvořivosti samotného psychologa. V klinické praxi Michala se testový materiál osvědčil především u prepubescentů, a to právě jako československá explorační technika v oblasti psychologického poradenství.

Projektivní interview (dále PI) se vyvinulo díky častému používání různorodých subtestů. Oficiální, úplná verze tohoto diagnostického nástroje tak sestává ze tří částí, které lze v psychologické praxi užít i samostatně (což se ostatně velmi často děje). Praktik si tak dle vlastního uvážení může z testového materiálu zvolit vždy takový subtest, který by nejlépe odpovídal jeho aktuálnímu diagnostickému záměru. V dnešní době je také úplná verze PI velmi často redukována na konkrétní subtest z časových důvodů, kdy je právě zejména u dětských klientů na psychologa kladen nárok na provedení celkového vyšetření v určitém, poměrně krátkém časovém intervalu. Průměrná doba administrace každé části je totiž cca 20 min., přičemž musíme samozřejmě počítat rovněž s individuálními rozdíly. Jako asi časově nejnáročnější shledává většina examinátorů právě především třetí, poslední část Michalova PI, tedy Dětský svět, který je užit pro účely této diplomové práce. Jeho administrace trvá průměrně asi 30 min., jak uvádí Michal (1974), délka trvání se však pohybuje od 20 až do 40 minut, případně trvá i déle.

Projektivní interview tedy tvoří **3 subtesty**, konkrétně se jedná o:

A) Vlastní projektivní interview „*Kouzelný svět*“

B) Test „*Nedokončených vět*“

C) Apercepční obrázkovou projektivní techniku „*Dětský svět*“

Všechny tyto části zjišťují tytéž diagnostické aspekty různými technikami (rozhovor, verbální úkol a interpretace obrázků). Základem interpretace následných odpovědí respondentů však nejsou samotné výpovědi dětí, ale především vysvětlení, kterými dítě svou odpověď odůvodňuje. Dále jsou pro interpretaci důležité obsahové analýzy produkce, frekvence odpovědí (banální / originální), indexy polarity a rovněž některé znaky - např. sado-masochistické, bizarerie, únikové volby, agresivita apod. (Michal, 1974). Obecný a jednotný, všeobecně uznávaný skórovací ani jiný interpretační systém pro adekvátní vyhodnocení však autor nezavádí, závěrečná interpretace je tak spíše klinickou. Dle mého názoru se tak zde otevírá velký prostor pro subjektivitu psychologa, kdy hrozí, že bude administrátor při hodnocení vycházet více ze svého vlastního úsudku, než z objektivního zhodnocení výpovědi dítěte za využití jasně daných, konkrétních a ověřitelných pravidel.

Požadavky na administraci testu jsou v jeho zásadně individuálním a ústním užití. Celou metodu autor vnímá spíše jako „hravý doplněk“ diagnostického vyšetření, přičemž sám uvádí, že by její zadání mělo proběhnout nejlépe na jiném místě, než byly administrovány jiné testové metody (např. inteligenční testy). Pro její užití autor motivuje počáteční slovní instrukcí: „Trochu si spolu zahrajeme.“ (Michal, 1974). Při administraci bychom dle autora měli zaznamenávat doslovné odpovědi dítěte i všechny znaky chování, které se zdají klinicky důležité.

### 1. **Kouzelný svět**

Tento subtest je vlastním projektivním interview, které (na principu hry) využívá mechanismu identifikace dítěte s téměř všemocnou osobou, kterou je kouzelník, příp. kouzelná víla, který/á „zasahuje do základních sociálních skupin, přetváří nebo nově uspořádává svět dítěte“ (Michal, 1974). Dítě tak do své produkce promítá vlastní postoje, hodnoty, motivy, případně i konflikty či neurotické tendence (s. 6). Kouzelný svět se skládá celkem ze tří částí.

První úkol nás nejprve přenáší do pohádkového světa, kde si dítě může libovolně zvolit, jakou bytostí (příp. čímkoliv jiným) by v takové kouzelné zemi chtělo být a následně čím naopak nikoliv. Pro adekvátní interpretaci výpovědi dítěte je pro nás důležité především její následné odůvodnění: „A proč bys chtěl / nechtěl být..?“. Poté si dítě představuje, že je v takové zemi právě kouzelníkem / kouzelnou vílou, přičemž za pomoci své obrovské moci může cokoli změnit, vyčarovat či odčarovat. Tuto sílu pak může využít v různých oblastech svého sociálního života. S dítětem se tak při rozhovoru vydáváme postupně do prostředí domova, školy, dětské skupiny a nakonec až k respondentovi samotnému, kdy dítě může tuto moc využít i na sebe, následně pak dokonce na examinátora. Tím se dozvíme něco o postojích dítěte k sobě i k nám jako testující osobě. Opět je pro nás důležité především zdůvodnění výpovědi, tedy odpovědi na otázku: „A proč..?“, stejně jako u všech ostatních výpovědí dítěte.

V další, tedy druhé části subtestu Kouzelného světa, je úkolem dítěte identifikovat se za pomoci této čarovné moci, kterou jako kouzelník má, se zvířaty. Dítě si nejprve dané zvíře volí libovolně, poté odmítá či přijímá identifikaci postupně s různými, 12 určenými zvířaty.

Ve třetí části subtestu pak dítě opět volí z nabízených alternativ, čím by chtělo a naopak nechtělo být. Tentokrát se však jedná o identifikaci s různými věkovými skupinami (malé děťátko, stejné staré dítě, dospělí) a následně s opačným pohlavím. Po této části následuje tzv. Stollův test (Jak se ti líbí tvé jméno?), původně z roku 1963. V tomto testu se mimo jiné ptáme dítěte i na to, zda by se chtělo jmenovat nějak jinak a zajímá nás, zda pro něj nějaké jméno (přezdívku) vymysleli i druzí (spolužáci, rodiče, příp. i někdo další). Kouzelný svět pak končí tzv. „testem Tři přání“, kdy dítě uvádí svá největší přání a naposledy se tak jako kouzelník / víla může přenést do světa bezmezné fantazie. Na úplný závěr jsou pak dítěti zadány tzv. Tři projektivní otázky mapující schopnost dítěte vcítit se do druhých dětí a zamyslet se tak nad nejpravděpodobnějšími důvody jejich emocionálních prožitků (prožitek největšího strachu, radosti a trápení).

Dle Michala se v tomto subtestu vazba na postavu imaginární mocné osoby postupně uvolňuje, až dojde k jejímu úplnému rozvolnění a dítě roli kouzelníka zcela opouští. Základem interpretace jsou dle Michala především dítětem vyjádřené důvody pro každou akceptaci či odmítnutí identifikace, na které se vždy jako examinátor musíme doptat. Po celé administraci tohoto subtestu je navíc možné se k některým výpovědím dítěte ještě navrátit a vyžádat si bližší vysvětlení / exploraci daného tématu. Celkový záměr

charakteru této prvotní části Michalova projektivního interview tkví v tom, aby se postupně uvolňovalo napětí navozené situací vyšetření a dítě se tak za pomoci examinátora postupně přeneslo z pohádkového do reálného světa (Michal, 1974). Autor však zároveň v příručce metody uvádí, že po dokončení tohoto „kouzelného“ subtestu je v dítěti stále aktivována postojová složka a oslabeny jeho zábrany. Je tedy vhodné ihned administrovat test druhý, týkající se již současného, reálného světa dítěte - subtest Nedokončených vět.

## 2. Test Nedokončených vět

Tento subtest Michalova projektivního interview je souborem dvaceti čtyř nedokončených vět, které má vyšetřované dítě co nejrychleji dokončit dle svého vlastního uvážení. Přitom by dítě mělo udat vždy tu odpověď, která ho jako první napadne. Test je několikrát přepracovanou adaptací Sacksova testu „Sacks Sentence Completion Test“ (Sacks, Levy, 1959 in Michal, 1974), upravenou pro dětskou klientelu. Soubor je zaměřen na diagnostiku postojů dítěte k rodičům, sourozencům, dětské skupině, škole, vlastním schopnostem a rovněž ke zjišťování cílů, hodnot, event. strachů a konfliktů (Michal, 1974). Jak uvádí autor metody, tento subtest je z části doplňovací a z části asociační technikou. U každé výpovědi dítěte pak hodnotíme nejen obsahovou stránku jako takovou, ale rovněž měříme reakční čas, případně se zaměřujeme i na další znaky chování, které jsou klinicky významné (stejně tak jako u ostatních subtestů). Základem interpretace je tak u tohoto subtestu obsahová analýza výpovědí, vzájemné srovnávání odpovědí, frekvence doplněné větné části v pokusné skupině, reakční doba a některé další indikátory (Michal, 1974). K této části projektivní techniky jsou pro objektivní vyhodnocení k dispozici pouze frekvenční tabulky nejčastějších odpovědí, index stereotypie a průměrné reakční časy. Dle mého názoru je tedy interpretace výpovědí dětí v tomto subtestu vždy velmi individuální, čímž poměrně snadno hrozí ovlivnění subjektivním náhledem examinátora na odpověď dítěte.

Jednotlivé nedokončené věty bychom mohli zařadit do následujících kategorií:

- A) postoje k rodině (otázky 6, 4)
- B) postoje k matce (otázky 11, 3)
- C) postoje k otci (otázky 9, 7)
- D) postoje k sourozencům (otázky 5, 2)
- E) postoje k lidem (otázka 1)
- F) postoje k dětské skupině (otázky 8, 10, 12)



G) postoje ke škole (otázky 18, 16, 23)

H) postoje k vlastním schopnostem, strachy (otázky 15, 21, 19,17)

I) postoje k nemoci (otázka 14)

J) postoje k budoucnosti, cíle a hodnoty (otázky 13, 20, 22, 24)

### 3. Dětský svět

Tuto třetí, poslední část Michalova Projektivního interview, tvoří 10 projektivních obrázků, které slouží k zachycení postojů dítěte k rodičům, ke škole a k dětské skupině. Jsou rovněž zaměřeny na zjišťování strachů, vnitřních konfliktů, motivů dítěte apod. (Michal, 1974). Ani k tomuto subtestu nebyly bohužel dosud vytvořeny nejen adekvátní normy, ale ani jednotný a propracovanější skórovací systém, který by se dal užít při interpretaci získaných příběhů, které děti k nakresleným scénám vymýšlí. Sám autor tak upozorňuje, že Dětský svět má pouze orientační povahu, přičemž jeho výzkum stále nebyl dokončen. Interpretace se tak, jak ji uvádí ve své příručce Michal, prozatím opírá o klinické zkušenosti a o interpretační systém psycholožky Lydie Jacksonové (Jackson, L. 1964, 1950 in Michal, 1974).

Při tomto úkolu má dítě nejprve spontánně o dané scéně vyprávět, přičemž původní, kompletní Michalova instrukce zní: „Mám tu pro tebe ještě jednu hru. Podívej se, zde je několik obrázků. Máš uhodnout, co každý z nich představuje, co se asi stalo. Mysli si, že obrázek je ilustrací k nějakému příběhu, tak jako bývají obrázky k povídkám v dětských časopisech. My si spolu ten příběh vymyslíme sami. Jak vidíš, obrázky jsou jen tak načrtnuté; to je pro nás výhodné, protože si můžeme dobře představit, co jen budeme chtít.“ (Michal, 1974). Po této prvotní produkci dítěte jsou následně examinátorem kladeny doplňující otázky, pokud tedy již dané informace nezazněly v předchozím vyprávění (např. „Koho ty osoby představují? Co se asi tak mohlo přihodit před chvílí? Co se stane potom? Na co osoby myslí a jaké jsou?“ aj.). Michal rovněž uvádí, že se někdy osvědčuje také hledání vhodného názvu k příběhu. Stejně tak, jako tomu bylo i v předchozích částech PI, i zde se po první expozici můžeme následně k některým obrázkům vrátit a nechat si např. určité části příběhu více přiblížit, příp. se doptat na další, pro nás významné či užitečné informace týkající se tématu příběhu. Michal znovu doporučuje předložit především ty obrázky, které vedly k projekci diagnosticky významných aspektů, případně i ty, u nichž dítě v odpovědi selhalo, resp. nebylo schopno projekce (s. 48). Dítěti je možno také některé obrázky předložit znovu a zeptat se, zda by k nějakému z nich ještě něco doplnilo, příp. by

na některém něco chtělo změnit. Vhodné jsou dle mého názoru také doplňující otázky typu: „Stalo se ti něco podobného? Jak bys v takové situaci jednal ty?“ apod.

Vzhledem k tomu, že jsem se při své práci rozhodla pro interpretaci získaných dat z tohoto subtestu PI využít systému SCORS, který byl původně aplikován a oficiálně užíván u projektivní metody TAT, pozměnila jsem rovněž instrukci při administraci Dětského světa tak, aby byla ve shodě s instrukcí běžně užívanou při administraci testu TAT. Tato instrukce zní: „Budu ti ukazovat obrázky, na kterých jsou nakresleny určité scény. Vytvoř ke každé scéně příběh tak, abys zahrnul/a, co se odehrávalo předtím, co se právě na obrázku odehrává, co si jednotlivé postavy myslí, co cítí a jak to bude pokračovat dál. Neexistuje něco jako dobrý nebo špatný příběh, prostě vytvoř příběh se začátkem, prostředkem a koncem.“ Tuto kompletní instrukci jsem převzala od Soukupové, která její výše uvedené znění uvádí jako doporučené pro zadávání metody TAT.

Při standardní administraci má být dle Michala užíván soubor obrázků 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 a 10, přičemž pro obr. číslo 1 a 4 existují vždy dvě varianty (A a B). Obrázky s označením A jsou určeny pro dívky a s označením B pro chlapce. Obrázky č. 7 a 8 bychom měli dávat pouze nemocným, resp. hospitalizovaným dětem (Michal, 1974). I při vlastní administraci testu jsem tak zmíněné tabule vynechala a předkládala obrázky ve stanoveném pořadí dle instrukcí Michalova manuálu.

Jak již jsem zmínila, k interpretaci dat subtestu Dětského světa jsem pro účely své diplomové práce zvolila systém SCORS, původně užívaný pro hodnocení odpovědí u projektivní metody TAT. Tato standardizovaná hodnotící technika má na rozdíl od instrukcí v příručce MPI jasně daná pravidla pro číselné skórování a následnou slovní interpretaci. Klasický způsob interpretace tak, jak jej ve své příručce uvádí Michal, se však dívá na poněkud odlišné aspekty osobnosti, než jak je odlišuje standardizovaný a na rozdíl od tohoto způsobu interpretace také poměrně přehledný a lépe strukturovaný systém SCORS. Michal se při interpretaci příběhů uváděných dětskými respondenty zaměřuje především na odhalení postojů dítěte k rodině, jeho intrafamiliárních vztahů, a rovněž jeho postojů ke škole a k ostatním dětem. Mimo to však autora při konečné interpretaci zajímá také pozice dítěte v neformální skupině a event. i znaky úzkosti a strachů, které dítě vyjadřuje. Ve své příručce vyjmenovává také několik tzv. znaků nepřizpůsobení, na které bychom při výsledné interpretaci produkce dítěte měli brát zřetel především. Mezi tyto znaky Michal počítá např. takové příběhy, ve kterých zcela chybí realistický přístup (příp. je málo vyjádřen), dále sado-masochistické motivy (odpovědi vyjadřující silnou agresi,

krutost nebo trýznění), zvýšenou produkci strachů a úzkostí (např. vyjádření strachu z nemoci či ze smrti), či např. i nápadnosti v kompozici, stylizaci a vokalizaci (příběhy končí většinou tragicky, jsou nápadně krátké či se objevují slovníkové zvláštnosti apod.) (Michal, 1974). V kontrastu s těmito znaky uvádí Michal ve své příručce rovněž tzv. znaky přízpusobení, tedy normality.

Mimo tyto dva typy znaků a některé modelové příklady příběhů normální dětské populace Michal vesměs žádné další informace k interpretaci Dětského světa neuvádí. Tato oficiální interpretace mi tak připadá poněkud nedostačující a poměrně málo propracovaná pro to, abychom tak mohli objektivně a opravdu správně, s využitím jasně stanovených pravidel interpretace a hodnocení celkového stavu, postojů či osobnostních aspektů dítěte, dojít výsledného posouzení některých jeho osobnostních charakteristik. Mimo jiné, obdobně „nestandardizované“ (tedy nesplňující požadavky pro standardizovanou techniku) a ne příliš detailně popsané interpretační systémy navádí uživatele metody k větší „dojmologii“, která mnohdy zcela zásadně znevažuje výsledky celého testu.

Jak již bylo uvedeno v předchozích kapitolách, obecný skórovací systém ani jednotný, propracovanější standardizovaný postup pro vyhodnocování Michal nezavádí ani pro zbylé dva subtesty PI. Tento fakt rovněž potvrzuje Michalův výrok, že „méně zkušeným psychologům mohou pro vyhodnocení sloužit dle manuálu prozatímní normy, avšak zkušenější klinik si může dovolit i pružnější obměny“ (Michal, 1974). Z tohoto důvodu se také domnívám, že využití této metody může být v dnešní psychologické praxi velmi individuální, čímž může často docházet k nepřesným a poměrně různorodým závěrům a subjektivním interpretacím jednotlivých částí MPI, které mohou nakonec v závěrečné zprávě dětského klienta poškodit, spíše než mu posloužit v pozitivním slova smyslu.

„Metodika PI je standardizována, pro interpretaci mají orientační význam frekvenční tabulky, index polarity a další výsledky z pokusu na 100 dětech, náhodně vybraných ve věku od 7 do 13 let. Vzhledem k tomu, že jde o pomůcku pro exploraci, nikoli psychologický test, nelze uplatňovat požadavky normalizace, reliability a validity striktně jako u psychometrických nástrojů.“ (Michal, 1974) I přes výše zmíněné nedostatky však autor dále uvádí, že uspokojivá je u testu tzv. „klinická validita“ zkoušek jako je Zazzova Bestiaire, Sachsův soubor Nedokončených vět, projektivně hodnocená interpretace obrázků i Test tří přání. Michal popisuje, že v jeho metodice je validita více než jinde funkcí interakce psycholog-dítě (Michal, 1974). I tak však autor metody ještě

dodává, že určité validizační procedury by samozřejmě bylo možno provést, přičemž mírou validity PI by pak byla shoda diagnostických závěrů různých kliniků s nezávislým kritériem. Dle jeho názoru by však tato práce nebyla metodicky efektivní a tak nakonec sám přiznává, že metoda Projektivního interview jako explorační pomůcka psychologovi poskytuje pouze diagnostické podněty, které by měly být následně ověřovány v dalším vedení případu (Michal, 1974).

## 2.4 Škála sociální kognice a objektních vztahů (SCORS)

Škálu sociální kognice a objektních vztahů (dále SCORS) do psychologické praxe zavedl její autor Drew Westen, který ji poprvé užil roku 1985 na Emory univerzitě v Atlantě. Samotná škála vznikla empiricky, přičemž jejím vůbec prvotním, původním účelem bylo odlišit pacienty s diagnózou hraniční poruchy osobnosti od pacientů s depresí a pacientů s diagnostikovanou poruchou schizofrenního okruhu. Zjistilo se, že u těchto skupin se opakovaně ve vyprávěných příbězích vyskytovaly jisté rozdíly, které se za pomoci škály daly identifikovat (Jenkins, 2008). Jako hodnotící systém byla škála SCORS vyvinuta primárně pro hodnocení narativního materiálu získaného metodou TAT, postupně se však prokazuje její užitečnost u všech materiálů tohoto typu. Jak uvedl sám autor škály (Westen, 1985), kromě hodnocení příběhů získaných v Tématickém apercepčním testu je možné ji aplikovat i na jiný typ narativního materiálu, jako jsou přepisy rozhovorů v terapeutických sezeních, rané vzpomínky či příběhy získané v subtestu Řazení obrázků v jedné z Wechslerových škál (WAIS-R). Od tohoto prvního vydání samozřejmě celý skórovací systém prošel již několika revizemi, což samo o sobě přidává této jedinečné a dnes již všeobecně uznávané interpretační technice na hodnotě. Zaručuje jí to vyšší efektivitu při hodnocení projektivních výpovědí, které tak nyní již můžeme interpretovat s mnohem větší přesností. Ve svém kompletním znění má tak v současné době Škála sociální kognice a objektních vztahů celkem 8 subškál (neboli dimenzí) a sedmi bodovou stupnici, na níž můžeme každou jednotlivou škálu hodnotit.

Než se však pustíme do popisu jednotlivých oblastí, které můžeme pomocí této škály ve výpovědích respondentů sledovat a následně hodnotit, měli bychom si říci něco o obecných teoretických základech, ze kterých interpretační systém SCORS vlastně vychází. Dle Westena, tedy autora škály, je SCORS (v originálním znění Social Cognition and Object Relation Scale) příkladem snahy o integraci dvou proudů – přístupu sociální

kognice a teorie objektních vztahů. Cílem škály je pak změřit individuální rozdíly právě v těchto dvou dimenzích (Westen, 1985). Samotná tvorba škály tak byla ovlivněna jak psychoanalyticky orientovanou teorií objektních vztahů, která je jednou ze základních škol psychoanalytického hnutí rozvíjenou zhruba od r. 1939 (v rámci egopsychologického období), tak i výzkumem sociální kognice. Tyto dvě základní dimenze prochází víceméně všemi subškálami škály SCORS. Můžeme je označit za dva původně na sobě vcelku nezávislé pohledy, z nichž lze zkoumat oblast sociálních vztahů jedince, resp. kognitivní a afektivní procesy, které zprostředkovávají lidské chování v interpersonálních vztazích. Westen rovněž předpokládá, že jak sociální kognice tak i objektní vztahy jsou multidimenzionální fenomény, přičemž v rámci každé dimenze může jedinec dosahovat různé úrovně vyspělosti (Westen, 1985). Z tohoto důvodu také zavádí ke každé subškále ještě bodovou stupnici, na níž tak můžeme schopnosti vyšetřovaného v rámci jednotlivých dimenzí blíže hodnotit.

Vznik **teorie objektních vztahů** je spjat se jménem rakouské psychoanalytičky Melanie Kleinové, na jejíž práci z počátku třicátých let minulého století poté navázali významní autoři jako např. William Fairbain, John Bowlby či Donald Woods Winnicott. Jak již vyplývá ze samotného názvu teorie, jejím ohniskem jsou především objektní vztahy, které si každý jedinec v průběhu svého života utváří k druhým lidem, ale i k sobě samému. Základním předpokladem pro to, jakým způsobem se každý jedinec vztahuje k sobě i ke svému okolí se pak stávají tzv. vnitřní mentální reprezentace (neboli objektní reprezentace). To jsou „vědomé či nevědomé afektivně nabitě myšlenky a představy o sobě a druhých a vztazích mezi self a druhými, které jsou založeny na interpersonálních zkušenostech, příp. i na jejich fantazijních představách“ (Westen, 1985). Zkoumáním objektních vztahů jedince se tak dostáváme k jeho kognitivním i afektivně motivačním vzorcům, které nám mohou vypovědět leccos o fungování vyšetřované osoby v blízkých, sociálních vztazích (Teglasí, 2001 in Goldmann, Soukupová 2007). Odhalením vnitřních objektních vztahů jedince tak utváříme mapu vnitřního světa jeho sociálních vztahů.

Teorie objektních vztahů se tedy vždy zabývaly převážně vývojem vnitřních mentálních reprezentací sebe a druhých, ale rovněž i prožitky člověka, tedy afektivním procesem s těmito reprezentacemi u daného jedince spojeným. Zkoumaly tak především vztah mezi skutečnými, reálnými lidmi a jejich vnitřními obrazy v mysli jedince. Tím se její autoři odchylují od počátečního, freudovského pojetí pudu jako klíčového fenoménu

v procesu formování osobnosti, jelikož stoupenci egopsychologického hnutí tuto roli připisují především vrozené lidské touze vztahovat se k druhým lidem – objektům. Rovněž samotný pojem objekt je tak pojímán odlišně z pohledu freudiánského (zde je pojímán jako to, co vyžaduje subjekt pro dosažení svého uspokojení) a z pohledu egopsychologů. U těch jsou za objekty považovány téměř vždy osoby či jejich symboly, případně jejich části, ke kterým se subjekt určitým způsobem vztahuje. V tomto pojetí je tak objekt vnímán jako „vnitřní obraz sebe a druhých“ (cit. dle Teglasi, 2001 in Goldmann, Soukupová 2007), ale i subjektivní reprezentace interakcí jedince s ostatními lidmi.

Na základě výzkumů se předpokládá, že kvalita tzv. „objektního světa“ (neboli světa sociálních reprezentací) je centrálním rysem struktury osobnosti a zásadně ovlivňuje interpersonální fungování (Westen, 1985). Jak již jsem nastínila výše, objektní vztahy jako takové jsou komplexním fenoménem, pod kterým se skrývá vícero struktur (dimenzí). Díky tomu můžeme prohlásit, že objektní vztahy plní hned několik funkcí. Stejně tak jako sociální kognice jsou celým souborem aspektů, které mohou být u konkrétního jedince nezávisle na sobě vždy na různé úrovni vyspělosti. Dle Westena (1985) jsou objektní vztahy řada spolu více či méně souvisejících kognitivních a afektivně motivačních procesů. Součástí objektních vztahů jedince je nejen výše zmíněný způsob, jakým se člověk vztahuje k druhým lidem a k sobě samému (což souvisí s tím, jak jsou v jeho mysli reprezentováni lidé v interpersonálních vztazích, jakou formu má mentální reprezentace jeho self a rovněž reprezentace sociálních interakcí jako takových). Patří k nim i interpersonální konflikty, prožitky a způsoby, jakými jedinec přisuzuje druhým příčiny jejich chování, stejně tak jako jeho kapacita k emočnímu vkladu do vztahů a afektivní konotace jeho vnitřních objektních reprezentací. Tato vlivná teorie tak popisuje objektní vztahy jako precizně propracovanou vnitřní strukturu, která člověku umožňuje organizaci vlastní zkušenosti, nezávislé na okolí, přičemž tyto nastřádané zkušenosti představují individuální vzorce pro porozumění interpersonální zkušenosti (Goldmann, Soukupová 2007).

Objektní vztahy rovněž zasahují do vývoje sebepojetí. Díky těmto vnitřním strukturám (tedy našemu mentálnímu světu reprezentací objektů – druhých a interpersonálních vztahů s nimi) se tak vyvíjí i naše charakteristické způsoby chování a prožívání. Naše objektní vztahy tak ovlivňují mnohé z našich reakcí, jako je např. reakce na stres, změnu či další události, navazování vztahů a interpersonální jednání jako takové. Objektní vztahy jsou také součástí motivačního systému – motivují jedince tak, jak jej

předtím motivovaly vnější vztahy (Teglasi, 2001 in Goldmann, Soukupová 2007). S vůbec prvním užitím termínu „objektní vztah“ přišla Melanie Kleinová, o jejíž práce se D. Westen při tvorbě své škály opírá především. M. Kleinová v souvislosti s objektními vztahy popisuje ve svých pracích skutečnost, že malé dítě si pro to, aby bylo schopno nějakou dobu vydržet i bez přítomnosti matky jakožto pečující osoby, potřebuje ve své mysli matku jako primární pečující objekt zvnitřnit. Tyto zvnitřněné objekty se v pozdějším životě stávají velmi stabilními a do značné míry ovlivňují další sociální vztahy subjektu, řídí jeho přizpůsobení a vykazují nezávislost na aktuálním vztahovém prostředí (Teglasi, 2001).

Důležitost raných vývojových etap a předešlých vztahových zkušeností však zdůrazňují všechny teorie objektních vztahů a to nezávisle na sobě. Jedná se o několik přístupů, které můžeme pod tyto teorie zařadit – londýnskou školu M. Kleinové, britskou školu nezávislé psychoanalýzy či např. i některé nezávislé teoretiky, kteří se ideje těchto škol pokoušeli začlenit do vlastní vývojové teorie – např. O. Kernberg či H. Kohut. Zastánci teorie objektních vztahů tak spatřují její význam převážně v tom, že se jedinec vztahuje k druhým lidem právě podle svých vnitřních vzorců utvářených již v raném dětství na základě prožitků a zkušeností získaných ve vztazích se svým blízkým okolím. Dle Teglasi (2001) tak tito teoretici hledají příčinu problematického způsobu myšlení, cítění a motivace právě v patologických objektních vztazích. Mimo jiné právě také díky zvyšujícímu se počtu klinických pacientů se závažnými obtížemi v interpersonálních vztazích, které byly jiného charakteru, než s nimiž se psychologové setkávali v rámci neuróz, začala teorie objektních vztahů postupně nabývat na svém významu. Mezi tyto pacienty patřili například lidé neustále unikající z poměrně dobře fungujících vztahů či tací, kteří pravidelně navazovali vztahy neuspokojivé a zraňující. Ačkoliv se pod tímto poměrně širokým pojmem „teorií objektních vztahů“ skrývá vícero přístupů, většina jejich zastánců je stejného názoru, že výše zmíněné potíže spočívají právě v nedostatečně kvalitní interakci dítěte s primární pečující osobou během raných let života, kdy se utváří první mentální reprezentace self a druhých (Westen, 1985).

Přístup **sociální kognice** se naopak stal předmětem psychologického výzkumu až okolo 80. let 20. století, tedy o něco později, než se oblastí zájmu psychologického studia staly objektní vztahy. Na rozdíl od předešlé teorie nejsou středem zájmu sociálně-kognitivní psychologie, která zastávala výše zmíněný pohled, otázky motivace. Její

stoupenci zaujímají v oblasti interpersonálního poznávání a jeho individuálních rozdílů spíše kognitivistický přístup, který „souvisí s pojetím lidského jedince jako vědce, který se řídí intuicí, shromažďuje nové poznatky a má omezenou kapacitu pro zpracování informací“ (Fiske, Taylor, 1984 in Westen, 1985). Lidské mentální procesy by se tak z hlediska tohoto přístupu daly přirovnat k fungování počítače. Stejně jako teorie objektivních vztahů i sociální kognice (neboli sociální poznávání) zahrnuje vícero teoretických přístupů, o kterých můžeme říci, že pod tento proud myšlení spadají.

Podobně jako výše zmíněné teorie objektivních vztahů se sociální kognice zabývá studiem vnitřních mentálních reprezentací druhých lidí, self a sociálních interakcí, příp. i celých skupin, rolí, vztahových vzorců apod., které si jedinec během svého života o okolním sociálním světě utváří. Mimo to je pohled sociální kognice zaměřený rovněž na procesy zpracování sociálních informací, mezi něž můžeme řadit všechny myšlenkové, poznávací procesy, které se na komplexním vyhodnocování i ukládání informací o vnějších sociálních jevech podílí. Stejně tak, jako je tomu při utváření vnitřních mentálních reprezentací self, druhých a vztahů mezi self a druhými, rovněž o interpersonálním poznávání jedince můžeme říci, že se celkově utváří na základě jeho předešlých, individuálních zkušeností, na kterých závisí i komplexnost jednotlivých vnitřních reprezentací jedince. Součástí sociální kognice jsou rovněž tzv. atribuční procesy, díky kterým člověk dokáže rozpoznat příčinu svého chování či jednání druhých lidí, příp. určit příčinu i různých dalších jevů vyskytujících se v sociálním světě. Díky těmto procesům tak můžeme lépe předvídat jednotlivé sociální jevy i reakce našeho okolí, což nám otevírá možnost porozumět sociální kauzalitě, jejíž porozumění je Westenem označeno jako jedna z dimenzí (neboli subškál), kterou můžeme měřit pomocí škály SCORS.

Mezi teoretické přístupy reprezentující pohled sociální kognice bychom mohli zařadit např. tzv. Social Psychology of Cognition (sociální psychologii kognice), Cognitive Social Psychology (kognitivní sociální psychologii) či tzv. Social Psychological Mechanisms (studium sociálně psychologických mechanismů). Toto poslední, třetí pojetí sociální kognice nahlíží na danou problematiku sociálního poznávání z hlediska evoluční psychologie. Její autoři pracují s myšlenkou existence specifických kognitivních mechanismů sloužících výlučně k fungování v sociální skupině (řešení problémů, sociálnímu jednání a chování). Ty se u člověka utvořily během fylogenetického vývoje. Oproti tomu první dva zmíněné přístupy vztahují fenomén sociální kognice k psychickému fungování jednotlivce, kdy mezi hlavní výzkumné oblasti kognitivní sociální psychologie



patří především lidské percepční procesy. Ty zahrnují vnímání a zpracování informací o druhém člověku (utváření dojmu o druhém, porozumění sociální kauzalitě - tedy chování a jednání druhých lidí apod.), kognitivní procesy (paměť, pozornost), komplexnost reprezentací self a druhých, ale i roli afektivně-motivačních procesů v sociálně-kognitivní oblasti. V centru zájmu přístupu sociální psychologie kognice stojí sociální kontext a to, jak myšlená, příp. i reálná přítomnost druhých lidí ovlivňuje jednání, chování i uvažování jedince. Např. Higgins (1992, in Newman 2004) tento přístup charakterizuje tak, že se zabývá otázkou, jak je subjektivní interpretace událostí ovlivněna existencí druhých lidí – resp. jak je na ně přítom brán zřetel.

Mimo jiné se zájem zastánců výše zmíněného přístupu obrací také ke studiu schémat, která člověk užívá při zpracování i interpretaci sociálních informací. Tato schémata bývají obvykle reprezentována, resp. znázorňována jako určitá rozvětvená, hierarchicky uspořádaná struktura s členitými kategoriemi i subkategoriemi, v rámci níž jsou jednotlivé sociální jevy a informace v mysli uspořádávány. V rámci obdobných kategorických skupin člověk přiřazuje právě poznávaným či popisovaným podnětům určité vlastnosti a charakteristiky, které kóduje v souvislosti s právě aktivovaným schématem, k němuž se v mysli dané informace váží. Tento koncept sociálně-kognitivní psychologie (tedy schéma) se tak svou výstavbou velmi přibližuje psychoanalytickému konceptu mentální reprezentace jako aspektu lidské psyché, který v mysli zastupuje cosi vnějšího, tedy reálného. S takovým konceptem již lze lépe pracovat a lze ho různě upravovat i přetvářet dle získaných zkušeností, které je v něm tímto způsobem možno dokonce kondenzovat a zobecňovat. Díky těmto vnitřním modelům je tak možné vytvořit si vlastní, vnitřní konstrukci světa, který se tak stává ryze individuálním a jedinečným, stejně tak, jako lidské zkušenosti, které jej utváří. Tento vlastní obraz světa, pomocí něhož následně jednáme i tvoříme myšlenkové úsudky ve světě reálném, se skládá ze subjektivních emocí, prožitků, vztahových i faktických informací. Ty pak využíváme k interpretaci nových zkušeností a značně nám pomáhají při orientaci i organizaci v poznacích běžného, každodenního života. Tyto mentální konstrukty nám tak umožňují lépe se orientovat ve světě, pociťovat kontrolu nad svým jednáním i vnímáním svého okolí, předvídat i jednat s větší jistotou a sebedůvěrou. Jak uvádí Výrost a Slaměník (2008), při odhalování významu se lidé opírají o aplikaci schémat a jiných struktur a různé strategie postupu aktivně vybírají v závislosti na cílech.

Jak již jsem popsala výše, objektní vztahy i sociální kognice jsou komplexní fenomény, které zahrnují několik spolu souvisejících dimenzí (neboli aspektů lidského interpersonálního fungování). Ačkoliv jsou však tyto procesy, které tvoří strukturu výše zmíněných dvou hlavních dimenzí, víceméně příbuzné, představují přeci jen mírně odlišné aspekty objektních vztahů i sociální kognice. Nyní bych tedy ráda jednotlivé dimenze dvou výše představených přístupů, resp. subškály systému SCORS, blíže představila.

V původní, prvotní verzi hodnotící škály SCORS rozlišoval její autor, Drew Westen, pouze 4 základní dimenze. Jednalo se o: *Diferencovanost self a komplexnost reprezentace Self a druhých, Afektivní kvalitu reprezentací, Kapacitu k emočnímu vkladu do vztahů* a *Porozumění sociální kauzalitě*. K těmto subškálám posléze autor přidal ještě další tři dimenze, které se však ve vyprávěných příbězích nedají skórovat vždy. Jedná se o subškály, které Westen označuje jako tzv. fakultativní, a to o: *Prožívání a zvládání agresivních impulzů, Sebedůvěru* a *Škálu identity a soudržnosti self*. Současně s tvorbou těchto tří nových škál autor rozděluje také subškálu *Kapacita k emočnímu vkladu do vztahů* na dvě samostatné dimenze: *Kapacita k emočnímu vkladu do vztahů* a *Emoční vklad do hodnot a morálních norem (standardů)*. Vzhledem k potřebám této diplomové práce byly při hodnocení dětských příběhů získaných ze subtestu Dětského světa využity pouze hodnotící kategorie *Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých, Afektivní kvalita reprezentací, Kapacita k emočnímu vkladu do vztahů* a *Porozumění sociální kauzalitě*. Pro bližší přiblížení celého materiálu však v následujících odstavcích uvádím popis všech osmi subškál systému SCORS.

Prvních pět subškál Škály SCORS označuje její autor, Drew Westen, za tzv. obligatorní, jelikož jimi můžeme hodnotit všechny získané příběhy. Naopak později přidané tři subškály (neboli dimenze systému SCORS) označuje za tzv. fakultativní právě z důvodu, že jsou zaměřené vždy pouze na konkrétní sledovaný aspekt psychického fungování jedince. Tím se značně snižuje počet příběhů, které se těmito škálami dají hodnotit. Součástí škály SCORS je ještě také obecně spíše méně známá tematická škála *Dominantní interpersonální zájmy*, která byla posledním Westenovým doplňkem hodnotícího systému. Tato škála zjišťuje (na rozdíl od osmi předešlých dimenzí) obsahové charakteristiky příběhů. Osm výše zmíněných subškál postihuje spíše formální charakteristiky vztahového světa a interpersonálního fungování vyšetřovaných osob.

Při popisu subškál jsem se inspirovala u českých překladatelů škály SCORS (PhDr. Goldmanna a PhDr. Soukupové) a samotného autora škály (Westen, 1985).

## 1. Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých

Tato subškála zjišťuje, do jaké míry je člověk schopen rozlišovat mezi vlastní perspektivou a perspektivou druhých, na kolik dokáže připisovat sobě i druhým trvalé a stabilní vlastnosti, a zda sebe a druhé vnímá jako psychologické bytosti s komplexními motivacemi a subjektivním prožíváním. Touto škálou tak můžeme mapovat schopnost jedince utvářet si v mysli psychologicky přesné a komplexní představy o druhých lidech i o sobě samém.

Co se týče vývoje vnitřních, mentálních reprezentací self a druhých, v průběhu života by mělo u každého jedince docházet k postupnému upevňování hranic mezi self a druhými a tedy k odlišování pohledu na sebe sama a druhé osoby. Tímto postupným zráním se vnitřní reprezentace self a druhých postupně upevňují a stávají se více komplexními a integrovanými, přičemž nakonec získávají i určitou afektivní konotaci, tedy emoční zabarvení. Za nejnižší úroveň jedince zjištěnou v rámci této dimenze můžeme považovat stav, kdy má dotyčný značné obtíže odlišit koncept sebe sama od ostatních lidí, případně toho není schopen vůbec. Takového člověka lze označit za egocentrického, resp. tendence k egocentričnosti u něj bývá výrazná, příp. má i nutkání zaměňovat své myšlenky, pocity a charakteristiky za myšlenky, pocity a atributy druhých. Další úroveň by pak bylo méně propracované, vcelku jednoduché a povrchní odlišení self a druhých a za nejvyšší úroveň bychom mohli považovat situaci, kdy jedinec dokáže psychologicky uvažovat, nahlížení druhých osob je bohaté, dobře propracované, komplexní a diferencované (Westen, 1985).

## 2. Afektivní kvalita reprezentací

Tato škála měří očekávání člověka od vztahů s druhými lidmi. Úkolem této dimenze je tak zjistit, co vyšetřovaná osoba od okolního světa lidí vlastně očekává, resp. zjišťuje afektivní kvalitu vnitřních reprezentací druhých lidí a interpersonálních vztahů vůbec. Výsledkem by tak mělo být zjištění emočního zabarvení světa jedince, které se může pohybovat v určitém rozmezí, jehož dolní pól bychom mohli označit jako hostilní a zlovolný, opačný krajní pól poté za laskavý či přívětivý (Westen, 1985). Díky této subškále tak lze identifikovat tendenci jedince očekávat zlovolné a hostilní vztahy, příp. naopak jeho tendenci k vnímání sociálních vztahů s druhými lidmi jako dobrých a obohacujících.

Nejnižší úrovní, na které by se jedinec v této oblasti mohl ocitnout, by byla situace, kdy vyšetřovaná osoba považuje druhé lidi za záměrně škodící, hostilní či zneužívající (a

tedy očekává od sociálních vztahů již předem bolest či zlovolnost). Naopak vyspělým stupněm by bylo celkové pozitivní očekávání od vztahů, kdy jedinec druhé lidi a vztahy s nimi vnímá jako pro svůj život obohacující. Člověk skórující na této subškále nejvýše však není přehnaně optimistickým jedincem a je schopen vidět druhé lidi takové, jací skutečně jsou. Nižšími skóry se rovněž označují takové stavy, kdy daný jedinec prožívá samotu, avšak vztahy v jeho příbězích nemají zlovolný charakter (Westen, 1985).

### **3. Kapacita k emočnímu vkladu do vztahů**

Tato škála identifikuje míru vzájemnosti a emočního sdílení ve vztazích. Pomocí této dimenze tak můžeme zjistit, do jaké míry vyšetřovaný jedinec dokáže vytvářet hluboké vztahy naplněné vzájemným sdílením, respektem, oceněním, nezávislostí i emoční intimitou či zda je pro jedince hlavní motivací žádoucího uspokojení v rámci sociálních vztahů naopak převážně vlastní, osobní potřeba. Tyto tzv. emocionální investice do vztahů s druhými lidmi se samozřejmě rovněž v průběhu lidského života vyvíjí, přičemž konečnou fází tohoto vývoje by mělo být právě dosažení určitého stupně, na němž je jedinec již onoho emočního vkladu do sociálních situací i druhých osob, na kterých mu záleží, plně schopen a koná tak v souladu se svým vlastním rozhodnutím. Tuto subškálu můžeme označit za protiklad k předchozí dimenzi, tedy afektivní kvalitě reprezentací, která naopak odráží, jak je daný jedinec schopen nahlížet druhé lidi a jejich jednání, nikoliv jakým způsobem se z hlediska emoční investice chová ke druhým lidem on sám.

Dosažení vysoké úrovně v této dimenzi znamená, že jedinec prožívá sociální vztahy jako smysluplné, zavazující a hodné respektu. Nízké hodnoty škály naopak svědčí právě pro jedincovy osobní potřeby jako ty, které jsou pro něj v sociálních vztazích určujícími a které tak staví nad potřeby a zájmy druhých osob. Díky tomu mají tak tito lidé sklon navazovat velmi bouřlivé, nevyrovnané a nestabilní vztahy, které tak nejen velmi brzy končí, ale také jich mívají velmi málo. Skór jedna v rámci dimenze Emočního vkladu do vztahů může jedinec rovněž obdržet v případě, že se v příběhu nevyjadřuje vůbec k žádným vztahům.

### **4. Emoční vklad do hodnot a morálních standardů**

Hlavním úkolem této škály je odlišit ty jedince, kteří se ke svému okolí chovají bezohledně, s minimálními výčitkami svědomí, a ty, jež mají morální uvažování rozvinuté a dodržují morální normy, přičemž jsou v odůvodněných případech rovněž ochotni je i

zpochybnit. Můžeme tedy říci, že tato dimenze zjišťuje úroveň vývoje morálního uvažování vyšetřovaného jedince, díky čemuž lze hodnotit, do jaké míry jsou u něj morální normy zvnitřněné i způsob, jakým je následně dovede v reálném světě aplikovat. Nejnížší skóry svědčí o relativní absenci morálních hodnot a zájmu o potřeby druhých, s čímž může souviset rovněž bezohledné, sobecké, příp. až agresivní chování jedince, který prožívá jen velmi sporé pocity viny, případně u něj výčitky svědomí či prožitky viny více méně zcela chybí. Dosažení vysokých hodnot v rámci této subškály naopak znamená, že při řešení morálních otázek jedinec projevuje soucit a ohleduplnost vzhledem k druhým lidem, dokáže dodržovat, ale i zpochybnout zavedené morální konvence. Skóry blízké se středním hodnotám značí povětšinou konvenční morální usuzování, resp. jedinec jich dosahuje v případě, že má konvenční morální názory.

Při hodnocení této dimenze nás zajímá především to, jakým způsobem jsou morální problémy řešeny samotnými postavami vyprávěných příběhů, tedy jaké morální úsudky v příbězích tvoří.

#### **5. Porozumění sociální kauzalitě**

O této subškále systému SCORS jsem se zmínila již při samotném popisu dvou základních teoretických hledisek, o které se samotná tvorba škály opírá. Jak již tedy bylo uvedeno, do této dimenze se promítají především tzv. atribuční procesy jedince, které člověku umožňují určit příčinu různorodých jevů vyskytujících se v sociálním světě. Tato škála tak hodnotí, do jaké míry je člověk schopen porozumět tomu, proč lidé jednají tak, jak jednají, a schopnost jedince vytvářet komplexní, přesná a logická vysvětlení chování druhých lidí a interpersonálních situací jako takových. V rámci této dimenze se tak v příbězích zaměřujeme především na výpovědi jedince o tom, proč se daná událost stala, příp. proč vlastně postavy v příbězích jednali tím a oním způsobem. Jako slabé bychom v tomto případě hodnotili ty výpovědi, ve kterých vyšetřovaní jedinci popisují události pouze tak, jako že se staly, ovšem do svého vyprávění již nevkomponovávají vysvětlení, proč či z jakého důvodu k těmto situacím vlastně došlo. Někdy se však stává, že probandi bližší osvětlení lidského jednání či interpersonálních zkušeností do svých výpovědí zahrnují, ovšem jejich důvody jsou chabé, odcizené a spíše matoucí, nežli umožňující plné pochopení (Westen, 1985). V takovém případě skórujeme na subškále Porozumění sociální kauzalitě skórem 1, tedy přiřazujeme jedinci nejnižší stupeň vyspělosti odpovědi. Naopak člověk, který v dané dimenzi boduje významně vysoko, má tendenci uvádět jasné a

zřetelné významy interpersonálních událostí, které jsou bohaté, koherentní a často tedy i velmi detailní a pečlivě propracované (Westen, 1958). Můžeme také říci, že čím přesnější a promyšlenější popisy sociálních situací člověk uvádí, tím je jeho bodové ohodnocení vyšší.

## **6. Prožívání a zvládnání agresivních impulsů**

Tato škála zjišťuje způsob, jakým vyšetřovaný jedinec nakládá se svými agresivními pocity. Jejím úkolem je tak určit jedincovu schopnost kontrolovat a rovněž přijatelným způsobem vyjadřovat agresi (Soukupová, přednášky PedF UK 2016). Subjekt, který na dané subškále dosáhne nízkých hodnot, se vyznačuje zpravidla neřízeným projevováním negativních emocí, zejména agrese, a naopak jedinec s nejvyššími skóry prokazuje schopnost vyjadřovat negativní emoce a postoje sociálně adaptivní formou. V rámci středních hodnot se pak pohybují jedinci, kteří takové pocity naopak potlačují, příp. se i vyhýbají různorodým konfrontacím.

## **7. Sebedůvěra**

Stejně tak jako druhá dimenze rovněž tato subškála hodnotí afektivní kvalitu reprezentací. Tentokrát se však jedná o reprezentace vlastního self. Tuto škálu můžeme také označit jako míru sebedůvěry subjektu, přičemž nás zajímá, zda se jedinec vnímá spíše jako špatný či hříšný, nebo naopak ve vztahu k sobě vykazuje pozitivní emoce.

## **8. Identita a soudržnost self**

Tato subškála zjišťuje úroveň pocitů celistvosti self. Díky této dimenzi tak můžeme odlišit ty jedince, kteří vykazují nejistý, nestabilní pocit ze sebe sama, a naopak ty, kteří se vyznačují již vlastními dlouhodobými cíli a hodnotami, mají integrovanou osobnost (Soukupová, přednášky PedF UK 2016). Tuto dimenzi můžeme mimo jiné označit za „kohezi identity probanda“. U jedinců s nejnižšími dosaženými skóry pak můžeme očekávat nejasnou až difúzní identitu, naopak u jedinců dosahujících vysokého bodového ohodnocení se vyskytuje již poměrně dobře integrovaná, koherentní identita. Středních hodnot dosahují lidé, kteří se ve svých příbězích identitou postav příliš nezabývají, resp. nezmiňují se o ní.

Stejně tak jako počet subškál, postupem času autor škály upravil i způsob jejich skórování. Z původní pětibodové stupnice pro hodnocení každé jednotlivé subškály tak vznikla stupnice sedmibodová, která nyní umožňuje ještě propracovanější a přesnější

hodnocení všech zmíněných dimenzí. Interpretace získaných dat se tedy realizuje přes tuto stupnici, jejíž bližší slovní popis můžeme nalézt vždy na lichých hodnotách (1, 3, 5 a 7). U několika subškál ale tento popis můžeme nalézt i u hodnot 2 či 4. Za nutné však považuji rovněž zmínit, že pro systém SCORS dosud neexistují normy, samotný autor škály se tedy omezuje pouze na výpovědní hodnotu nízkých a vysokých skóre získaných v rámci jednotlivých dimenzí (tedy subškál). Patologické odpovědi značí nízké skóre (1, 2), na zdravé osobnostní fungování a zralé objektivní vztahy i sociální kognici pak ukazují skóre vysoké (6, 7). Tyto skóre tak poukazují na vyspělou, dobře rozvinutou schopnost, kterou jsme v rámci dané subškály hodnotili na bodové stupnici vysoko. Každý příběh tedy vždy nejprve skórujeme ve výše zmíněných 8 (příp. pěti) dimenzích. Abychom byli následně schopni interpretovat výkony jedince v rámci jednotlivých subškál, po přiřazení všech skóre k jednotlivým příběhům z nich vypočítáme průměrný výsledek pro každou škálu (Goldmann, Soukupová, 2007). Zprůměrujeme tedy hodnoty, které byly dané dimenzi (subškále) přiděleny u jednotlivých tabulí. Jako orientační normy však mohou posloužit např. výsledky Ackermanova výzkumu, ve kterém autor srovnává pacienty s různými typy poruch osobnosti (Goldmann, Soukupová, 2007).

## 2. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část se věnuje hlavní otázce této diplomové práce. Klade si tak za cíl zkoumat vztah mezi výkony dětí mladšího školního věku v oblasti sociálních a emočních kompetencí, kterých tyto děti dosahují v rámci inteligenčního testu a v apercipční technice.

K tomuto účelu bylo testováno 30 respondentů, žáků základní školy věkového rozmezí 7 – 10 let. K hodnocení sociálních a emočních kompetencí byla využita sociálně-emoční část inteligenční škály IDS (Inteligenční a vývojová škála pro děti) a projektivní technika Michalovo projektivní interview, konkrétně její třetí část, apercipční test Dětský svět. K vyhodnocení této metody byla využita standardizovaná technika, škála SCORS, původně určená pro zjišťování objektivních vztahů a sociální kognice v TAT (Tématickém apercipčním testu).

Zároveň se tak praktická část této práce zabývá vztahem mezi inteligenční škálou hodnotící sociálně-emoční kompetence (IDS) a testem apercipce (Michalovo projektivní interview) zjišťujícím sociální a emoční úroveň za pomoci hodnotící škály SCORS.

Praktická část se věnuje především statistickému zpracování, analýze a interpretaci dat, k čemuž byla využita především korelační a faktorová analýza.

### 3.1 Výzkumné otázky a design výzkumu

Jak již bylo zmíněno, v rámci výzkumu diplomové práce mne zajímalo především to, zda je možné nalézt nějaký vztah mezi metodami poměrně odlišného charakteru – tedy testem inteligence a testem apercipce jakožto projektivní techniky. Na počátku jsem se tak zabývala především těmito výzkumnými úvahami: Pokud děti dosahují vysokých skóre v jedné z metod, prokáže se vysoký výkon i ve druhé technice? Jestliže děti skórují v jednom testu podprůměrně, pohybují se výsledky v úrovni patologických skóre rovněž v testu druhém? Dá se vůbec takový vztah ve výše uvedených metodách prokázat? A pokud ano – ve kterých částech / škálách testů můžeme vzájemné podobnosti nalézt?

V rámci těchto obdobných úvah jsem pro svou práci sestavila tyto základní výzkumné otázky:



## **Otázka diplomové práce:**

*Existuje vztah mezi úrovní sociálně-emočních kompetencí zjištěnou testem inteligence a stupněm sociální a emoční zralosti zjištěným za pomoci apercipční techniky?*

## **Dílčí hypotézy výzkumné studie:**

**H1:** *Existuje vztah mezi subtestem Rozpoznávání emocí a škálou Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých.*

**H2:** *Existuje vztah mezi subtestem Regulace emocí a škálou Porozumění sociální kauzalitě.*

**H3:** *Existuje vztah mezi subtestem Regulace emocí a škálou Afektivní kvalita reprezentací.*

**H4:** *Existuje vztah mezi subtestem Porozumění sociálním situacím a škálou Porozumění sociální kauzalitě.*

**H5:** *Existuje vztah mezi subtestem Porozumění sociálním situacím a škálou Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých.*

**H6:** *Existuje vztah mezi subtestem Sociálně-kompetentní jednání a škálou Kapacita k emočnímu vkladu do vztahů.*

**H7:** *Existuje vztah mezi Socio-emočním indexem a vybranými škálami SCORS.*

**H8:** *Existuje vztah mezi jednotlivými subtesty sociálně-emoční části IDS a vybranými škálami SCORS.*

**H9:** *Existují společné faktory, které náleží skupině proměnných subtesty sociálně-emoční části metody IDS a vybraným škálám SCORS.*

Nejprve jsem se tedy rozhodla sestavit základní hypotézy na základě vlastního, subjektivního odhadu. S využitím manuálů obou metod a po podrobnějším zkoumání subtestů a jejich položek, tedy testového materiálu, jsem došla k předpokladu základních podobností mezi jednotlivými částmi těchto technik. Například pokud dítě v subtestu Sociálně-kompetentního jednání dosahuje vysokých skóre, a tedy prokazuje, že zná vhodné způsoby sociálně kompetentního chování v sociálních situacích, dalo by se předpokládat, že bude vyšší rovněž jeho kapacita k emočnímu vkladu do vztahů. Položky v tomto subtestu IDS se totiž zabývají rovněž vztahovou problematikou – jako je adekvátní

řešení konfliktů, pomoc druhému a vhodné zapojení se do kolektivu – což bychom mohli dobře označit rovněž za vyjadřované vztahy. Výše uvedené hypotézy zabývající se vztahem mezi jednotlivými subtesty IDS a škálami SCORS jsem poté ověřovala s využitím korelační analýzy dat.

Stejně tak jsem na začátku předpokládala vztah mezi celkovým výkonem dětí v části sociálně-emočních kompetencí v rámci testu IQ a jednotlivými škálami SCORS. Rozhodla jsem se tedy porovnat dosažený Socio-emoční index s výslednými hodnotami vybraných škál SCORS. Jelikož se obě metody, jak je patrné z popisu vybraných škál i subtestů obou technik a obsahu jejich položek, zabývají zkoumáním sociální kognice i celkové emocionální vyzrállosti jedince, dalo by se očekávat, že se určitý vzájemný vztah mezi technikami objeví i v obecném měřítku – tedy i při srovnání s výslednou dosaženou úrovní jedince.

Na základě těchto úvah jsem se pak rozhodla využít exploratorní korelační analýzu získaných dat, kdy mne zajímalo, zda se prokáže také existence vztahů mezi dalšími subtesty a škálami, u kterých jsem zpočátku vyšší vzájemnou korelaci nepředpokládala. V rámci této statistické analýzy dat jsem tak korelovala všechny subtesty IQ testu i škály SCORS mezi sebou bez ohledu na původní, základní hypotézy.

Na závěr jsem pak sestavila hypotézu pro faktorovou analýzu, kterou jsem využila pro zjištění korelace, tedy vzájemného vztahu jednotlivých položek obou testových metod a bližší odhalení jejich skryté struktury. U obou testů byl proveden také odhad reliability a položková analýza.

### **3.2 Výzkumný soubor**

Pro svou studii jsem vzhledem k výběru diagnostických metod zvolila skupinu dětí mladšího školního věku, resp. žáky prvního stupně základní školy ve věku 7 – 10 let. Jelikož je metoda IDS určena pro děti od 5 do 10 let a Michalovo projektivní interview pro věkové rozmezí 7 – 13 let, zvolila jsem tak věkovou kategorii odpovídající oběma metodám. Nejstaršímu testovanému dítěti bylo 10 let a 5 měsíců, dvěma nejmladším pak 6 let a 11 měsíců. Vzhledem k časové náročnosti testování jsem měla zpočátku velký problém sehnat základní školu, která by k provedení mého výzkumu byla přístupná. Když se mi konečně podařilo takovou školu nalézt, jelikož ne všechny děti / rodiče zájem o účast na výzkumné studii potvrdily, nakonec jsem i přes věk mladší sedm let dva výše zmíněné

respondenty do výzkumu zařadila. Protože se jednalo o pouhý měsíc, který je od hranice sedmi let, pro kterou je Michalovo projektivní interview určeno, dělil, nepovažovala jsem tento rozdíl za tolik významný, aby výsledky práce nějak zásadně zkreslil.

Jelikož jsem byla v počátku při oslovování pražských škol poměrně neúspěšná, rozhodla jsem se oslovit i některé školy z okolních měst. Nakonec se mi přes mou známou podařilo spojit se Základní školou Václava Havla v Kralupech nad Vltavou, která velmi ochotně vyšla vstříc všem mým požadavkům. Ačkoliv to nejprve vypadalo, že bude délka trvání celého testování opět pro některé zdejší učitele problém, nakonec jsem se s vedením školy i třídními učiteli domluvila a každému dítěti dobu testování individuálně přizpůsobila. Z důvodu, že obě metody jsou především u menších dětí poměrně časově náročné a jejich administrace trvala zhruba hodinu až hodinu a čtvrt u každého dítěte, domlouvala jsem se s jejich učiteli vždy na nejvhodnější vyučovací hodině, ze které by se dané dítě mohlo bez větších obtíží uvolnit. Některé děti tak bohužel přišly o výukové hodiny dvě – především ty, které byly při dotazování velmi hovorné, při svých výpovědích častěji zabíhaly k vlastní osobě a zkušenosti nebo pokud bylo třeba testování proložit kratšími přestávkami. I přesto byli však zdejší učitelé velmi tolerantní a ochotní, po celou dobu testování jsem také mohla využívat kabinet, který jsem měla celou dobu jen pro účely studie.

Mnohé z dětí, žáků ZŠ, které se výzkumu v Kralupech nad Vltavou účastnily, byly také z okolních měst (např. Veltrusy). Výzkumný soubor se tak skládá z respondentů mladšího školního věku z oblasti Středočeského kraje. Poměr dívek a chlapců, stejně tak jako zastoupení jednotlivých věkových kategorií, jsem se snažila zpočátku volit zhruba stejný – tedy tak, aby byly jednotlivé skupiny zastoupeny pokud možno v obdobném počtu. Výsledný soubor nakonec čítá 16 dívek a 14 chlapců, z toho 8 sedmiletých, 5 osmiletých, 9 devítiletých a 8 desetiletých dětí. Při tomto rozdělení dětí do skupin dle jednotlivých věkových kategorií, které můžeme názorně vidět v **Tabulce 1**, jsem ty děti, kterým byl určitý počet let plus 11 měsíců, řadila již mezi děti vyšší věkové kategorie – stejně, jako tomu bylo u dvou výše zmíněných nejmladších dětí, které jsem ve věku 6 let a 11 měsíců zařadila již k dětem sedmiletým. Při převádění hrubých skóre na vážené v rámci testu IDS jsem se samozřejmě řídila přesným věkem respondentů (do skupin dle věku jsem takto řadila děti jen pro účely této souhrnné popisné tabulky vzorku). Nejméně se mi nakonec bohužel podařilo pro studii sehnat děti osmiletých – což záviselo především na jejich přítomnosti ve škole v týdnech, které jsem měla na škole pro testování vyhrazené, a

rovněž na ochotě rodičů a samotných dětských respondentů se výzkumu účastnit. Stejný problém pak můžeme v **Tabulce 1** zaznamenat v poměru zastoupení obou pohlaví v rámci jedné věkové skupiny – především u dětí devítiletých, kde ve vzorku značně převažují dívky. Jako významnější kritérium pro potřeby této diplomové práce jsem však vnímala věk respondentů. Nekladla jsem si jako cíl porovnat při tomto počtu dětí rovněž rozdíly mezi pohlavími v rámci jednotlivých věkových skupin. Z tohoto důvodu jsem také nepovažovala za důležité mít ve všech věkových skupinách stejné početní zastoupení dívek i chlapců. Přesný věk respondentů je uveden v **Tabulkách 8, 9 a 10 v Příloze č. 5**.

**Tabulka 1: Rozložení vzorku dětí dle věku i pohlaví**

	<b>Celkem</b>	<b>%</b>	7 let	% 7 let	8 let	% 8 let	9 let	% 9 let	10 let	% 10 let
<b>Dívky</b>	16	53,33	5	16,67	2	6,67	6	20	3	10
<b>Chlapci</b>	14	46,63	3	10	3	10	3	10	5	16,67
<b>Celkem v souboru</b>	30	100	8	26,67	5	16,67	9	30	8	26,67

\* Vyjádřená procenta jsou počítána vždy z celkového souboru 30 dětí. Procenta jsou zaokrouhlena.

Mimo hlavní kritérium věku pro mne bylo při výběru respondentů zásadní, aby se jednalo o žáky intaktní populace. Ihned na začátku jsem tak vyloučila všechny případné zájemce z řad studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, v jednom případě i chlapce se suspektní poruchou autistického spektra. V ostatních případech se jednalo především o děti se smyslovým handicapem (zrakovým, sluchovým) a o žáky hraničního pásma mentální retardace. Do své studie jsem také nezařadila žádné z dětí, které mělo některou z forem specifických poruch učení.

Neméně důležitou podmínkou pro zařazení žáka do studie pak bylo rovněž podepsání informovaného souhlasu jeho zákonným zástupcem a samozřejmě také ústní souhlas samotného dítěte před administrací testových metod.

### 3.3 Popis postupu sběru dat a zvolených metod

#### Sběr dat a jeho průběh

Jak jsem uvedla výše, na testování respondentů jsem dojížděla do Kralup nad Vltavou do Základní školy Václava Havla. Na konkrétních týdnech, kdy bylo v mých časových možnostech do školy dojíždět, jsem se předem dohodla se svou známou, zdejší paní učitelkou, která pro mne celý výzkum na škole předjedнала. Tato vyučující mi také opatřila potřebné informované souhlasy a dále se mnou diskutovala jednotlivé potenciální respondenty studie. Do školy jsem pak dojížděla na jaře roku 2017, kdy jsem během 2 měsíců sesbírala všechna potřebná data. Většinou jsme s paní učitelkou vždy dopředu přes e-mail domluvily, jaké děti budu v kterých dnech mít. Před každou návštěvou jsem tedy měla dopředu stanovený seznam dětí a přibližné časové rozmezí, kdy je možné kterého žáka testovat. Ostatní vyučující pak také předem věděli, kdy mi zhruba mají jaké dítě do kabinetu poslat. Musím říci, že z organizačního hlediska běžela spolupráce opravdu výborně. Tento systém navíc velmi urychlil celý průběh testování, málo kdy se mi tedy stalo, že bych s nějakým dítětem musela zůstat delší dobu po škole. Většinu dětí jsem měla také naplánovanou s dostatečně velkou časovou rezervou. Časovou náročnost testování u jednotlivých dětí odhadovaly především jejich paní učitelky, které děti dobře znaly. Díky tomu jsme mohly časový harmonogram vždy poupravit tak, aby mělo každé dítě dostatečné množství času dle své individuální potřeby.

Ve škole mi byl pro testování vyhrazen jeden kabinet, který jsem měla většinu času pouze pro sebe. Párkrát se samozřejmě stalo, že do něj o přestávce přišel některý z vyučujících, ovšem z mého pohledu to do výkonů dětí nijak zvlášť nezasahovalo. Učitelé byli velmi tolerantní, pokud do kabinetu museli pro něco zajít, byli potichu, nijak nevyrušovali. Pouze jednou vtrhl uprostřed administrace jednoho z testů do kabinetu uplakaný chlapec, který sháněl svou paní učitelku, trefil se však zrovna do prostoru, kdy jsem skončila zadávání prvního subtestu. Výpověď testovaného dítěte to tedy nijak nenarušilo.

Jak jsem zmínila výše, odhadovaná délka testování jednoho dítěte byla zhruba jednu vyučovací hodinu. Ve výsledku se však doba testování pohybovala od 40 minut až po cca 1 hodinu a čtvrt, u dvou dětí trvala administrace testů dokonce s kratší přestávkou hodinu a půl. Příčinou byly především výše zmíněné důvody, které se však daly očekávat – vyšší produkce výpovědí, zabíhání do vlastních zkušeností, vyprávění dalších příběhů a

jejich barvitě dokreslování apod. Některé, zvláště mladší děti, pak měly obtíže s výdrží pozornosti, tedy jejich testování jsem prokládala kratšími přestávkami. Jako odměnu ode mne všechny děti na konci testování dostaly malou čokoládu Lindt, o které většina z nich věděla již před začátkem testování.

Všem dětem jsem nejprve zadávala apercepční techniku Michalova projektivního interview. Rozhodla jsem se tak především z důvodu, aby jejich příběhy nebyly ovlivněny podnětovým materiálem z techniky druhé – inteligenční škály IDS, v níž jsou určité příběhy a mnohé sociální situace také vyobrazeny. Tímto způsobem jsem tak chtěla zamezit zásahu předchozí zkušenosti do spontánní produkce dítěte. Během testování jsem však s údivem zjistila, že se tak přesto děje – ovšem v opačném případě. U většiny dětí byla následná administrace testu IDS, resp. její první části, subtestu Rozpoznávání emocí, zpočátku velmi ovlivněna zadáním testu předchozího (Dětského světa). Velká část dětí začala ihned po předložení první fotografie vyprávět příběhy týkající se vyobrazeného dítěte, některé z nich se dokonce začaly zamýšlet nad situací fotografování dítěte a důvody, proč se tak panu fotografovi asi zatvářilo. V těchto produkcích dětí se tak bohužel mnohdy informace o prožívané emoci vytratila – ač jsem se na ni snažila doptávat a zadání testu tak některým dětem znovu opakovala a blíže upřesňovala. Odpoutání se od prvního úkolu a fantazijní produkce tak bylo evidentně pro většinu dětí mladšího školního věku těžké. Téměř všechny děti však po několika prvních položkách pochopily, co se po nich v úloze chce a od košatějších příběhů tak ještě v rámci prvního subtestu upustily.

Dětem byla tedy nejprve administrována projektivní technika Michalovo projektivní interview a poté inteligenční škála IDS. Všechny subtesty inteligenčního testu byly zadávány dle instrukcí a ve stanoveném pořadí tak, jak jej uvádí manuál. V rámci Michalova projektivního interview bylo využito 8 tabulí, vynechány byly pouze tabule č. 7 a 8, z důvodů zmíněných již v teoretické části.

Celý průběh testování jsem si nahrávala na diktafon, o čemž respondenti i jejich zákonní zástupci dopředu věděli. Výpovědi dětí jsem následně doslovně přepisovala a teprve poté v klidu hodnotila. Na vyhodnocení jsem si vzhledem k malé osobní zkušenosti se skórováním obou metod chtěla nechat dostatek prostoru a času, veškeré výsledné skóry jsem si pak několikrát prošla a znovu je kontrolovala, případně je průběžně poupravovala. Přirazování jednotlivých skóru jsem také konzultovala se svou vedoucí práce.

## **Zvolené metody výzkumné studie**

Pro účely své práce jsem se rozhodla využít dva diagnostické nástroje a to konkrétně inteligenční škálu IDS (Vývojovou a inteligenční škálu pro děti) a projektivní techniku Michalovo projektivní interview. Jelikož bylo již o obou metodách podrobně pojednáno v teoretické části, zmíním se zde již pouze stručně o konkrétním způsobu administrace a využití obou metod pro účely výzkumu.

### ***Michalovo projektivní interview***

Z této projektivní techniky jsem si k účelům své výzkumné studie vybrala apercepční test Dětského světa, tedy třetí část metody. K administraci jsem využila podnětové materiály testu, které jeho autor poskytuje - využito tak bylo celkem 8 obrazových tabulí, na kterých jsou černobíle vyobrazené určité scény. Vynechány byly pouze 2 tabule, č. 7 a 8, o kterých jsem však již pojednávala v teoretické části. Všechny tabule byly předkládány ve stanoveném pořadí tak, jak to ve své příručce uvádí manuál testu. Dívčím i chlapcům byly ve dvou případech administrovány tabule odlišné dle pohlaví. U těchto tabulí (č. 1 a 4) se však jedná pouze o různé ztvárnění dětské postavy na obrázku (u chlapců mužská postava, u dívek ženská), jinak je vyobrazená scéna u obou pohlaví stejná.

Jelikož jsem se rozhodla využít pro hodnocení standardizovanou, strukturovanou techniku SCORS (Škála sociální kognice a objektivních vztahů), zvolila jsem jako úvodní instrukci k tomuto testu její doporučené znění pro metodu TAT (pro jejíž účely byla tato hodnotící škála původně určena). Její celé znění je uvedeno v teoretické části práce, v kapitole 2.3.4.

U většiny dětí však pouhé zadání instrukce na začátku testování nestačilo. Bylo nutné se jich blíže doptávat, případně mnohdy celou instrukci zopakovat. Děti většinou byly schopné popsat, co se na obrázku odehrává, případně vymyslet kratší příběh, zapomínaly však často na popisy myšlenek a pocitů postav. V těchto případech jsem se doptávala na otázky: „Co si postavy myslí?“ a „Co cítí?“. Pokud bylo třeba, pokládala jsem rovněž doplňující otázky: „Jak to bude pokračovat dál?“ a „Co se odehrávalo předtím?“. Pro získání kvalitních, obsahově bohatších příběhů, které by se daly s využitím škály SCORS opravdu hodnotit, jsem doptávání tohoto typu považovala za velmi důležité. Vždy jsem se však držela pouze přesných otázek z úvodní instrukce, nikdy jsem tak nepokládala jiné než výše zmíněné otázky. Dětem jsem se také nesnažila nijak více napomáhat či jim

radit, o čem by mohly vyprávět, pokud neví, jak pokračovat dál apod. Pokud dítě bylo zpočátku testování hodně stažené, celkově spíše mlčenlivé, anebo si s obrázkem nevědělo rady, dopomáhala jsem pouze slovy: „Zkus začít třeba tím, co se na obrázku teď odehrává.“. U nejistých výpovědí jsem pak případně povzbuzovala: „Zkus mi říct, co tam vidíš ty. Děti tam vidí různé věci. Opravdu žádný příběh není ani dobře, ani špatně – je pouze na tobě, co vymyslíš.“

Užitím ověřené, standardizované techniky k vyhodnocení testu jsem chtěla zvýšit především celkovou validitu výzkumu, s čímž souvisí rovněž větší objektivita a efektivita samotného testování. Aby se vůbec dala data v závěru kvantifikovat, bylo třeba některého číselného hodnotícího systému využít – přičemž v našem českém prostředí není k vybrané metodě bohužel žádný spolehlivý a strukturovaný systém dosud vytvořen. Povšimla jsem si také, že v některých diplomových pracích byla již škála SCORS pro hodnocení apercipčních technik, ač pro děti starší věkové kategorie, využita, a to dokonce i v případě Michalova projektivního interview. Byla jsem si samozřejmě vědoma toho, že aplikace této škály určené původně pro dospělou populaci se u mladších dětí může ukázat jako problematická. Jelikož mi však nakonec popisy jednotlivých bodů vybraných škál pro hodnocení výpovědí dětí poměrně dobře seděly, rozhodla jsem se ji jako strukturovaný skórovací systém pro daný projektivní test využít.

Ze skórovacího systému SCORS jsem tak pro hodnocení příběhů dětí v tomto testu zvolila 4 její základní škály a to: škálu A) *Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých*, škálu B) *Afektivní kvalita reprezentací*, škálu C) *Kapacita k emočnímu vkladu do vztahů* a škálu E) *Porozumění sociální kauzalitě*. Pro zjednodušení uvádím ve všech dalších analýzách a interpretaci dat poslední škálu pod písmenem D. Tyto škály jsem pro svou studii zvolila především z důvodu očekávání, že se dané aspekty potřebné pro jejich hodnocení v příbězích dětí objeví. U přídatných škál a škály D (*Emoční vklad do hodnot a morálních standardů*) jsem nepředpokládala, že by se u dětí dané věkové kategorie objevil dostatek příběhů, ve kterých by se charakteristiky, které škály popisují, projeví. Všechny škály jsou podrobněji popsány v teoretické části v kapitole 2.4.

Pro bližší seznámení s celým systémem skórování a jeho důkladné pochopení jsem se v zimě r. 2016 zúčastnila *Školícího a výcvikového kurzu TAT a odvozené metody* vedeného PhDr. Soukupovou a PhDr. Goldmannem. Mimo jiné se mi také podařilo sehnat originální manuál pro užití SCORS u Tématického apercipčního testu přímo z laboratoře



Dr. Westena z Emory univerzity. Při skórování jsem se rovněž inspirovala z přednášek PhDr. Soukupové na PedF UK v rámci kurzu *Projektivní metody v psychologické praxi* a kurzu *Diagnostické metody*. Jak jsem již zmínila výše, skóry a protokoly dětí jsem také následně konzultovala s vedoucí své diplomové práce, tedy s PhDr. Soukupovou.

### ***IDS (Intelligenční a vývojová škála pro děti)***

Metodu IDS jsem stejně jako projektivní techniku Michalova projektivního interview podrobněji popsala již v teoretické části. Vybrané subtesty i systém jejich hodnocení tak může čtenář nalézt v kapitole 2.3.1.

Z této metody jsem si pro svou výzkumnou studii zvolila pouze část zabývající se sociálními a emočními kompetencemi dětí. Tento oddíl intelligenční škály tvoří celkem 4 subtesty: A) ***Rozpoznávání emocí***, B) ***Regulace emocí***, C) ***Porozumění sociálním situacím*** a D) ***Sociálně-kompetentní jednání***. Všechny subtesty jsem stejně, jako tomu bylo u předchozí metody, zadávala dětem v pořadí dle manuálu. Jeho pokyny jsem se řídila i při celkové administraci testu, kdy jsem si musela v první řadě dobře nastudovat, ve kterých situacích a jak se případně mohou děti v jednotlivých subtestech blíže doptávat. Následné skórování jsem pak provedla sama, po opakovaném pročitání vodítek v manuálu testu. Stejně jako u předchozí metody jsem své výsledky následně kontrolovala, případně pak upravovala dle potřeby. Některé pochybnosti jsem konzultovala se svou vedoucí práce.

Výsledky jednotlivých subtestů jsem poté převedla z hrubých skóru rovněž na vážené skóry. Získala jsem tak vážené skóry nejen pro jednotlivé subtesty, ale také vážený skór celkový (po sečtení vážených skóru všech 4 subtestů). Tento skór jsem poté dle tabulek převedla ještě na tzv. Socio-emoční index, abych mohla ve výsledku pracovat i s celkovou sociální a emoční úrovní každého dítěte.

### ***Pozorování a rozhovor***

Jako doplňkové metody užití při této diplomové práci je nutno v neposlední řadě zmínit také rozhovor a pozorování, které byly nedílnou součástí samotného testování probandů.

Pozorování považuji obecně za důležité u jakéhokoliv diagnostického vyšetření dětí i dospělých. V tomto případě pak sloužilo především k postihnutí rozdílů mezi dětmi a administrací obou metod. Snažila jsem se zaznamenat si veškeré zvláštnosti, kterých jsem

si během svého testování povšimla, případně pak i sledovat různé okolní vlivy, které by mohly nežádoucím způsobem zasahovat do průběhu testování. Některé mé postřehy tak uvádím už v předchozí kapitole o průběhu sběru dat.

Prvotní rozhovor jsem vedla především za účelem navázání kontaktu s dítětem, navození příjemné a bezpečné atmosféry. Většinu dětí se mi tak po kratší chvíli povedlo rozmluvit, ač v některých případech byly bohužel děti po celou dobu testování spíše uzavřenější a nasmělé. Žádné z nich však nebylo natolik bojácné ani mlčenlivé, aby některý ze subtestů či obrazových tabulí nebylo možné administrovat.

### 3.4 Metody zpracování dat

Ke zjištění vztahu mezi oběma zvolenými metodami a výkony dětí byla použita korelační analýza. Tato statistická metoda je užívána ke znázornění závislosti dvou kvantitativních proměnných, kterými jsou v případě této diplomové práce výsledky dětí v rámci inteligenčního testu a v apercepční technice. Vzájemný vztah obou veličin, tedy získaných skóre obou metod, byl tak v praktické části práci zkoumán převážně s využitím korelační a faktorové analýzy dat. Výsledné hodnoty pak byly rovněž pro větší přehlednost převedeny do grafů, které znázorňují rozložení dat a případnou korelaci jednotlivých částí testů mezi sebou. Mimo jiné jsem do práce zařadila rovněž grafy ilustrující skóre dětí dosahované ve vybraných škálách SCORS v závislosti na věku (**Příloha č. 8**).

Jak již bylo uvedeno v úvodu praktické části, nejprve jsem za využití korelační analýzy ověřovala hypotézy, které jsem sestavila pouze pro vybrané části obou testových metod. Pro zjištění vzájemných vztahů jednotlivých částí, tedy všech subtestů a škál obou metod, jsem poté využila exploratorní korelační analýzu dat a sestavila celkovou korelační matici. Zde bylo mým cílem především zjistit, zda se objeví významné vztahy rovněž v rámci dalších zkoumaných proměnných. Zajímalo mne tedy, jak jednotlivé subtesty i celkové skóre testu IDS korelují s vybranými škálami SCORS.

Jelikož u škály SCORS nemáme k dispozici normy pro zvolenou věkovou kategorii, rozhodla jsem se výsledné skóre škál porovnávat s hrubými i váženými skóre, kterých děti dosáhly v testu IDS. Při tom jsem vycházela z předpokladu, že hrubé skóre budou s výsledným hodnocením škál SCORS korelovat více, než skóre vážené, které již berou v potaz normu jednotlivých věkových kategorií.

V závěru pak byla ke statistickému zpracování dat využita rovněž faktorová analýza. Jejím účelem bylo zkoumat vztahy mezi jednotlivými položkami obou testů, resp. blíže analyzovat korelace mezi subtesty sociálně-emoční části IDS a vybranými škálami SCORS.

Výsledná data byla zpracována statistickým programem R (R Development Core Team, 2008).

Při zpracování dat jsem se rovněž zaměřila na výpočet reliability, kdy mne zajímala především vnitřní konzistence obou testových metod, resp. jednotlivých škál a subtestů. Získané koeficienty reliability uvádím pro přehled v **Tabulce 3** v kapitole 3.5.2. K výpočtu koeficientů bylo využito Cronbachovo alfa a Guttmanovo lambda 6.

### **3.5 Výsledky, statistické zpracování a interpretace dat**

Následná analýza dat vychází ze stanovených výzkumných otázek popsanych v kapitole 3.1. Způsob zpracování dat i zvolené metody jsou popsány v předchozí kapitole.

#### **3.5.1 Popisná statistika vzorku**

Na začátek bych ráda v následující **Tabulce 2** uvedla přehled dosažených hodnot dětí v obou testech. U každé vybrané škály SCORS, subtestů metody IDS i celkových hrubých (HS) a vážených skóre (VS) a Socio-emočního indexu tak v tabulce můžeme nalézt průměrný dosahovaný skóre (mean) a jeho standardní odchylku (sd), střední hodnotu (median), minimální a maximální dosažené skóre (min a max), v neposlední řadě také rozpětí mezi nejnižším i nejvyšším dosahovaným skórem (range). Ve všech tabulkách v této části práce jsou jednotlivé škály SCORS i subtesty IDS označeny písmeny A, B, C a D dle jejich pořadí stanoveném v manuálu testu, které je stejným způsobem popsáno i v teoretické části práce.

**Tabulka 2: Popisná statistika vzorku**

	Mean	Sd	Median	Min	Max	Range
<b>SCORS A</b>	2,60	0,49	2,50	1,63	3,88	2,25
<b>SCORS B</b>	3,78	0,37	3,88	2,50	4,25	1,75
<b>SCORS C</b>	2,76	0,31	2,75	2,00	3,50	1,50
<b>SCORS D</b>	3,44	0,57	3,63	2,25	4,50	2,25
<b>IDS A (HS)</b>	7,00	1,36	7,00	5,00	9,00	4,00
<b>IDS B (HS)</b>	12,87	3,62	12,50	6,00	18,00	12,00
<b>IDS C (HS)</b>	12,60	3,10	13,00	4,00	17,00	13,00
<b>IDS D (HS)</b>	9,40	1,96	9,50	4,00	12,00	8,00
<b>IDS A (VS)</b>	9,87	1,72	10,00	7,00	14,00	7,00
<b>IDS B (VS)</b>	11,30	2,83	11,00	6,00	15,00	9,00
<b>IDS C (VS)</b>	10,47	2,24	11,00	5,00	14,00	9,00
<b>IDS D (VS)</b>	10,60	2,82	11,00	4,00	14,00	10,00
<b>IDS HS celkové</b>	41,87	6,61	43,00	28,00	52,00	24,00
<b>IDS VS celkové</b>	42,27	5,92	44,00	29,00	51,00	22,00
<b>IDS SEI</b>	104,17	10,69	107,00	80,00	120,00	40,00

Jak si v tabulce můžeme povšimnout, celkově nejnižších skóre dosahovaly děti v apercpečním testu na škále A) *Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých*. Naopak jako nejvyšší vychází průměr skóre u škály B) *Afektivní kvalita reprezentací*, který se blíží hodnotě 4. U této škály jsem však většině dětí přiřazovala skóre 4 především z důvodu, který pro tuto bodovou hodnotu uvádí manuál: „*Skóre přiřazujeme rovněž tam, kde je afektivní kvalita reprezentací nezřetelná, omezená nebo kde chybí.*“ (Goldmann, Soukupová, 2007). O interpretaci této škály a jejím využití pro hodnocení dětí mladšího školního věku se však více zmiňuji při její analýze v rámci ověřování jednotlivých hypotéz.

Vcelku zajímavý je pak dle mého názoru rovněž nejnižší průměrný vážený skóre, který v testu IDS vychází pro jeho první subtest, Rozpoznávání emocí. Ačkoliv se ve výsledku od ostatních průměrných skóre nijak zásadně neliší, domnívám se, že některé děti mohly dosahovat v tomto subtestu horších výkonů v důsledku výše uvedeného ovlivnění zadáním předchozího projektivního testu. Mnoho dětí tak mělo zpočátku obtíže s pochopením podstaty subtestu. Místo stručného pojmenování vyobrazených emocí měla většina dětí tendenci vymýšlet k danému obrázku různorodé příběhy, jako tomu bylo v předchozím testu. Téměř všechny děti sice zanedlouho pochopily, co se po nich v daném úkolu chce, ovšem výsledné bodové ohodnocení to u většiny dětí mohlo mírně snížit.

Nejvyšší průměrný vážený skóre pak můžeme v rámci testu IDS zaznamenat u subtestu Regulace emocí. Pokud vezmeme u průměrné hodnoty tohoto subtestu v potaz

rovněž standardní odchylku, můžeme si povšimnout, že se průměrný dosahovaný skór u vybraného vzorku nachází v pásmu, které je v testu IDS označováno již za nadprůměrné.

### 3.5.2 Reliabilita metod a položková analýza

#### Reliabilita metod

Při zjišťování reliability, tedy spolehlivosti mne zajímala především vnitřní konzistence jednotlivých subtestů a vybraných škál zvolených metod. Ačkoliv manuál metody IDS informace o reliabilitě testu poskytuje a tato metoda na rozdíl od techniky SCORS prošla řádnou standardizací, rozhodla jsem se přesto provést její výpočet i pro účely vlastní studie. V rámci té se tak zaměřuji na zjištění odhadu reliability pouze vybrané části inteligenční škály. U škály SCORS mne informace, nakolik jednotlivé položky vybraných škál měří charakteristiku, k jejímuž měření byly vytvořeny, zajímala především z důvodu, že její standardizace na zvolenou věkovou kategorii dětských respondentů chybí. Tyto údaje tak pro diagnostické účely zcela postrádáme. Pro výpočet koeficientů vnitřní konzistence jsem se nakonec rozhodla použít jak Cronbachovo alfa, tak i Guttmanovo lambda 6 (dále G6).

Jak můžeme pozorovat v níže uvedené **Tabulce 3**, Cronbachovo alfa, které jsem nejprve pro výpočet reliability metod zvolila, vyšlo ve většině škál obou testů diskutabilní, slabé či dokonce nepřijatelné. Při interpretaci koeficientů jsem se řídila následujícími výpovědními hodnotami výsledných skórů:

<b>Cronbachovo alfa vnitřní konzistence</b>	
$0.9 \leq \alpha$	<i>Excellent (Vynikající)</i>
$0.8 \leq \alpha < 0.9$	<i>Good (Dobré)</i>
$0.7 \leq \alpha < 0.8$	<i>Acceptable (Přijatelné)</i>
$0.6 \leq \alpha < 0.7$	<i>Questionable (Diskutabilní)</i>
$0.5 \leq \alpha < 0.6$	<i>Poor (Slabé)</i>
$\alpha < 0.5$	<i>Unacceptable (Nepřijatelné)</i>

(DeVellis, R.F. *Scale development: Theory and applications*. Los Angeles: Sage, 2012.)

Cronbachovo alfa však vychází z předpokladu, že všechny položky testu měří stejné hodnoty a tedy testované subjekty odpovídají na jednotlivé položky daného subtestu konzistentně. Ačkoliv se tedy jedná o nejznámější a často využívaný koeficient vnitřní

konzistence, předpokládá napříč položkami značnou unidimenzionalitu – což nemusí být pro všechny testy žádoucí (Dunn et al., 2014). Z tohoto důvodu jsem se následně rozhodla využít ještě výpočet Guttmanova lambda 6 (G6). Tato statistická metoda se v praxi využívá pro zjištění úrovně vnitřní konzistence u testů s větší mikrostrukturou. Na rozdíl od Cronbachova alfa tak počítá s tím, že ne všechny položky měří zcela to samé a pracuje s vícečetnou regresí každé položky. Užití Guttmanova lambda 6 se navíc zdá pro účely této práce vhodnější z důvodu, že mnohé položky testu IDS, které sytí jeho jednotlivé subtesty, zachycují různé aspekty zkoumané charakteristiky. To může přispívat k větší multidimenzionalitě testu.

**Tabulka 3: Reliabilita testových metod**

	Cronbach alpha	G6
SCORS A	0,840	0,866
SCORS B	0,615	0,734
SCORS C	0,507	0,795
SCORS D	0,643	0,709
IDS A	0,133	0,555
IDS B	0,646	0,745
IDS C	0,323	0,594
IDS D	0,624	0,610

Jak můžeme pozorovat v **Tabulce 3**, hodnoty jednotlivých koeficientů vybraných škál a subtestů se po aplikaci G6 opravdu zvýšily. Ačkoliv subtest A (Rozpoznávání emocí) i subtest C (Porozumění sociálním situacím) stále prokazuje slabou míru vnitřní konzistence, není již nepřijatelná, jako tomu bylo při užití Cronbachova alfa.

Jelikož vyšly všechny koeficienty po výpočtu G6 vyšší (až na subtest D – Sociálně-kompetentní jednání, který se však snížil pouze nepatrně a nadále zůstává v pásmu diskutabilní reliability), zdá se, že některé položky vybraných testů zjišťují v rámci zkoumané charakteristiky rozdílné konstrukty. Celkově vyšší vychází v obou případech škála SCORS, u které tak můžeme očekávat vyšší konzistenci položek, které přispívají vybraným škálám zjišťujícím danou charakteristiku jedince. Oproti tomu vyšel odhad reliability u testu IDS při výpočtu G6 (mimo subtest B, Regulace emocí) u všech subtestů hůře jak přijatelný, ovšem výrazně lepší než při výpočtu Cronbachova alfa.

Na základě tohoto výzkumu bychom tak mohli předpokládat, že jednotlivé subtesty sociálně-emoční části testu IDS postihují více různých aspektů zkoumaných vlastností. To by tak např. u subtestu C, Porozumění sociálním situacím, odpovídalo většímu množství sociálních i emočních schopností a dovedností, které se do tohoto zkoumaného konstruktů

promítají. Ke správnému porozumění vývoji a charakteru sociálních událostí totiž dítě potřebuje nejen umět nahlížet sociální kauzalitu, ale rovněž komplexně uvažovat nad mentálními stavy druhých osob, využívat teorii mysli a porozumět emocionálnímu prožívání druhých osob. Rovněž otázky, které dítěti při tomto subtestu klademe, se nezaměřují pouze na kognitivní uchopení sociální kauzality (tedy *co se na obrázku stalo a proč*), ale rovněž na vcítění se do druhých osob (*jak se dítě na obrázku cítí a proč*). Velmi zajímavá je však velmi slabá reliabilita u subtestu A, Rozpoznávání emocí, kdy dítěti předkládáme stále stejný podnětový materiál (fotografie dětí) a na rozdíl od subtestu C pokládáme stále tutéž otázku (*jak se dané dítě cítí*). Tento výsledek však dle mého názoru může souviset s velmi nízkou variací odpovědí dětí u jednotlivých položek, kde u mnohých z nich děti napříč věkem v odpovědích preferovaly převážně vysoké skóry. Tyto položky tak nemusí spolehlivě rozlišovat mezi dětmi.

Dané výsledky lze shrnout tak, že u škály SCORS byla s využitím G6 prokázána dostatečná reliabilita vybraných škál. U druhé zvolené metody, testu IDS, se však ukazuje, že dostatečná reliabilita byla u daného vzorku populace prokázána pouze pro subtest B, Regulace emocí (>0,7).

### **Položková analýza**

V **Příloze č. 6** pak pro přehled uvádím korelace jednotlivých položek s hrubým skórem škál a subtestů, které sytily. V **Tabulce 11 a 12** jsou korelace, které nesplňovaly dolní přípustnou hranici 0,3 (Urbánek a kol., 2011), označeny tmavě šedivým polem. Tyto položky tak můžeme označit za ty, které hrubému skóru nejméně přispívají. U škály SCORS se jedná pouze o jednu položku škály C (Kapacita k emočnímu vkladu do vztahů – položka č. 4). U testu IDS pak přes dané kritérium neprošly mnohé položky subtestu A (položky č. 3, 4, 6, 7 a 8), ale i dalších 3 subtestů (položka č. 7 u subtestu B, položky č. 4, 7, 8, 9 a 11 u subtestu C). Při korelaci byla také odstraněna položka č. 1 u subtestu D, která nevykazovala žádnou varianci a vůbec ji tak nelze do výsledné analýzy zahrnout.

V rámci položkové analýzy jsem se dále zabývala popularitou jednotlivých položek. Zajímalo mne, jaké odpovědi děti u daných položek vybraných škál a subtestů preferují. Jako přijatelný rámeček popularity položek jsem zvolila hodnoty v rozpětí 0,2 – 0,8, tak, jak jej ve svém vymezení uvádějí Urbánek, Denglerová a Širůček (2011). Výsledné hodnoty naznačují, že u škály SCORS se ve zvoleném rozmezí pohybují všechny položky. To znamená, že výsledky dětí dosahují spíše průměrných skóru a děti tak nemají

u žádné ze škál tendenci volit převážně extrémní odpovědi. U testu IDS se však všechny položky v požadovaném rozpětí nepohybují. Alespoň jedna položka v každém ze subtestů očekávané pásmo nesplňuje. Jedná se o tyto položky jednotlivých subtestů:

<b>Subtest A (Rozpoznávání emocí):</b>	Položka č. 3 (0,9)
	Položka č. 8 (0,97)
	Položka č. 9 (0,1)
<b>Subtest B (Regulace emocí):</b>	Položka č. 8 (0,93)
<b>Subtest C (Porozumění soc.situacím):</b>	Položka č. 3 (0,9)
<b>Subtest D (Sociálně-kompetentní jednání):</b>	Položka č. 1 (1)
	Položka č. 5 (0,97)

Popularita položky je uvedena vždy v závorce za jejím číselným označením. Prezentované údaje jsou zaokrouhleny.

Jak je patrné, v rámci výše uvedených položek vybraných subtestů (vyjma položku č. 9 v subtestu A) děti dosahovaly převážně vysokých skóre. V daném vzorku tedy nabývají tyto položky u většiny dětí krajních hodnot. Alarmující je pak především položka č. 1 v subtestu D, ve které všechny děti navzdory věku dosahovaly stejně vysokého skóre (v tomto případě tedy byly všechny děti za položku hodnoceny dvěma body). Ačkoliv musíme brát v úvahu především užší výběr daného vzorku výzkumné studie (především co se týče velikosti souboru i zvolené věkové kategorie), na základě těchto zjištění by jistě bylo k zamyšlení, zda tyto položky dostatečně vypovídají o zkoumané charakteristice u jednotlivých dětí. Pokud většina dětí, případně pak dokonce všechny děti, jako je tomu u zmíněné položky č. 1, dosahují v daném úkolu nejvyšších skóre, může tato položka být pro děti příliš jednoduchá a mezi jejich výkony tak nemusí dostatečně rozlišovat. Zajímavá je rovněž popularita položky č. 9 u subtestu A, která naznačuje, že děti ve většině případů skórovaly velmi nízko. V tomto případě bychom pak mohli spekulovat např. o vhodnosti zvolené fotografie dítěte, které má danou emoci (v tomto případě překvapení) ilustrovat. Tyto úvahy však mohou spíše podávat zajímavé podněty pro další výzkumné studie, jelikož na jejich bližší analýzu není v této diplomové práci dostatečný prostor.



### 3.5.3 Dosahované skóry vybraných škál SCORS v závislosti na věku respondentů

U škály SCORS nebyly pro naši populaci vytvořeny normy a sám její autor, D. Westen, hovoří ve svých publikacích pouze o výpovědních hodnotách nízkých a vysokých skóre jednotlivých subškál. Rozlišuje tak patologické a vyšší, tedy zdravé způsoby fungování, kdy za patologickou rovinu můžeme považovat skóre 1 a 2, za vysokou úroveň pak skóre 6 a 7. Jak uvádí Goldmann a Soukupová (2016), na základě pozdějších výzkumů se prokazuje, že vyšší skóre jsou spíše ideálem, nikoliv normou. Ta se u škál pohybuje pravděpodobně okolo hodnot 4 a 5, mnohdy i hodnoty 3 (Goldmann, Soukupová, 2016). Tato vodítka pro interpretaci dosažených skóre však pracují s předpokladem, že užíváme škálu u dospělé populace. U dětí nižší věkové kategorie ovšem postrádáme jakékoliv, byť pouze orientační normy i vodítka pro interpretaci získaných skóre. Druhá metoda zvolená pro tuto výzkumnou studii, inteligenční škála IDS, na rozdíl od dané hodnotící škály prošla řádnou standardizací a obsahuje tak normy pro jednotlivé věkové kategorie. Považuji tak za důležité zmínit se alespoň krátce o tom, jakých skóre dosahovaly děti ve vybraných škálách SCORS v rámci jednotlivých věkových skupin. Berme však v potaz, že dané závěry nemůžeme nijak zobecňovat, ani z tohoto výzkumu usuzovat na orientační normy pro jednotlivé věkové skupiny (z důvodu velmi nízkého počtu respondentů sledovaných věkových kategorií). Získaná data však můžeme využít alespoň k orientačnímu posouzení úrovně sociální kognice a objektivních vztahů dětí mladšího školního věku.

Vzájemný vztah dosahovaných skóre v rámci jednotlivých škál SCORS a věku respondentů jsem se rozhodla ilustrovat na grafech s využitím regresní přímky. Jednotlivé grafy obsahuje **Příloha č. 8**. Do textu práce je tak s ohledem na její požadovaný rozsah pro názornou ukázkou již neuvádím.

*Ani z jednoho získaného grafu není patrné, že by mezi výslednými hodnotami skóre vybraných subtestů a dosaženým věkem dítěte byl významný vztah.* Všechny regresní přímky sice vykazují „stoupající tendenci“, ovšem když se podíváme na jednotlivé rozložení dat a intervaly spolehlivosti (označené šedivou zónou kolem přímky), můžeme odhadovat, že vzájemná závislost obou proměnných bude pravděpodobně u všech škál poměrně nízká. Z grafů, které nám názorně ilustrují vztah věku a dosažených skóre, je patrné, že v rámci daného věkového rozmezí neplatí tvrzení, že starší děti skórují ve vybraných škálách výše, než děti mladší.

Přesto je však např. hned první graf zajímavý. Z jeho znázornění je patrné, že umístění regresní přímky nám do značné míry ovlivnily především dvě spodní hodnoty, kde nejmladší děti daného vzorku skórovaly na *škále A (Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých)* poměrně vysoko, resp. lépe než mnohé starší děti. Rovněž celkově nejlepšího skóru dosáhlo dítě, kterému bylo teprve necelých 8 let. Je tak pravděpodobné, že by se výsledná přímka po odstranění daných tří respondentů posunula – a možná se tak dokonce signifikantní závislost prokázala. Paradoxně tyto dvě výše uvedené nejmladší děti do studie původně zařazeny být vůbec neměly – a to právě z důvodu příliš nízkého věku. Jak je patrné, výsledky tak mohl ovlivnit konkrétní vzorek respondentů výzkumné studie (a samozřejmě také celkově nízký počet respondentů).

Povšimla jsem si však také, že některé starší, devítileté a desetileté děti skórovaly v některých škálách SCORS hůře či obdobně jako děti mladší především z důvodu, že byly ve svých výpovědích mnohem stručnější. Starší děti byly mnohdy více stažené, při kontaktu a tedy i verbální produkci nesmělé. Oproti tomu děti mladší podávaly často bohaté výpovědi, vyprávěly delší a obsáhlejší příběhy. V těch sice ne zcela jasně a přesně dokázaly vždy komplexní charakteristiky jednotlivých postav a linie sledovaných příběhů postihnout, ovšem často tak ve výsledku o postavách podaly mnohem více informací, než děti starší, které byly málomluvné. To se tak promítalo do výsledných skóre vybraných škál. Tento jev přisuzuji především jisté formě autocenzury, která začíná být u dětí patrná s rostoucím věkem. U starších dětí můžeme pozorovat více zábran při spontánní produkci (verbální i jiné) než u dětí mladších, které se ještě ve svých verbálních i emocionálních projevech tolik nekontrolují. Tento vývoj souvisí dle mého názoru i s celkovým vývojem kontroly emočních reakcí a ukázněného chování, jak je o něm pojednáno v teoretické části práce. Dvě desetileté děti dokonce při administraci explicitně vyjádřily strach, že během testování řeknou něco špatně. Obdobné obavy jsem u většiny mladších dětí nezaznamenala.

Jak ukazují grafy pro jednotlivé škály, u *škály D (Porozumění sociální kauzalitě)* můžeme předpokládat vyšší vztah mezi oběma proměnnými, jelikož je regresní přímka o něco „strmější“ než v předchozích případech. Přesto však rozložení jednotlivých dat nepoukazuje na to, že by mezi věkem a dosaženými skóre v této škále byl vztah významný. Jak je vidět, u této škály starší děti dosahovaly celkově vyšších skóre, než u výše zmíněné škály A, a to i přes kratší délku mnohých příběhů a úsporné popisy dějů i jednotlivých postav. To může být dáno tím, že děti poměrně dobře dokázaly postihnout

sociální kauzalitu i u stručnějšího příběhu, komplexnější popisy postav však vzhledem k jeho rozsahu chyběly. Oproti tomu se děti mladších věkových kategorií do svých košatějších vyprávění mnohdy zamotaly, a tedy sociální kauzalita jim mohla ve výsledku vyjít o něco nižší. Velmi zajímavý je také graf ilustrující věk vs. *škála B (Afektivní kvalita reprezentací)*. Většina dětí se zde bez ohledu na věk nachází v bodovém rozmezí od 3,63 do 4,13 (zaokrouhleno). V rámci této škály však většina dětí dosahovala převážně skóru 4 – jak bylo zmíněno již výše – a to především z důvodu, že u nich afektivní kvalita byla ve svém vyjádření omezená, nezřetelná nebo chyběla. Dalo by se tak uvažovat nad tím, zda děti mladšího školního věku vůbec zvládají produkovat příběhy, v nichž by byla kvalita očekávaných vztahů dostatečně vyjádřená a dala se tak u této věkové kategorie adekvátně hodnotit.

Nutno také podotknout, že ani v jedné ze škál SCORS děti v jednotlivých položkách nezískávaly vysoké skóry. Až na jednu výjimku, téměř desetiletého chlapce, kterému jsem jednou přiřadila skór 6 na škále B, tak děti všude dosahovaly nejvyššího skóru 5. Tyto výsledky by však neměly být nijak překvapivé. Vzhledem k sociálnímu a emočnímu vývoji dětí mladšího školního věku se dá předpokládat rovněž pozvolný rozvoj zkoumaných charakteristik. Dle vývojových teorií zmíněných v teoretické části tak neočekáváme, že budou děti již na počátku školního věku zvládat např. bohatě a koherentně popisovat duševní stavy a charakteristiky druhých. Jak jsem zmínila na začátku kapitoly, některé novější výzkumy rovněž ukázaly, že vysoké skóry jsou spíše ideální hodnoty, kterých dosahuje méně lidí i v dospělé populaci. Znovu se tak ukazuje jako vhodné uvažovat o budoucí standardizaci dané škály na dětskou populaci, kde by se velmi pravděpodobně výkony mladších dětí pohybující se v rozmezí nižších skórů ukázaly jako pro tuto věkovou kategorii charakteristické.

### **3.5.4 Statistické zpracování dat korelační analýzou**

Následné zpracování a analýza dat vychází z hypotéz uvedených v kapitole 3.1.

V rámci korelační analýzy jsem u každé výše zmíněné hypotézy pracovala s nulovou hypotézou. Tu jsem pro každou ze stanovených alternativních hypotéz formulovala tak, že mezi vybranými kategoriemi proměnných není vztah. Nulová hypotéza pak byla na základě výsledků z korelační matice přijata či zamítnuta. Při testování hypotéz jsem vycházela z následujícího základního pravidla: „Jestliže je pozorovaná hladina

významnosti menší nebo rovna námi zvolené hladině významnosti, pak nulovou hypotézu zamítáme.“ (Škaloudová, 2016). Pro účely této diplomové práce jsem zvolila hladinu významnosti 0,05 (tedy 5%). Pokud se pozorovaná hladina významnosti ukázala jako menší či rovna této hladině, můžeme říci, že mezi sledovanými proměnnými byl prokázán statisticky významný vztah.

Kromě zvolené hladiny významnosti však v datech můžeme pozorovat i hladinu významnosti 0,01 (tedy 1%). Některé korelace, které vyšly signifikantní i na jednoprocenní hladině významnosti, pak můžeme považovat za velmi spolehlivé, jelikož při nich máme ještě menší pravděpodobnost, že bychom se dopustili chyby, pokud bychom nulovou hypotézu zamítli.

Jak si můžeme povšimnout v celkové korelační matici, která je prezentována v **Příloze č. 7**, u korelací nad diagonálou byla aplikována Holmova korekce. Nekorigované korelace pak můžeme nalézt v levé části tabulky pod diagonálou. V závěrečné interpretaci jsem pracovala především s korigovanými korelačními koeficienty. Tyto hodnoty nám poskytují přesnější údaje, jelikož je u nich korigována pravděpodobnost chyby prvního druhu. Pokud vyšly, jsou však v práci uvedeny i všechny nekorigované korelace.

#### **3.5.4.1 Subtesty IDS vs. vybrané škály SCORS – testování hypotéz**

V rámci vlastních úvah jsem se rozhodla sestavit výzkumné hypotézy pro subtesty IDS a vybrané škály SCORS. Na základě odhadovaných podobností mezi konkrétními subtesty a zvolenými škálami SCORS jsem tak následně ověřovala platnost těchto hypotéz:

**H1:** *Existuje vztah mezi subtestem Rozpoznávání emocí a škálou Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých.*

**H2:** *Existuje vztah mezi subtestem Regulace emocí a škálou Porozumění sociální kauzalitě.*

**H3:** *Existuje vztah mezi subtestem Regulace emocí a škálou Afektivní kvalita reprezentací.*

**H4:** *Existuje vztah mezi subtestem Porozumění sociálním situacím a škálou Porozumění sociální kauzalitě.*

**H5:** *Existuje vztah mezi subtestem Porozumění sociálním situacím a škálou Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých.*

**H6:** *Existuje vztah mezi subtestem Sociálně-kompetentní jednání a škálou Kapacita k emočnímu vkladu do vztahů.*

V následující **Tabulce 4** u daných hypotéz uvádím porovnání obou hladin významnosti, výsledné přijetí či zamítnutí nulové hypotézy a jednotlivé korelační koeficienty. Jak bylo zmíněno v kapitole 3.4, pro výpočet korelace jsem výsledné skóry vybraných škál SCORS porovnávala vždy s celkovým hrubým i váženým skórem daného subtestu IDS. Jak vyšly jednotlivé korelace škály s hrubým i váženým skórem druhého testu tak můžeme u každé hypotézy v tabulce sledovat pod označením H HS pro komparaci s hrubým skórem a H VS s váženým skórem. Při výsledné interpretaci jsem se řídila stanovenou metodou účinku, rozměrového efektu pro korelační koeficient ( $r$ ): *Malý*: 0,10; *Střední*: 0,30; *Vysoký*:0,5 (Cohen, 1988).

Jak napovídají získané korelační koeficienty i hodnoty pozorovaných hladin významnosti, můžeme konstatovat, že na hladině významnosti 5% nebyl prokázán statisticky významný vztah ani u jedné dvojice vybraných škál a subtestů.

**Tabulka 4: Prokázání vztahu vybraných proměnných v rámci stanovených hypotéz**

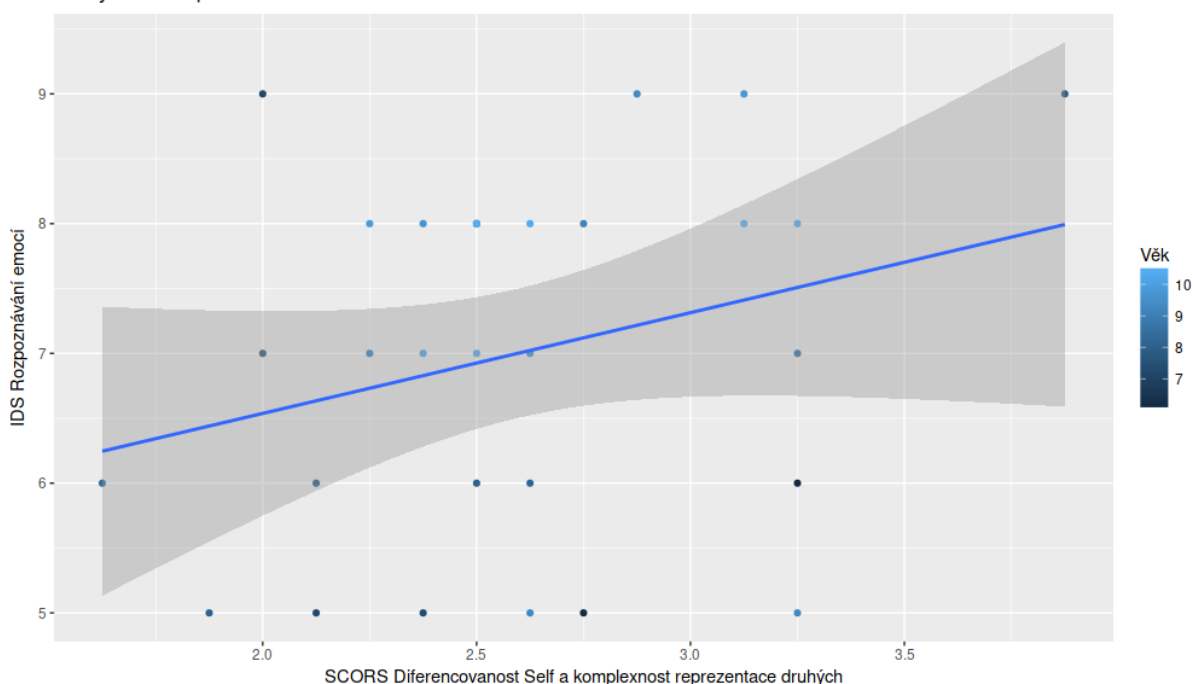
	r (korelační koeficient)	p-value (pozorovaná hladina)	porovnání (zvolená hladina)	Výsledné hodnocení
H1 HS	0,231	0,218	>0,05	H0 nezamítáme
H1 VS	0,197	0,296	>0,05	H0 nezamítáme
H2 HS	0,002	0,992	>0,05	H0 nezamítáme
H2 VS	-0,004	0,983	>0,05	H0 nezamítáme
H3 HS	0,019	0,921	>0,05	H0 nezamítáme
H3 VS	0,007	0,969	>0,05	H0 nezamítáme
H4 HS	0,037	0,848	>0,05	H0 nezamítáme
H4 VS	0,009	0,961	>0,05	H0 nezamítáme
H5 HS	0,037	0,847	>0,05	H0 nezamítáme
H5 VS	-0,013	0,947	>0,05	H0 nezamítáme

H6 HS	-0,057	0,766	>0,05	H0 nezamítáme
H6 VS	-0,025	0,894	>0,05	H0 nezamítáme

Výsledky jednotlivých korelací lze pro názornou ukázkou ilustrovat v následujících grafech pro jednotlivé hypotézy (**Graf pro hypotézu 1 – 6**). V grafech jsou znázorněny korelace celkového hrubého skóru dosaženého v subtestu IDS a průměrného skóru, kterého dítě dosáhlo na vybrané škále SCORS. Vzhledem k absenci normovaných skóreů pro škálu SCORS jsem předpokládala projevení vyšší korelace škál s hrubým skórem inteligenčního testu. Jak si můžeme povšimnout v Tabulce 4, korelační koeficienty pro hrubé skóry oproti váženým sice vyšší jsou, ovšem pouze s minimálním, zanedbatelným rozdílem. Signifikanční korelace se navíc ani v případě hrubých skóreů neprokázaly pro žádnou z výše uvedených dvojic škál.

### Graf pro hypotézu 1

Graf škály SCORS Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých a škály IDS Rozpoznávání emocí



Na základě výpočtu hodnoty korelačního koeficientu i pozorované hladiny významnosti můžeme konstatovat, že na hladině významnosti 5% není vztah mezi *subtestem Rozpoznávání emocí a škálou Diferencovanost Self a komplexnost*

*reprezentace druhých.* Na výše uvedeném grafu můžeme sice sledovat „stoupající“ regresní přímku, ovšem dle vyznačeného intervalu spolehlivosti (šedivá zóna okolo přímky), který je poměrně široký, i rozložení jednotlivých dat, nelze mezi danými proměnnými předpokládat vztah, který by byl statisticky významný. Jak si můžeme povšimnout, jednotlivé body (tedy děti) jsou v grafu opravdu značně rozptýlené. Například respondenti, kteří získali nižší skóre v rámci subtestu IDS (hodnota 5), dosahovaly na škále SCORS různě vysokých skóre – pouze jedno dítě skórovalo v porovnání s ostatními dětmi opravdu velmi nízko (pod hodnotou 2). Stejně tak můžeme na škále SCORS pozorovat odlišné výkony dětí, které v subtestu IDS dosáhly vyšších skóre. Zajímavé je zde jedno mladší dítě, které v subtestu IDS podalo vysoký výkon, ovšem na škále SCORS naopak vcelku nízky. Neprokázalo se tedy, že by děti, které dosahují nižších výkonů v testu IDS, skórovaly nízko rovněž na vybrané škále SCORS a naopak.

Tuto skutečnost může v první řadě vysvětlovat rozdílný charakter obou testových metod, kdy rozpoznávání emocí znamená oproti komplexnímu uchopení mentálních reprezentací odlišný kognitivní úkon. V subtestu IDS má dítě rozpoznat a tedy správně přiřadit název emoce ke sledovanému výrazu tváře. Při tomto úkonu tak dítě zapojuje jiné poznávací a kognitivní procesy, než které využívá při komplexních úvahách o mentálních a duševních stavech druhých, k čemuž jsou zapotřebí mnohé další schopnosti a dovednosti jako je např. teorie mysli. Můžeme také říci, že škála Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých se při svém hodnocení více zaměřuje na rozpoznávání emočních stavů, motivů a myšlenek druhých v rámci kontextu určité sociální situace, nikoliv na pouhé rozpoznávání emočních výrazů, které jsou názorně ilustrovány. V rámci této subškály SCORS tak u dítěte hodnotíme především míru, do jaké je schopno zamyslet se nejen nad emocemi, ale rovněž vnímat druhé lidi s určitou mírou hloubky a komplexnosti, uvažovat nad duševními stavy svými i druhých osob a pochopit perspektivu druhého v kontextu určité sociální situace. Pro správné splnění úkolu testu IDS, Rozpoznávání emocí, musí dítě umět především vizuálně rozpoznat vyobrazenou emoci, tedy znát typické mimické výrazy pro jednotlivé emoční stavy. Ty jsou zde prezentovány bez potřeby pochopení dalšího kontextu, na který z dané fotografie nemusíme usuzovat.

Jednotlivé výkony dětí v obou subtestech tak spolu nemusí souviset právě z důvodu, že se jedná o výše zmíněné odlišné kognitivní úkony, které tak na sobě mohou být více nezávislé. To, že tedy dítě zvládá pojmenovat a na obrázku poznat určité emoce,

ještě neznamená, že také zvládá druhé nahlížet s větší mírou komplexnosti a rozlišovat mezi vlastní perspektivou a perspektivou druhých.

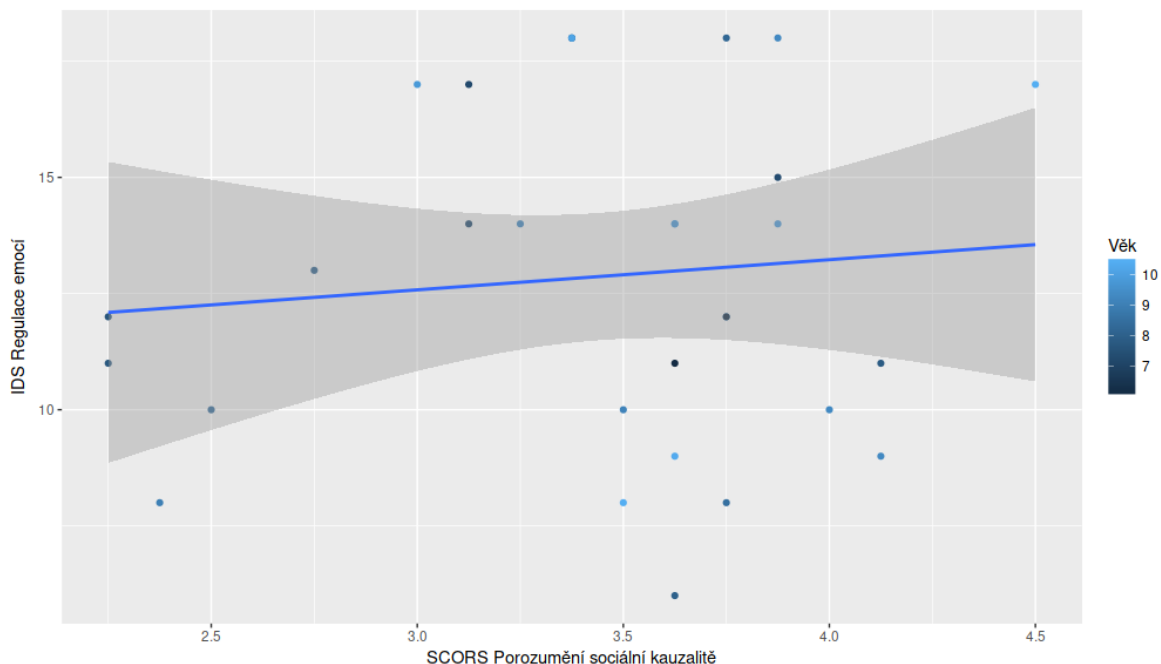
Mimo jiné, stejně jako u všech ostatních škál, může ve výsledné korelaci hrát roli samozřejmě také nízký počet respondentů, který byl pro tuto výzkumnou studii zvolen, a v neposlední řadě také konkrétní soubor vybraných dětí. Jak vidíme, děti na dané škále SCORS rovněž dosahují poměrně úzkého bodového rozmezí – skóry se pohybují od hodnoty 1,63 do 3,88. Jelikož pro danou věkovou kategorii postrádáme normy, je také docela možné, že se nachází právě v tomto bodovém rozpětí. V tom případě by nám pak mohla vyjít rozdílná korelace s váženým skórem.

V dalším grafu pak můžeme sledovat vztah mezi *subtestem Regulace emocí a škálou Porozumění sociální kauzality* (**Graf pro hypotézu 2**). Jak napovídá regresní přímka grafu i znázorněný interval spolehlivosti, můžeme říci, že na 5% hladině významnosti není mezi těmito proměnnými vztah. To dokládá i hodnota korelačního koeficientu a pozorovaná hladina významnosti (v **Tabulce 4**). Jak si můžeme povšimnout, oproti předchozímu grafu je zde přímka méně „strmější“, tedy korelace je opravdu nízká. Nejvíce dětí dosahuje na škále Porozumění sociální kauzality, bez ohledu na výkon v subtestu Regulace emocí, skóru v rozmezí 3,5 – 4. Celkově také děti dosahovaly nejlepších výkonů v rámci SCORS právě na této škále (pokud nebereme v úvahu Afektivní kvalitu reprezentací, o jejíž problematičnosti bude pojednáno v následující části práce). Zdá se tedy pravděpodobné, že se norma u dětí mladšího školního věku může v jednotlivých škálách SCORS mírně lišit. Oproti předchozí škále Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých se tak průměrné dosahované skóry na škále Porozumění sociální kauzality mohou pohybovat v rámci jiného bodového rozmezí. Rovněž v případě ověření této hypotézy by tak bylo užitečné znát danou normu dětí zvolené věkové kategorie a porovnat ji ve výsledku s váženými skóry vybraného subtestu IDS. V rámci subtestu Regulace emocí se totiž výsledky dětí až na výjimky (4 děti) pohybovaly převážně v pásmu průměrných a nadprůměrných výkonů.



## Graf pro hypotézu 2

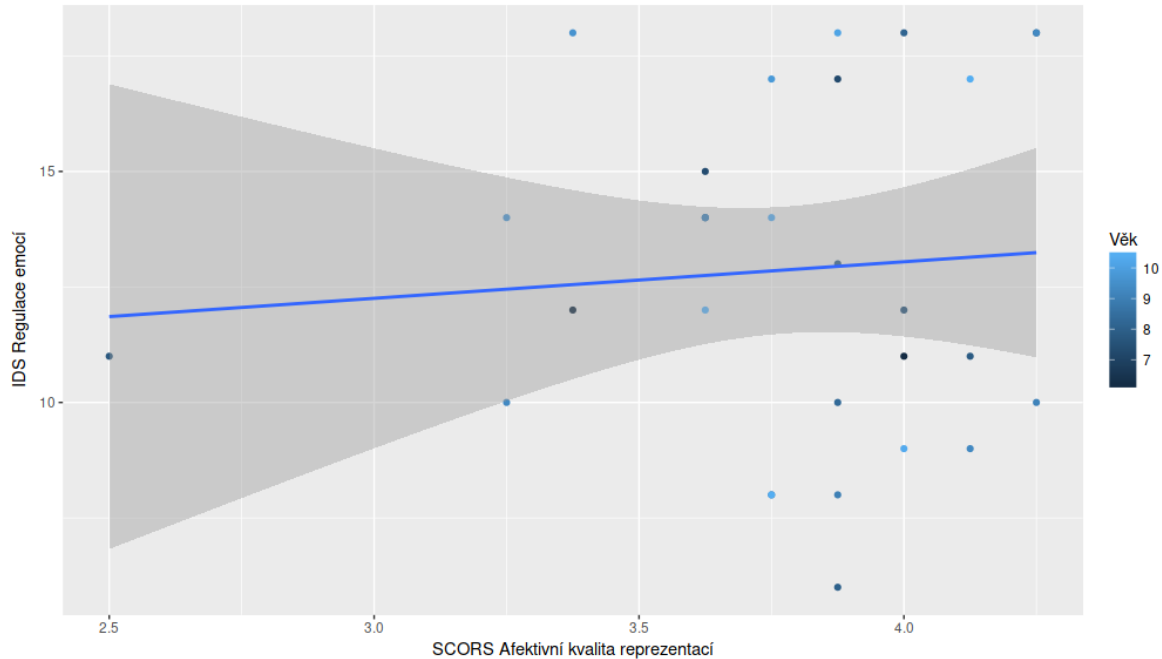
Graf škály SCORS Porozumění sociální kauzalitě a škály IDS Regulace emocí



Přesto se však stejně jako u ostatních zkoumaných hypotéz významnější rozdíl neprojevil ani mezi korelacemi s hrubými a váženými skóry subtestu IDS. Zdá se tedy, že předpokládaný vztah mezi subtestem Regulace emocí a škálou Porozumění sociálním situacím je malý. To může vysvětlovat opět především odlišná výstavba obou testů. V rámci subtestu Regulace emocí zjišťujeme, zda dítě zná vhodné způsoby strategií regulace negativních emocí. Jejich znalost a vyjmenování možných aktivit, případně způsobů, jak se nežádoucího pocitu zbavit, však nemusí souviset s celkovým chápáním kauzality událostí a aspektů sociální reality. V rámci zjišťování úrovně porozumění sociální kauzalitě s využitím škály SCORS nás zajímá především to, jakým způsobem dítě dokáže ve svých příbězích podávat koherentní, smysluplné a bohaté významy jednotlivých událostí. Úkol inteligenčního testu je tak více o práci s vnitřními emocionálními prožitky než o celkovém kognitivním uchopení chodu a významu událostí sociálního světa, interpersonálních zkušeností a lidského chování, které zjišťujeme za pomoci apercepční techniky. Schopnost dítěte regulovat vnitřní citové prožitky tak nemusí souviset s celkovým porozuměním logickým příčinám jevů sociálního světa.

### Graf pro hypotézu 3

Graf škály SCORS Afektivní kvalita reprezentací a škály IDS Regulace emocí



Výše prezentovaný graf ilustruje vztah mezi *subtestem Regulace emocí a škálou Afektivní kvalita reprezentací*. Stejně jako u obou předchozích hypotéz lze konstatovat, že na hladině významnosti 5% není mezi těmito dvěma proměnnými vztah, což dokládají i korelační koeficienty v **Tabulce 4**. Jak vidíme, u této škály vychází interval spolehlivosti velmi široký. Také rozložení dat se zdá poněkud problematické (téměř všechny děti bez ohledu na dosažené skóry v subtestu Regulace emocí skórovaly v bodovém rozmezí 3,63 až 4,13). K příběhům většiny dětí jsem však v rámci výsledného hodnocení na této škále přiřazovala skór 4, a to především z důvodu, že byla afektivní kvalita reprezentací v příběhu vyjádřena nezřetelně, omezeně či dokonce zcela chyběla. Toto kritérium pro přiřazení skóru 4 vymezuje Westen mimo jiné v poznámce u jednotlivých vodítek pro skórování této škály (Goldmann, Soukupová, 2007). Jelikož jsem jiné skóry přiřazovala dětem pouze zřídka, resp. u většiny dětí převažovaly výše zmíněné skóry 4, nezdá se, že bychom mohli získané korelace subtestů IDS s vybranou škálou SCORS považovat za příliš vypovídající. Jak bylo zmíněno již v kapitole 3.5.3, vzhledem k tomu, že děti většinou očekávané vztahy v příbězích dostatečně nevyjadřují, lze polemizovat o vhodnosti využití škály Afektivní kvalita reprezentací u dětí mladšího školního věku. Ačkoliv mnohé děti dosahují celkově nižších hodnot škály, výsledný skór se u většiny případů snížil pouze díky několika málo příběhům, v nichž děti skórovaly odlišně (a tedy afektivní kvalitu reprezentací postav zde vyjádřily). Na základě menšího množství položek bychom však dle

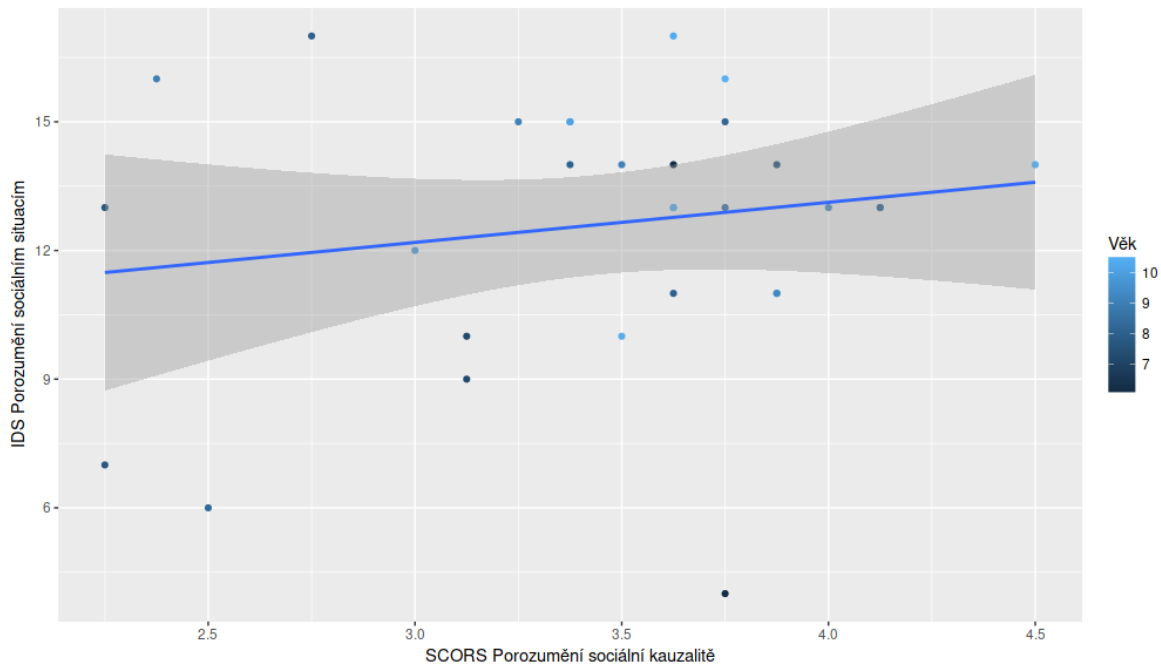
mého názoru neměli kvalitu očekávaných vztahů u dítěte interpretovat. Kdybychom totiž odstranili všechny hodnoty, v nichž děti skórovaly bodem 4 (tedy afektivní kvalitu reprezentací jsme v jejich příbězích nemohli hodnotit), výsledné průměrné skóry dětí by se poměrně razantně proměnily. Děti, které však afektivní kvalitu vyjádřily např. pouze u jednoho příběhu, by tak mohly dosáhnout velmi nízkého skóru – což by na základě hodnocení jedné položky subtestu mohlo vést k velmi nepřesným výsledkům.

Pokud však afektivní kvalitu reprezentací nemůžeme v produkci příběhů dětí spolehlivě hodnotit, nepovažuji za adekvátní korelovat tuto škálu se subtesty druhé metody.

Další uvedený graf (**Graf pro hypotézu 4**) znázorňuje výsledky korelace *subtestu Porozumění sociálním situacím a škály Porozumění sociální kauzality*. Na základě výpočtu hodnoty korelačního koeficientu a pozorované hladině významnosti (viz **Tabulka 4**) se na hladině významnosti 5% ukazuje, že ani mezi tímto subtestem a vybranou škálou není vztah. Tento výsledek je velmi zajímavý a zpočátku pro mne byl mírně překvapivý. Jak napovídají názvy obou škál, mělo by se ve své podstatě jednat o stejnou zkoumanou charakteristiku. Již u sledování reliability zvolených metod se však ukazuje rozdílná struktura obou testů. U škály SCORS byla celkově prokázána vyšší konzistence jednotlivých položek, tedy tabulí, u kterých aspekty dané škály hodnotíme. Naopak u subtestu Porozumění sociálním situacím bylo prokázáno, že jeho položky měří spíše rozdílné konstrukty zkoumaného jevu. Vzhledem k velmi nízkému odhadu reliability ( $<0,6$ ) bychom však mohly usuzovat rovněž na to, že některé položky tohoto subtestu zkoumanou charakteristiku dokonce neměří. Jak si při bližším zkoumání podnětového materiálu tohoto subtestu IDS i jeho jednotlivých otázek můžeme povšimnout, při interpretaci vyobrazené scény u dítěte nesledujeme pouze to, jakým způsobem zvládá postihnout logickou linii události a interpersonální význam daných sociálních jevů. Pozorujeme rovněž míru, do jaké je dítě schopno referovat o emocionálních stavech, prožitcích a záměrech druhých. Dané aspekty však v rámci škály SCORS sledujeme za pomoci jiné její subškály (škály A, Diferencovanost Self a komplexnost mentálních reprezentací druhých).

## Graf pro hypotézu 4

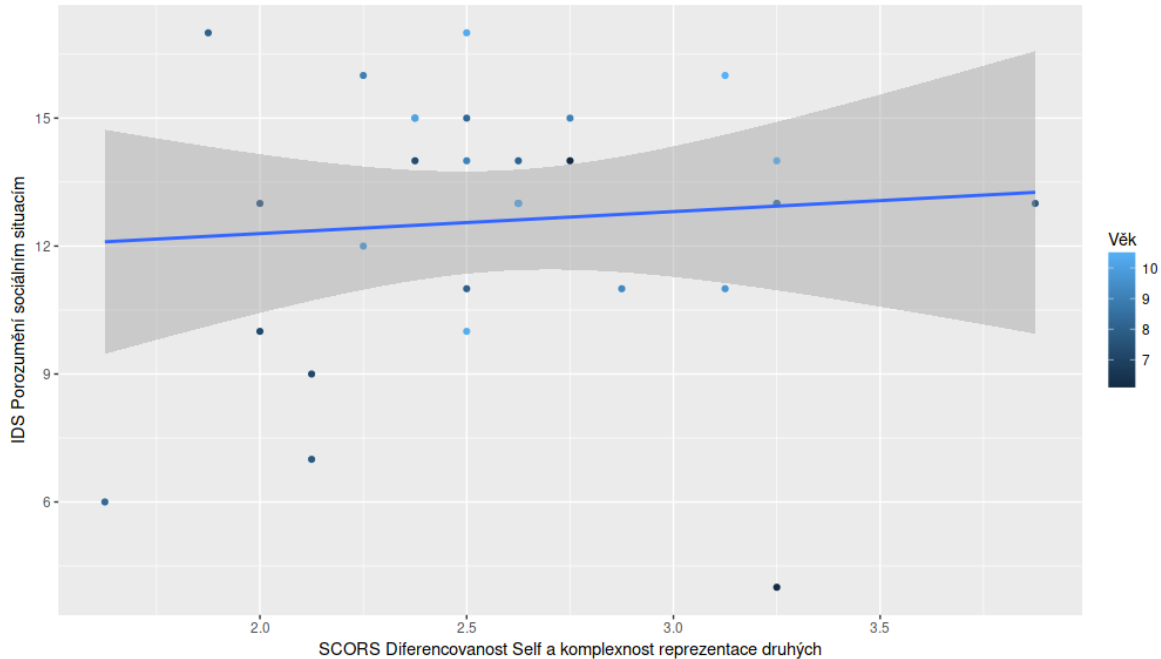
Graf škály SCORS Porozumění sociální kauzalitě a škály IDS Porozumění sociálním situacím



Jak si však můžeme povšimnout v dalším grafu (**Graf pro hypotézu 5**), který názorně ilustruje vztah dané *škály Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých a subtestu Porozumění sociálním situacím*, rovněž v tomto případě se na hladině významnosti 5% ukazuje, že mezi daným subtestem a vybranou škálou SCORS není vztah. Tuto skutečnost dokládají i korelační koeficienty a pozorované hladiny významnosti v **Tabulce 4**, které statisticky významný vztah nepotvrzují ani u jedné z obou dvojic. Ač se tedy zdá, že se do subtestu Porozumění sociálním situacím promítají obě výše zmíněné roviny, neprokazuje se významný vztah mezi výsledným skórem celého subtestu a škál SCORS, které tyto konstrukty měří zvlášť. Za tyto konstrukty (roviny) sociálně-emočních kompetencí můžeme označit komplexnost reprezentace druhých a Self, schopnost mezi nimi rozlišovat a vnímat tak mentální reprezentace sebe i druhých a vztahů mezi nimi jako psychologicky přesné, a dále schopnost porozumět příčinám jednání druhých lidí, smysluplně nahlížet významy sociálních situací a sledovat logické linie příběhů.

## Graf pro hypotézu 5

Graf škály SCORS Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých a škály IDS Porozumění sociálním situacím

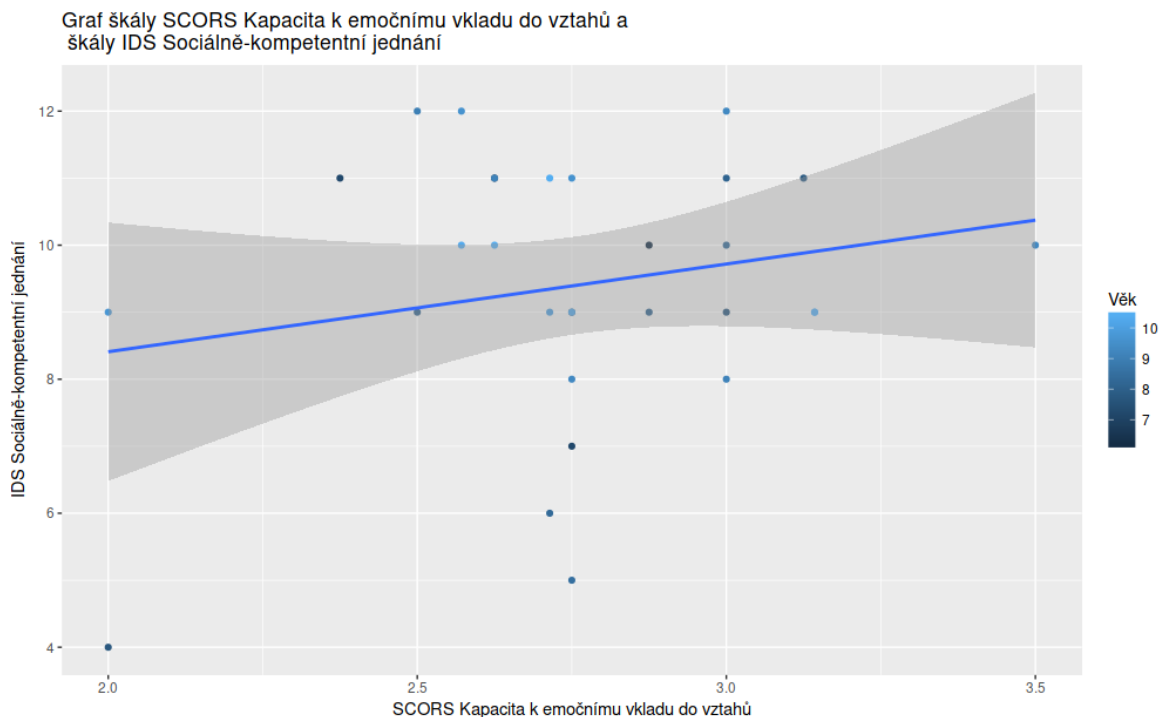


Zdá se tedy, jakoby zmíněné charakteristiky, které se do celkového porozumění sociálním situacím i chování a prožívání druhých promítají, mohly u dětí dosahovat mírně odlišného stupně vývoje. Bylo by proto možná užitečné sledovat tyto schopnosti zvlášť, tedy v rámci jednoho subtestu více podrobně. Otázkou zůstává, zda by se po oddělení obou rovin v subtestu IDS neprokázala odlišnost mezi tím, jak dítě zvládalo uchopit emocionální prožitky druhých a vysvětlit komplexní význam pozorované sociální situace. Je totiž např. možné, že dítě dokáže správně určit emocionální prožitky daných osob, ovšem nedokáže je pak správně zasadit do celkového kontextu prezentované situace (tedy jejich příčiny i význam v rámci dané situace správně vysvětlit). Jak testované dítě zvládá uvádět rovněž zřetelné významy interpersonálních situací, by nám pak mohla lépe prokázat škála Porozumění sociální kauzalitě, která se více zaměřuje na komplexní vysvětlení sociálních událostí a jejich významů i logičnost jednotlivých vyprávění, než pouze na pozorované emoce postav, jako je tomu v některých položkách subtestu IDS. Za ty totiž dítě dostává bod i v případě, že danou emoci u postavy pouze pojmenuje (ač následně např. není schopno přesně postihnout okolnosti jejího vzniku a zasadit ji tak do celkového kontextu situace).

Stejně jako u ostatních hypotéz je však nutno dodat, že dané výsledky mohou být zkráceny konkrétním souborem vybraných dětí i jejich nízkým počtem a v neposlední řadě

tím, že pro škály SCORS dosud postrádáme pro dětskou populaci řádné normy. Předchozí úvahy jsou tak pouhými spekulacemi k danému tématu.

### Graf pro hypotézu 6



Jak ilustruje **Graf pro hypotézu 6**, tedy poslední hypotézu, kterou jsem sestavila na základě odhadovaných podobností vybraných částí obou metod, ani mezi *subtestem Sociálně-kompetentní jednání a škálou Kapacita k emočnímu vkladu do vztahů* nebyl na hladině významnosti 5% prokázán vztah. To dokládají i výše zmíněné korelační koeficienty a pozorované hladiny významnosti (**Tabulka 4**). Jak bylo zmíněno podrobněji již v kapitole 3.1, na základě obsahu položek v subtestu IDS, které zjišťují především schopnosti jako je adekvátní řešení konfliktů, pomoc druhému a vhodné zapojení se do kolektivu, jsem předpokládala vztah mezi tímto subtestem a zjištěnou úrovní kapacity k emočnímu vkladu do vztahů za pomoci škály SCORS. Jak si však můžeme povšimnout, většina dětí skórovala na této škále v bodovém rozmezí 2,5 – 3. To je dáno především tím, že u většiny dětí jsem produkované příběhy hodnotila skórem 3, jelikož ve svých vyprávěních o vztazích hovořily většinou spíše povrchně, případně je pak redukovaly pouze na společnou aktivitu postav v příběhu. V případě, že děti nebyly schopny v produkci vztahy dostatečně postihnout a nezmiňovaly se tak v příběhu ani o společné aktivitě, přiřazovala jsem skór 2 (čímž se výsledný skór většinou mírně snížil i v případě, že jinak děti dosahovaly převážně skóru 3). Jak se však zdá, díky četnosti výskytu tohoto

průměrného skóru škály u většiny dětí můžeme odhadovat, že se průměrné výkony dětí na této škále budou v rámci vybrané věkové kategorie nacházet ve výše uvedeném bodovém rozmezí. V období mladšího školního věku tak může být pro většinu dětí charakteristické, že ještě ve svých přibězích nejsou schopny popisovat vztahy s větší mírou komplexnosti (stejně jako reprezentace sebe a druhých osob, což se může promítat do celkově nižších výkonů také na škále Diferencovat Self a komplexnost reprezentace druhých) a dostatečně tak vzhledem ke své vývojové úrovni postihnout hlubší charakteristiky interpersonálních vztahů (jako je vzájemnost, vyjadřovaná empatie ve vztazích, hlubší intimita apod.). To však ještě nemusí znamenat, že děti jinak neprokazují schopnost empatie, kompetentního řešení sociálních konfliktů i situací a nejsou schopny vzájemného sdílení a respektu ve vztazích. Tyto kompetence a znalosti sociálně-kompetentního jednání nám pak může pomoci lépe postihnout výše zmíněný subtest Sociálně-kompetentního jednání, ve kterém se dítěte na zkoumané aspekty přímo dotazujeme. Na rozdíl od škály SCORS tak můžeme očekávat, že se dítě v rámci inteligenčního testu k vyjadřovaným vztahům dostatečně projeví a z jeho odpovědi bude více patrné, jak se vztahuje k sociálnímu okolí.

### 3.5.4.2 Socio-emoční index vs. vybrané škály SCORS

Mimo výše zmíněné hypotézy, při nichž jsem zpočátku předpokládala vzájemný vztah vybraných částí obou metod, jsem očekávala také vztah mezi celkovým výkonem dětí v oblasti sociálních a emočních kompetencí inteligenční škály a jednotlivými škálami SCORS. Pro tyto účely jsem zformulovala následující hypotézu: **H:** *Existuje vztah mezi Socio-emočním indexem a vybranými škálami SCORS.* Tuto hypotézu bychom mohli dále specifikovat:

H1: *Existuje vztah mezi Socio-emočním indexem a škálou Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých.*

H2: *Existuje vztah mezi Socio-emočním indexem a škálou Afektivní kvalita reprezentací.*

H3: *Existuje vztah mezi Socio-emočním indexem a škálou Kapacita k emočnímu vkladu do vztahů.*

H4: *Existuje vztah mezi Socio-emočním indexem a škálou Porozumění sociální kauzalitě.*

K výpočtu korelací byl v tomto případě použit výsledný Socio-emoční index sociálně-emoční části testu IDS a průměrné hodnoty vybraných škál SCORS. Jednotlivé

korelační koeficienty i porovnání hladin významnosti u výše uvedených hypotéz uvádím opět pro větší přehlednost v následující tabulce (**Tabulka 5**).

Jak je patrné, ani v případě, kdy byly porovnány průměrné dosažené hodnoty v rámci vybraných škál SCORS s celkovou sociálně-emoční úrovní jedince zjištěnou testem IQ, nebyl na hladině významnosti 5% mezi proměnnými prokázán vztah.

**Tabulka 5: Prokázání vztahu mezi Socio-emočním indexem a škálami SCORS**

	r (korelační koeficient)	p-value (pozorovaná hladina)	Porovnání (zvolená hladina)	Výsledné hodnocení
H1	0,092	0,629	>0,05	H0 nezamítáme
H2	0,283	0,130	>0,05	H0 nezamítáme
H3	0,207	0,273	>0,05	H0 nezamítáme
H4	0,106	0,576	>0,05	H0 nezamítáme

Jelikož, jak je patrné z **Tabulky 5**, jsou výsledky všech korelačních koeficientů velmi nízké, nelze předpokládat statisticky významný vztah mezi jakoukoliv sledovanou škálou SCORS a Socio-emočním indexem.

Zdá se tedy, že většina dětí podává v obou testech odlišné výkony. Z daných výsledků tak lze usoudit, že mezi výkony, kterých děti v rámci vybraných testových metod dosahují, není významný vztah. Jak je patrné rovněž z předchozí analýzy hypotéz pro vybrané části metod, na škále SCORS prokazují děti mladšího školního věku mnohdy celkově nižší výkon, než jakého dosahují v inteligenční škále IDS a naopak. Jak napovídají výsledky korelační analýzy, zdá se, že spolu obě testové metody příliš nesouvisí a každá může díky svému charakteru postihovat jiné aspekty sociálních a emočních kompetencí dětí. Do každé metody se tak u dětí mladšího školního věku mohou promítat jiné schopnosti a dovednosti.

Dalším důležitým faktorem, který zasahuje do výsledků statistické analýzy dat, je rovněž absence norem pro zvolenou věkovou kategorii u škály SCORS. Vybrané škály nedisponují váženými skóry, s jejichž využitím bychom mohli lépe usuzovat na to, zda je výkon dítěte na dané škále vzhledem k jeho věku v normě. Takový údaj nám však výše uvedený Socio-emoční index poskytuje – na jeho základě tak můžeme předpokládat, kde



se výkon daného dítěte nachází vzhledem k očekávané normě dětí stejné věkové kategorie. Jak je patrné z předchozích analýz, ukazuje se jako užitečné normy pro jednotlivé škály SCORS u dětí opravdu vytvořit. Zdá se, že děti mladšího školního věku celkově dosahují na škálách SCORS nižších skóre. Výsledné korelace s dosaženou úrovní Socio-emočního indexu, který bere v potaz normy dané věkové skupiny, tak mohou vyjít rovněž poměrně nízké. Je však možné, že pokud bychom průměrným hodnotám vybraných škál SCORS, kterých jednotlivé děti dosáhly, přiřadili význam dle očekávaných průměrných skóre dětí stejného věku, výsledné korelace se Socio-emočním indexem by vyšly významně vyšší. Dosahování nízkých skóre ve škálách SCORS může být totiž, jak se ukazuje, pro mladší děti typické.

V rámci škály SCORS mohou děti dosahovat odlišné úrovně sociálních a emočních kompetencí také z důvodu, že se jedná o test zcela jiného charakteru, než je inteligenční škála. U hodnocení apercepčního testu s využitím škály SCORS se zdá, že mnohé aspekty (především bohaté a diferencované popisy postav, hlubokých vztahů a koherentních významů interpersonálních situací), které její subškály sledují, nejsou děti vybrané věkové kategorie ještě schopny natolik dobře vyjadřovat ve spontánní produkci. Příběhy dětí také nemusí dostatečné informace o mnohých zkoumaných charakteristikách vůbec obsahovat (což je patrné především u škály Afektivní kvalita reprezentací). V rámci testu inteligence, který jednotlivé aspekty sociálně-emočních kompetencí zjišťuje za pomoci strukturovanějšího podnětového materiálu a na dané sociální a emoční schopnosti a dovednosti se při jeho administraci dětí blíže doptáváme, tak mohou děti podat celkově vyšší výkon.

### **3.5.4.3 Korelační matice subtestů sociálně-emoční části IDS a vybraných škál SCORS**

V následující kapitole bych ráda shrnula výsledky exploratorní korelační analýzy. Pro její účely jsem formulovala tuto hypotézu:

**H8:** *Existuje vztah mezi jednotlivými subtesty sociálně-emoční části IDS a vybranými škálami SCORS.*

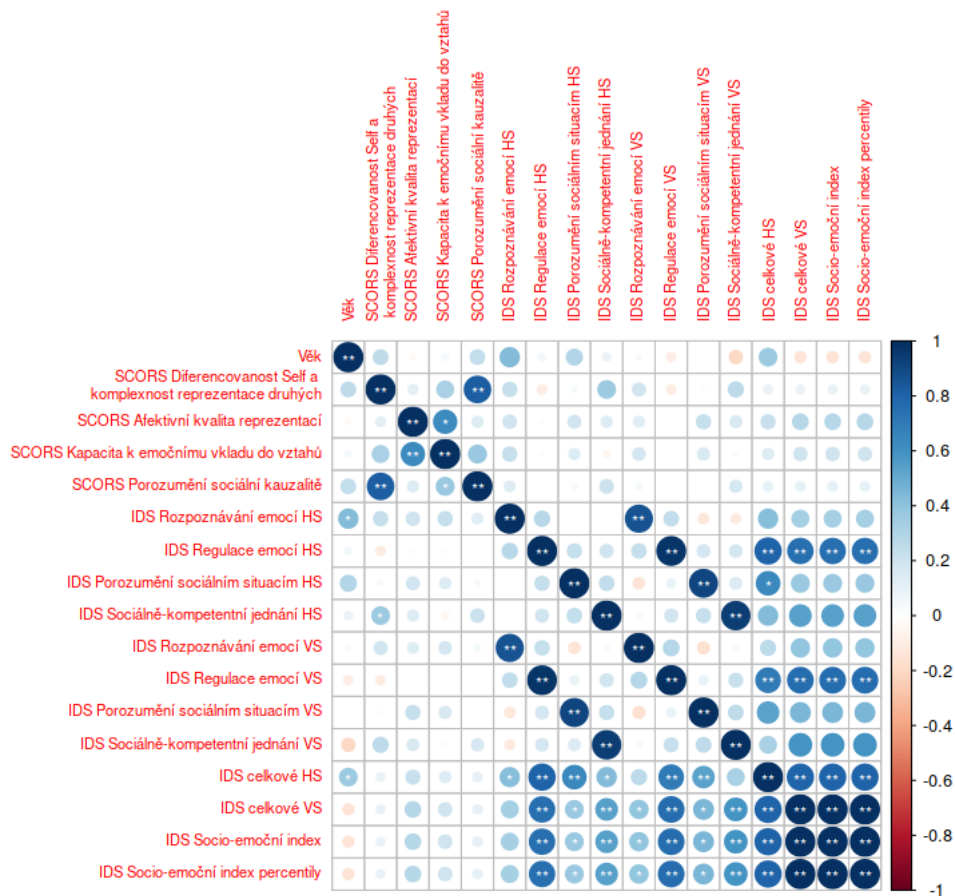
V rámci této analýzy jsem zjišťovala, zda se prokáže statisticky významný vztah mezi některými z dalších subtestů IDS a vybraných škál SCORS, u kterých jsem zpočátku vyšší korelaci nepředpokládala.

Pro ilustraci výsledků celkové korelační analýzy vybraných škál a jednotlivých subtestů jsem následně sestavila níže uvedený graf (**Graf pro korelační matici**). Celá korelační matice je pak prezentována v **Příloze č. 7**. Jak bylo uvedeno výše, u korelací nad diagonálou byla aplikována Holmova korekce. Ve druhé části tabulky jsou pak nekorigované korelace daných škál a subtestů. V matici jsou vyznačeny také hladiny významnosti, na nichž byl vztah pro dané proměnné prokázán (korelace s jednou hvězdičkou značí 5% hladinu významnosti, dvěma hvězdičkami jsou pak označeny korelace prokázané na 1% hladině). V korelační matici v **Příloze č. 7** jsou uvedeny pouze korelace, které se prokázaly jako statisticky významné.

V prezentovaném grafu jsem se tak pokusila některé významné korelace znázornit. Barevná kolečka v grafu znázorňují jednotlivé korelace. Velikost korelačních koeficientů a jejich barevné označení ukazuje sloupec vpravo. Dvě tečky uprostřed barevného bodu značí korelaci prokázanou na 1% hladině významnosti, jedna tečka pak na 5% hladině. Pokud bílá tečka v poli není, znamená to, že ani na jedné z hladin významnosti nebyl mezi danými proměnnými prokázán statisticky významný vztah.

Pokud se nebudeme zaměřovat na korelace subtestů v rámci vybrané metody (tedy subškál škály SCORS a subtestů testu IDS mezi sebou vzájemně), můžeme si povšimnout jediné, velmi zajímavé korelace, která se projevila mezi hrubým skórem *subtestu IDS Sociálně-emoční kompetence* a *první škálou SCORS, Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých*.

## Graf pro korelační matici



Korelační koeficient zde dosáhl hodnoty  $r = 0,361$  při  $p = 0,05$ . Na základě daných hodnot korelačního koeficientu ( $r$ ) a pozorované hladiny významnosti ( $p$ ) tak lze konstatovat, že na hladině významnosti 5% je vztah mezi substemem Sociálně-emoční kompetence a škálou Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých. Toto zjištění dokládá i metoda účinku pro korelační koeficient, který v daném případě nabývá střední hodnoty (Cohen, 1988). Z těchto výsledků vyplývá, že lze předpokládat vztah mezi znalostí sociálně-kompetentních způsobů jednání a schopností diferencovat a utvářet komplexní a psychologicky přesné reprezentace Self i druhých osob. Obě schopnosti mohou do jisté míry souviset se stupněm vyzrálosti sociální kognice jedince. Dá se tedy předpokládat, že děti, které zvládají uvažovat nad vhodnými způsoby sociálního jednání a promýšlet tak i důsledky mnohých interpersonálních situací, případně pak také vykazují schopnost empatie, která se do daného substemu IDS rovněž promítá, zvládají rovněž s určitou mírou komplexnosti vnímat druhé lidi a uvažovat o nich více diferencovaně a psychologicky přesně.

Přestože že by se však na základě obdobných úvah dalo vzájemný vztah obou subtestů předpokládat, musíme brát v potaz, že statisticky významný vztah se u daných částí testů ukázal pouze při nekorigovaných korelacích. Jak vidíme, ve druhé části tabulky (tedy po aplikaci Holmovy korekce) se již mezi oběma škálami vztah neprokázal. Můžeme však přesto uvažovat nad tím, zda právě mezi tímto subtestem a vybranou škálou SCORS nelze předpokládat vyšší vztah než mezi ostatními částmi užitých metod.

### 3.5.5 Statistické zpracování dat s využitím faktorové analýzy

V závěru statistické analýzy dat byla rovněž pro účely této práce zpracována faktorová analýza. Tato statistická metoda nám pomohla blíže analyzovat získané korelace mezi vybranými škálami SCORS a subtesty sociálně-emoční části metody IDS.

Pro účely faktorové analýzy byla zformulována následující hypotéza:

**H9:** *Existují společné faktory, které náleží skupině proměnných subtesty sociálně-emoční části metody IDS a vybraným škálám SCORS.*

V této části statistické analýzy mne tak zajímalo, zda lze nalézt společné faktory, které náleží některým zkoumaným proměnným (tedy vybraným škálám a subtestům).

Pro rozhodnutí, zda je faktorovou analýzu vhodné v daném případě využít, byla použita Kaiser-Meyer-Olkinova míra (*Kaiser-Meyer-Olkin factor adequacy*). Při hodnocení Kaiser-Meyer-Olkinova testu (KMO) jsem se řídila stanovenou mírou pro hodnocení koeficientu KMO:

KMO	HODNOCENÍ
0,9 – 1	Skvělý
0,8 – 0,9	Vysoký
0,7 – 0,8	Střední
0,6 – 0,7	Nízký
0,5 – 0,6	Špatný
Do 0,5	FA nemá smysl

(Škaloudová, 2010)

Jak naznačují výsledné hodnoty (viz **Příloha č. 10**), koeficient KMO nabývá hodnoty 0,5. Faktorovou analýzu tedy lze provést, přestože je hodnocení KMO nízké, resp. špatné.

Pro nalezení vhodného počtu faktorů byla následně využita Hornova paralelní analýza (*Horn's parallel analysis*). Její výsledky shrnuji v **Příloze č. 10**. Tato analýza prokázala existenci 4 smysluplných faktorů. Jako nejvhodnější se tak pro získaná data ukazuje využití 4 faktorového modelu.

Výsledky samotné faktorové analýzy pak můžeme vidět v následujících tabulkách (**Tabulka 6 a 7**). U subtestů IDS je v následující části pracováno s hrubými skóry.

**Tabulka 6: Variance škál**

	Variance škály
SCORS A	0,005
SCORS B	0,005
SCORS C	0,414
SCORS D	0,330
IDS A	0,750
IDS B	0,005
IDS C	0,807
IDS D	0,005

**Tabulka 6** poukazuje na proporci variance dané škály, která není asociována s daným faktorem. Můžeme tedy např. pozorovat, že téměř 81% variance, resp. rozptylu subtestu C testu IDS nesytí ani jeden z výsledných faktorů. Naopak nejvíce do výsledných faktorů zapadá subtest B a subtest D testu IDS, subškála B a subškála A škály SCORS, jelikož se do výsledných faktorů promítá velmi vysoké procento variance daných škál.

Z následujících výstupů pak můžeme interpretovat výsledky faktorové analýzy.

**Tabulka 7: Sycení faktorů**

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
SCORS A	0,983			
SCORS B		0,976		
SCORS C		0,724		
SCORS D	0,774			
IDS A	0,312		0,318	
IDS B			0,938	
IDS C		0,318		
IDS D				0,968

	<b>Factor1</b>	<b>Factor2</b>	<b>Factor3</b>	<b>Factor4</b>
<b>Proportion Var</b>	0.221	0.212	0.139	0.139
<b>Cumulative Var</b>	0.221	0.432	0.571	0.710

V **Tabulce 7** můžeme sledovat, nakolik jednotlivé škály a subtesty přispívají danému faktoru. V tabulce nejsou pro větší přehlednost uvedeny hodnoty menší než 0,3. Jak napovídají získané hodnoty, Faktoru 1 nejvíce přispívá subškála A a subškála D škály SCORS. Výrazně méně pak danému faktoru přispívá subtest A testu IDS, je však patrné, že se jistou měrou do daného faktoru rovněž promítá. Faktor 2 pak sytí především subškála B a subškála C škály SCORS, méně pak subtest C testu IDS. Faktor 3 tvoří především subtest B testu IDS, sytí ho však rovněž subtest A testu IDS (ač méně). Velice zajímavý je pak Faktor 4, který tvoří pouze jediný subtest testu IDS (subtest D).

Ze statistických výstupů, které jsou uvedeny za **Tabulkou 7**, můžeme dále konstatovat, kolik % variance, tedy rozptylu dat se dá výslednými faktory vysvětlit (Proportion Var). Jak je patrné, největší procento variance vysvětluje Faktor 1 (22,1%). Z výstupu také vyplývá, že výsledný počet faktorů (tedy 4 faktorový model) vysvětluje variabilitu rozptylu z 71% (Cumulative Var).

Součástí výstupu byl rovněž Chi kvadrát test, který zjišťoval, jestli data odpovídají 4 faktorovému modelu (a tedy výsledné 4 faktory jsou dostatečné). V tomto testu bylo

prokázáno, že 4 faktorový model je pro interpretaci získaných dat dostačující. Výstup z tohoto posledního testu je uveden v **Příloze č. 10**.

### **Interpretace faktorů:**

První faktor je sycen proměnnými *Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých*, *Porozumění sociální kauzality* a *Rozpoznávání emocí*. Jelikož dané subškály škály SCORS můžeme označit za ty, které se více zabývají hodnocením sociální kognice (Goldmann, Soukupová, 2016), pojmenovala jsem daný faktor jako **Faktor sociální kognice**. Zajímavé je, že se k těmto skupinám proměnným přiřazuje rovněž subtest *Rozpoznávání emocí*, u kterého byl zprvu předpokládán vztah se škálou *Diferencovanost Self a komplexnost reprezentací*. S využitím korelační analýzy však nebyl mezi těmito dvěma škálami prokázán statisticky významný vztah. I zde však můžeme pozorovat, že daný subtest výsledný faktor sytí méně, než obě zmíněné škály SCORS. Jak bylo zmíněno již v rámci analýzy jednotlivých hypotéz, rovněž rozpoznávání znázorněných emočních prožitků z výrazu tváře je kognitivním úkonem. Dovednost rozpoznávání emocí bychom tak mohli rovněž zařadit pod oblast sociální kognice.

Druhý faktor tvoří především proměnné *Afektivní kvalita reprezentací*, *Kapacita k emočnímu vkladu do vztahů* a *Porozumění sociálním situacím*. Tyto škály SCORS jsou na rozdíl od dvou předešlých (subškály A a D) více o zjišťování objektivních vztahů (Goldmann, Soukupová, 2016). Jelikož stejně, jako tomu bylo v předešlém případě, přispívají k danému faktoru více, než zmíněný subtest testu IDS, pojmenovala jsem tento faktor jako **Faktor objektivních vztahů**. Jelikož jsem již výše nastínila mírnou problematičnost subtestu *Porozumění sociálním situacím*, v jehož rámci se zaměřujeme na více konstruktů zkoumané charakteristiky, mohlo by se zdát, že ke zjišťování objektivních vztahů jedince také přispívá (dítě zde má za úkol rovněž popisovat vyobrazené postavy a jejich vzájemné vztahy). Kompetence hodnocené v rámci tohoto subtestu však považují více za úkony sociální kognice (dítě popisuje postavy prostřednictvím dané, konkrétní situace, které buď zvládne či nezvládne porozumět správně). Vzhledem k tomu a také z důvodu, že tato proměnná přispívá danému faktoru oproti škálám SCORS opět velmi malým poměrem, bychom mohli uvažovat spíše o vydělení uvedených dvojic škál SCORS jako samostatných faktorů.

Třetí faktor je sycen dvěma proměnnými z inteligenční škály IDS, konkrétně se jedná o subtesty *Rozpoznávání emocí* a *Regulace emocí*. Vzhledem k tomu, že oba subtesty

vyžadují práci s emocemi, jsem tento faktor nazvala jako **Faktor emocí**. Jak se zdá, rozpoznávání emočních stavů může souviset rovněž se schopností tyto emoční prožitky regulovat. Rozpoznávání emocí však tomuto faktoru přispívá mnohem méně, než faktor Regulace emocí. Vzájemná souvislost těchto dvou dovedností tedy nemusí být až tak významná. Jelikož však oba zmíněné subtesty hodnotí dovednost dítěte pracovat s emočními stavy a prožitky, dala by se vzájemná souvislost mezi těmito dvěma úkoly očekávat. Do obou subtestů se tak promítá schopnost dítěte pracovat s vnitřními emocionálními prožitky (tedy diferencovat a ovládat jednotlivé emoční stavy).

Velmi zajímavý je poté poslední faktor, který jsem pojmenovala **Faktor sociálně-kompetentního jednání**, jelikož je sycen pouze jedním subtestem (subtest Sociálně-kompetentního jednání testu IDS). Zdá se, že znalosti sociálně-kompetentního jednání tvoří samostatnou oblast, která se nepromítá do žádného z dalších škál a subtestů. S ohledem na tyto výsledky se zpětně zdá jako velmi vhodné užití Holmovy korekce pro výsledné korelace. Po její aplikaci totiž nebyl nalezen rovněž žádný signifikantní vztah tohoto subtestu s vybranými škálami SCORS. Jak vidíme, v rámci faktorové analýzy se prokázala velká konzistentnost tohoto subtestu, který se nepromítá do žádného z faktorů a dokonce tvoří svůj vlastní faktor. Můžeme tedy usuzovat, že tento subtest sleduje zcela jedinečnou oblast (sociálně přijatelného, očekávaného chování), kterou nelze zhodnotit s využitím žádného jiného subtestu ani škály.



### 3. DISKUSE

Následující kapitola je věnována závěrečné diskusi nad získanými poznatky, o kterých bylo pojednáno v praktické části práce. Věnuje se tak nejen úvahám nad výsledky korelační a faktorové analýzy, které považuji za hlavní výzkumné metody této diplomové práce. V rámci závěrečné diskuse bych ráda podala stručný přehled o všech dostupných poznatcích, které výzkum přinesl, a pokusila se o jejich rozbor. V neposlední řadě se také zmiňuji o možných vlivech na celkové výsledky výzkumné studie. Ačkoliv jsem mnohé interpretace a vlastní úvahy prezentovala již v rámci samotné praktické části, v následujících odstavcích bych dané závěry ráda shrnula a uvedla do vzájemných souvislostí.

Jak ukázaly výsledky statistické analýzy dat, lze v závěru konstatovat, že nebyl prokázán signifikantní vztah mezi subtesty sociálně-emoční části testu IDS a vybranými škálami SCORS. Tento závěr potvrzují všechny výše uvedené testy hypotéz, které byly provedeny na základě původních předpokladů. V rámci počátečních úvah jsem dané hypotézy sestavila v očekávání, že mezi oběma testovými metodami se vzájemný vztah prokáže. Výsledky tak pro mne byly zprvu poněkud překvapivé. Při jejich bližší analýze a podrobnějším rozboru, který bral ohled na různé okolnosti promítající se do konečných výstupů, jsem se však přesto pokusila dané závěry objasnit. Nutno však podotknout, že vzájemný vztah některých proměnných byl prokázán při exploratorní a faktorové analýze. Jelikož se však vztah mezi subtestem Sociálně-kompetentní jednání a škálou Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých prokázal pouze při nekorigovaných korelacích, nepovažuji ve výsledku vzájemný vztah těchto škál za signifikantní. Rovněž výsledky faktorové analýzy ukázaly, že v rámci některých subtestů IDS a škál SCORS nacházíme společné proměnné. Přesto se ovšem do získaných faktorů subtesty IDS promítají výrazně menším dílem než škály SCORS, které dané faktory sytí mnohem více. Můžeme tak uvažovat spíše o vydělení daných dvojic škál SCORS jako samostatných faktorů. Faktor sociální kognice by tak byl sytěn škálou Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých a škálou Porozumění sociální kauzalitě, a Faktor objektivních vztahů škálami Afektivní kvalita reprezentací a Kapacita k emočnímu vkladu do vztahů.

Jak si můžeme povšimnout, jisté rozdíly se mezi oběma testovými metodami prokázaly také při výpočtu reliability, resp. vnitřní konzistence subtestů a škál testu IDS a

techniky SCORS. Z výsledných koeficientů reliability vyplývá, že v rámci vybraných škál SCORS můžeme očekávat vyšší konzistenci položek, které tak více přispívají ke zjišťování charakteristiky, pro jejíž hodnocení byly vytvořeny. Oproti tomu můžeme uvažovat nad tím, zda všechny položky jednotlivých subtestů sociálně-emoční části testu IDS opravdu daný konstrukt, který je s jejich pomocí zkoumán, měří. V případě této analýzy však musíme brát v potaz především malý vzorek, který tvořil zvolený výzkumný soubor (30 dětí). Jak si můžeme povšimnout v následujících rozborech, celkové výsledky mohl do značné míry ovlivnit i konkrétní vzorek vybraných dětí (bez ohledu na jejich počet). Výsledná míra vnitřní konzistence subtestů IDS funkční oblasti Sociálně-emoční kompetence je však srovnatelná s výpočty reliability, které uvádí manuál metody. Celkově nejvyšší vnitřní konzistence byla zjištěna rovněž u subtestu Regulace emocí, což je možno vysvětlit jeho homogenní povahou, tedy stále stejnou povahou testových úloh (Krejčířová a kol., 2013). Stejně tak byla u subtestu Rozpoznávání emocí prokázána nejnižší vnitřní konzistence, což se ukázalo i v rámci výzkumu diplomové práce. Tyto závěry jsou autory české verze testu vysvětlovány tak, že u rozeznávání různých emocí se uplatňují rozdílné poznávací schopnosti, čímž je dána i odlišná povaha úloh (Krejčířová a kol., 2013). Dá se tedy očekávat, že u tohoto subtestu bude výsledný koeficient reliability opravdu nižší. V manuálu metody se její autoři také zmiňují o rozlišovací účinnosti jednotlivých položek subtestů. Nižší účinnosti přitom dosáhly především položky, které jsou dětem předkládány na začátku a na konci subtestů a jelikož jsou v porovnání s ostatními méně náročné, menší rozlišovací účinnost je poměrně logická (Krejčířová a kol., 2013). To by tak dobře vysvětlovalo rovněž mnohá zjištění této výzkumné studie, kdy se např. ukázalo, že první položka subtestu Sociálně-kompetentní jednání nevykazuje žádnou varianci v odpovědích.

Jak je patrné, významný vztah se neprokázal ani mezi věkem respondentů a výší dosahovaných skóre. Například u škály Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých se však ukazuje, že umístění regresní přímky mohly do značné míry ovlivnit především dvě nejmladší děti, které na této škále dosahovaly vyšších hodnot než mnohé starší děti. Vzhledem k nízkému věku, kdy dané děti ještě nedovršily hranice 7 let, jsem však původně uvažovala nad tím, zda je do výzkumné studie vůbec zařadit. Ačkoliv jsem tedy předpokládala, že výsledky studie nemohou být těmito dvěma respondenty nijak zkresleny, je nakonec možné, že se tak v některých případech mohlo stát. Jak vidíme, nejen počet respondentů, ale rovněž konkrétní skladba výzkumného souboru může významně ovlivnit mnohé výsledky studií. Počet respondentů, který byl pro studii vybrán, byl však

velmi nízký, což může při výsledných analýzách hrát neméně důležitou roli. Soukup a Rabušic (2007 in Soukup, Kočvarová, 2016) udávají jako minimum 30 – 50 jednotek, pro větší kvalitu studie však 80 – 100. Obecně bývá za minimální velikost výběru vhodného pro kvantitativně orientovaný výzkum považováno 30 jednotek, ovšem pouze v případě, že soubor neplánujeme dělit pro účely vztahové analýzy na podskupiny (Gay et al., 2014 in Soukup, Kočvarová, 2016). V případě zkoumání vztahu mezi jednotlivými věkovými kategoriemi a jejich dosahovanými hodnotami v testové metodě však určité podskupiny nutně vytváříme, tedy v tomto případě musíme brát v úvahu možnost zkreslení výsledků z důvodu malého počtu respondentů reprezentujících jednotlivé věkové kategorie. Například skupina osmiletých dětí je v souboru zastoupena pouze pěti respondenty, což je pro konstruování závěrů o výkonu dané věkové kategorie nedostačující.

Roli ve výsledných statistických analýzách může však samozřejmě hrát také zvolené věkové rozmezí respondentů (děti mladšího školního věku 7 – 10 let). S tím souvisí rovněž velmi důležitá poznámka, že pro tuto věkovou kategorii nejsou k dispozici normy u škály SCORS. Jak si můžeme povšimnout rovněž v mnohých dalších výzkumných studiích (zejména zahraničních), škála SCORS se u takto nízkého věku zpravidla neužívá - většinou jsou jí hodnoceny až děti starší 10 let. Přesto se však i některé zahraniční výzkumy zmiňují o tom, že výše dosahovaných skóre se u vybraných škál SCORS s věkem proměňuje (např. Westen and Klepser et. al, 1991). Žádné z dosavadních výzkumů se však nezabývaly porovnáním zvolených testových metod – tedy apercepční techniky Dětský svět Michalova projektivního interview a Vývojové a inteligenční škály pro děti (IDS). Nezaregistrovala jsem také, že by se některý z dosavadních výzkumů zabýval užitím škály SCORS u dětí mladšího školního věku jako hodnotící techniky přímo pro Michalovo projektivního interview. Pokud se výzkumné studie o využití škály SCORS u dětských respondentů zmiňují, jedná se převážně o její aplikaci pro Tématický apercepční test (TAT). Domnívám se však, že při využití jiné apercepční techniky, příp. dokonce i jiných podnětových tabulí, mohou děti dosahovat rozdílných výsledků, jelikož předkládaný materiál je odlišný. Například Westen v jednom ze svých výzkumných příspěvků (*Object Relations in Childhood and Adolescence: The Development of Working Representations, 1991*) uvádí, že v průběhu základní školy prochází objektní vztahy i sociální kognice u dětí určitým vývojem. Ve své studii se zaměřil rovněž na rozdíly u dětí ve věku mezi 7. – 8. rokem a 10. – 11. rokem, kdy se u dětí věkového rozmezí 7 – 8 let prokázaly oproti starším dětem vývojové odlišnosti v rámci škál Diferencovanost Self a

komplexnost reprezentace druhých, Kapacita k emočnímu vkladu do vztahů a Porozumění sociální kauzalitě. Jak ukazují výsledky této studie, mentální reprezentace se postupem věku stávají komplexnějšími a propracovanějšími, děti jsou postupně schopny větší emocionální investice do vztahů a dospívá rovněž porozumění sociální kauzalitě (Westen et al., 1991). Westenův výzkum rovněž poukazuje na fakt, že různé kognitivně-afektivní procesy, ač jsou na sobě do jisté míry závislé a promítají se do jednotlivých subškál škály SCORS, nemusí sdílet stejnou vývojovou trajektorii (resp. výkony v jednotlivých škálách nedosahují stejné úrovně vyspělosti a nejspíš se tak v průběhu věku vyvíjí odlišně). Zajímavé je také Westenovo zjištění, že na rozdíl od zmíněných 3 škál se na škále Afektivní kvalita reprezentací neprokázaly žádné lineární nárůsty hodnot mezi dětmi ve věku 7 – 8 let a dětmi věkové kategorie 10 – 11 let, a dokonce ani mezi dětmi ve věku 14 – 15 let a dětmi věkové kategorie 17 – 18 let (Westen et al., 1991). Rovněž při výzkumu této diplomové práce se ukazuje, že děti ve věku 7 – 10 let dosahují na této škále podobných výsledných hodnot, jelikož je u valné většiny z nich, nezávisle na dosaženém věku, očekávání od vztahů v příbězích vyjádřeno pouze omezeně, nezřetelně nebo zcela chybí. Nutno však podotknout, že i při tomto Westenově výzkumu byl k hodnocení výše zmíněných dimenzí užit Tématický apercepční test (TAT) a studie byla provedena na americké populaci.

Jelikož jsem tedy výsledky své studie nemohla u škály SCORS dát do souvislosti s žádnými, alespoň orientačními normami zvolené věkové kategorie, porovnávala jsem výši průměrných dosahovaných hodnot vybraných škál s dosaženými skóry druhého testu, který však prošel řádnou standardizací a normy obsahuje. Výkony dětí na škále SCORS jsem tak porovnávala s hrubými i váženými skóry testu IDS. Mezi výslednými korelacemi s oběma typy skórů se nicméně přesto neprojevil významnější rozdíl, jak jsem předpokládala (tedy vyšší korelace s hrubým skórem). Je však možné, že pokud bychom výsledným hodnotám vybraných škál SCORS přiřadily význam ve formě vážených skórů (tedy určili, kde se vzhledem k normě dětí dané věkové kategorie respondent na škále nachází), prokázaly by se výsledné korelace s váženými skóry podstatně vyšší. Jak poukazují výsledky a je názorně ilustrováno také v příložených grafech, zdá se totiž, že děti daného věkového rozmezí skórují na škále SCORS celkově poměrně nízko. Vysokých skórů (tedy hodnot 6 a 7) například vůbec nedosahují (až na jednoho desetiletého chlapce, kterému byl však skór 6 přiřazen pouze u jednoho příběhu). Dosahované hodnoty dětí se také u všech škál pohybují v poměrně úzkém bodovém rozpětí. V rámci dané věkové

skupiny tak můžeme uvažovat o tom, že se v daném pásmu nachází rovněž průměrné, tedy typické výkony, které děti v daných škálách dosahují. Na škále Kapacita k emočnímu vkladu do vztahů se například výsledky většiny dětí pohybují mezi hodnotou 2,5 – 3, kde se tak může nacházet rovněž norma pro dané věkové rozmezí. Jelikož většina dětí v subtestu Sociálně-kompetentní jednání, s nímž byl v rámci testu IDS předpokládán vztah s danou škálou SCORS, dosahovala rovněž průměrných, příp. nadprůměrných skóru, je možné, že pokud bychom dosaženým hodnotám škály SCORS přiřadily význam v souvislosti s normou dané věkové skupiny, výsledné korelace by vyšly podstatně vyšší.

Za zajímavé však přesto považuji, že se v rámci daného věkového rozmezí neprokázal vztah mezi věkem a dosahovaným výkonem respondentů. Ač je zvolená věková skupina poměrně úzká, přesto na základě uvedených vývojových teorií očekáváme, že právě v období prvního stupně základní školy dochází k největšímu rozvoji psychických funkcí (v neposlední řadě také sociálních a emočních kompetencí). Dalo by se tedy předpokládat, že např. mezi sedmiletým a desetiletým dítětem se již určitý výkonový rozdíl projeví i v námi sledované oblasti. Na základě tohoto výzkumu se ovšem ukazuje, že některé starší děti zvoleného věkového rozmezí mohou ve vybraných škálách SCORS dosahovat velmi obdobných, případně i horších výsledků než děti mladší. Malé děti však vyprávěly příběhy zdaleka nejbohatší, a často velmi podrobné, tedy můžeme říci, že zkoumané charakteristiky vybraných škál SCORS se v jejich příbězích daly snáze nalézt. Díky detailnějšímu popisu postav tak na škále SCORS získávaly tyto děti mnohdy vyšších skóru, než starší děti, které byly celkově více stažené, ve vyprávěních poměrně strohé a prezentovaly kratší příběhy. Jak bylo zmíněno již v kapitole 3.5.3, tento jev přisuzuji především možné autocenzuře a vyšší kontrole vlastní produkce, která začíná být u dětí patrná s přibývajícím věkem. U mladších dětí byla také znatelná bohatší fantazijní produkce. Nedostatečné odpovědi starších dětí tak mnohdy mohly zapříčinit chybné skórování, resp. vést k chybnému úsudku o zkoumaných charakteristikách. Například tedy jen proto, že některé starší dítě své vyprávění více zestručnilo, dosáhlo menšího bodového ohodnocení než mladší dítě, které ve svém košatějším příběhu zmínilo více popisů postav. To, že však bylo starší dítě více stažené a nesmělé při výpovědi, kde mnohé popisy postavy nevyjádřilo, ještě nemusí znamenat, že nedokáže mentální reprezentace druhých diferencovat, vnímat je psychologicky přesně a nahlížet svět z perspektivy druhého.

Dosahování celkově nižších skóru v rámci vybraných škál SCORS může dle mého názoru souviset především s vývojovou úrovní, ovšem i s odlišným charakterem obou

metod. Ačkoliv je totiž inteligenční škála určena pro zjišťování obdobných charakteristik sociálně-emočních kompetencí jako zvolená apercepční technika, zkoumá tyto psychické aspekty jiným způsobem.

V rámci apercepční techniky je hlavním úkolem dítěte vytvořit příběh k předkládaným vyobrazeným scénám. Jedná se tak více o spontánní produkci (ač ke konkrétnímu podnětovému materiálu) než při úkolech v inteligenčním testu. U některých škál SCORS se zdá, že při jejich hodnocení nemusíme být schopni z příběhů, které děti vymýšlí, mnohé informace o zkoumaných charakteristikách sociálně-emočních kompetencí dobře odvodit. Jak poukazují celkově nižší skórované hodnoty, kterých děti dané věkové kategorie dosahují, mnohé z aspektů, které vybrané škály SCORS sledují, nejsou děti mladšího školního věku vzhledem ke své vývojové úrovni schopny v rámci utvářených příběhů dostatečně vyjádřit.

Toho si můžeme dobře povšimnout např. u škály Kapacita k emočnímu vkladu do vztahů a subtestu Sociálně-kompetentní jednání, jejichž vzájemný vztah byl zkoumán v rámci prvních hypotéz (viz kapitola 3.5.4.1). Ačkoliv děti v rámci zmíněného subtestu IDS prokazují poměrně dobrou, mnohdy i nadprůměrnou úroveň sledovaných sociálně-emočních kompetencí, kapacita k emočnímu vkladu do vztahů se u většiny dětí pohybuje v rámci nízkých skóru. Pro děti dané vývojové úrovně se však ukazuje jako charakteristické, že v příbězích ještě nejsou schopny vyjádřit komplexní a hluboké vztahy (např. tedy hovořit ve svých vyprávěních více o vzájemnosti, empatii a lásce ve vztazích), resp. spíše je vymezují jako společnou aktivitu či vzájemnou výměnu informací. To, že však ještě mladší děti nejsou schopny ve svých vyprávěních hovořit o vztazích a blíže je popisovat, případně v nich dokonce vyjadřovat určitou hloubku a vzájemnou intimitu, ještě neznamená, že nemohou být schopny vzájemné lásky, empatie a vůbec utváření hlubších interpersonálních vztahů v reálném životě. Jak napovídají dosahované výkony dětí na škále Afektivní kvalita reprezentací, některé zkoumané charakteristiky také nemusí vyprávění dětí obsahovat vůbec (v případě této škály se jednalo o očekávané vztahy, které byly nejčastěji u dětí hodnoceny skórem 4, jelikož byly v příbězích vyjádřeny jako omezené, nezřetelné nebo dokonce chyběly, tedy nedaly se adekvátně zhodnotit).

Příběhy dětí mladšího školního věku se tak dle mého názoru mohou vyznačovat určitými typickými charakteristikami. Oproti tomu může užití výkonového testu, v tomto případě inteligenční škály, posloužit mnohdy při hodnocení kompetencí dětí možná o něco lépe. Domnívám se, že strukturovanější podnětový materiál a rovněž konkrétní otázky

týkající se daného tématu a možnost správných odpovědí mohou u dětí mladšího školního věku v mnohých případech pomoci dané aspekty sociálních a emočních kompetencí lépe zhodnotit, než jak je tomu v případě, kdy na ně pouze usuzujeme ze spontánní produkce dítěte.

Srovnání apercepčních technik a výkonových testů se bohužel mnoho českých, ba dokonce ani zahraničních studií nezabývá a to zvláště pokud bychom se zaměřili na sledování oblasti sociálních a emočních kompetencí. Asi nejvíce výzkumů se v rámci zkoumání vztahu projektivních technik a kognitivních schopností věnovalo porovnání kresebných testů postavy s inteligenčním testem, resp. inteligenčním kvocientem (např. Koppitz, 1967). V těchto případech však byly oba testy nahlíženy jako ukazatel celkové vývojové úrovně. Z aktuálně dostupných výzkumů se asi nejvíce dané problematice (komparace výsledků apercepční techniky s dalšími, charakterově odlišnými metodami) blíží výzkumná studie L. N. Niec a S. W. Russ: „*Children’s Internal Representations, Empathy, and Fantasy Play: A Validity Study of the SCORS–Q*“. Tento výzkum se zabýval porovnáním výkonů dětí ve věku 8 – 10 let ve standardizovaném herním úkolu (APS), objektivních posuzovacích stupnicích a sebehodnotící škále empatie (Bryant Index of Empathy for Children) s 8 tabulemi apercepčního testu hodnocenými s využitím škály SCORS (konkrétně její modifikace SCORS-Q, který využívá všech 5 obligatorních subškál SCORS). Výsledky studie prokázaly pozitivní korelace všech pěti dimenzí škál SCORS s úrovní empatie zjištěnou za pomoci dalších technik (posuzovacích stupnic určených pro učitele i samotné respondenty). Ukázalo se však také, že výkony na škále SCORS souvisí s kvalitou fantazie (jakožto kognitivní dimenze hry), ovšem úroveň sociální a emoční vyspělosti zjištěná pomocí apercepční techniky již se nijak nepromítla do samotné hry. Závěry této studie tak poukazují na to, že výkony na škále SCORS nesouvisí s herními procesy, nicméně s fantazijní produkcí ano. Jak bylo uvedeno, rovněž u mnohých dětí, které v rámci výzkumné studie této diplomové práce dosahovaly lepších výsledků na škále Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých, byla ve vyprávěních patrná výrazně vyšší fantazijní produkce.

Na základě prezentovaných výsledků se zdá, že využití škály SCORS u dětí mladšího školního věku by mohlo celkem dobře posloužit pro zjištění vývojové úrovně dítěte (např. obdobně, jako je tomu u Rorschachova testu). To však předpokládá vytvoření norem u škály SCORS pro dětskou populaci. Tato výzkumná studie by tak mohla zavdat podnět pro následnou standardizaci apercpečního testu Dětský svět (jako součásti Michalova projektivního interview) s využitím škály SCORS jako objektivní, strukturované hodnotící techniky, kterou tato metoda dosud postrádá. O dalších, neméně důležitých aspektech života dítěte by nám pak v rámci této poměrně obsáhlé projektivní techniky mohly podat přehled její další dvě části, Kouzelný svět a Nedokončené věty.

Pro budoucí výzkum, který by se zabýval vztahy mezi projektivní technikou a inteligenčním testem, případně pak obdobným tématem a analýzou dat, jakou prezentuje tato výzkumná studie, by bylo jistě vhodné zvolit rozmanitější vzorek respondentů. Vyšší variabilita věku by např. mohla pomoci lépe postihnout vzájemné vztahy mezi dosaženou úrovní vývoje a výkonem v rámci testové metody. Rovněž pro každou věkovou skupinu, které by byla do výzkumné studie zařazena, doporučuji vybrat větší počet respondentů. V rámci výše uvedených poznatků se dá také spekulovat vůbec o vhodnosti porovnávání apercpeční techniky s inteligenčním testem hodnotícím sociální a emoční kompetence u dětí do deseti let. Vzhledem k vývojové úrovni dětí dané věkové kategorie možná opravdu zjistíme na základě obou, charakterově poměrně odlišných technik, že se z každého testu o dítěti dozvídáme různé informace.

V neposlední řadě bych se také ráda zmínila o doporučení pro administraci obou testových metod. Jak se ukázalo, ačkoliv jsem chtěla zabránit ovlivnění jednoho testu předchozím zadáním testu druhého, zcela se mi to nepodařilo. I když jsem nejprve zadávala apercpeční techniku (která vyžadovala více spontánní a tvořivou produkci), přesto bylo její původní instrukcí ovlivněno zadání prvního subtestu druhé metody. U prvního subtestu testu IDS, Rozpoznávání emocí, který byl zadáván v těsném sledu po administraci Dětského světa, tak většina dětí začala bez ohledu na úvodní instrukci vyprávět k předložené fotografii příběh, v němž se tak mnohdy informace o vyobrazené emoci zcela ztratila. Pro další diagnostické účely bych tak doporučila při administraci obou metod v rámci jednoho sezení mezi oběma technikami udělat větší prostoje, případně testy proložit zcela jiným testovým úkolem. V nejlepším případě pak jednu z metod zadat dítěti až na příštím sezení.



## 4. ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo odpovědět na otázku, zda existuje vztah mezi výkony, kterých děti mladšího školního věku dosahují v sociálně-emoční části inteligenční škály a v apercepční technice hodnocené s využitím standardizované techniky SCORS. Na základě výsledků výzkumné studie lze říci, že mezi oběma testovými metodami, a tedy dosaženou úrovní sociálně-emočních kompetencí v rámci testu IQ a stupněm sociální a emoční vyzrálosti prokázané v apercepční technice, není vztah.

Ač byly tyto závěry zprvu mírně překvapivé, praktická část práce a především závěrečná diskuse se pokusila výsledky objasnit a zasadit je tak do širšího kontextu, rovněž s přihlédnutím k možným nežádoucím vlivům na průběh výzkumu. Jak se ukazuje, v závěrečných výsledcích může hrát roli především zvolená věková skupina respondentů, rovněž však odlišná výstavba a charakter obou testových metod.

I přesto, že tak výzkumná studie nebyla příliš úspěšná, domnívám se, že přinesla mnohé velmi zajímavé poznatky. Mimo jiné tato diplomová práce podala základní přehled o využití škály SCORS při diagnostice dětí mladšího školního věku (konkrétně dětí od 7 do 10 let), resp. nastínila, jakých výkonů děti v rámci dané věkové kategorie na škále dosahují. Výsledky studie tak mohou posloužit mimo jiné rovněž jako orientační vodítka pro hodnocení mladších dětí a základ pro případný budoucí výzkum.

Já osobně považuji zpracování této diplomové práce za velký přínos pro mou dosavadní praxi i budoucí směřování. Při zpracovávání tohoto výzkumu jsem se naučila nejen administrovat a vyhodnocovat vybrané testové metody, ale získala jsem rovněž velmi cenné zkušenosti v oblasti metodologie a kvantitativního výzkumu. Jelikož mi tato oblast byla dosud vzdálenější a statistického zpracování dat jsem se zpočátku mírně obávala, mohu říci, že mi výsledná práce přinesla větší rozhled v této oblasti a rozšířila tak mé obzory. Velmi podnětná pro mne také byla práce s mladšími dětmi, se kterými již nějakou dobu nepracuji, tudíž pro mne byl výzkum příjemným obohacením mé psychologické činnosti, v níž se věnuji převážně dospělým klientům s psychiatrickým duševním onemocněním.

## **Použitá literatura:**

- ABRAMS, D. M., BELLAK, L. *The TAT, CAT and SAT in clinical use*. Boston: Allyn and Bacon, 1997.
- BELLAK, L., ABT, L. E. *Projective psychology*. New York: Grove Press, 1959.
- BOŠ, M., STRNADOVÁ, M. *CATO – Příručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1976.
- COHEN, J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge: 1988.
- Community-University Partnership for the Study of Children, Youth, and Families. *Review of the Vineland Adaptive Behavior Scales-Second Edition (Vineland-II)*. Canada: Edmonton, Alberta, 2011.
- DAMON, W., EISENBERG, N., LERNER, R. *Handbook of child psychology – Vol. 3, Social, emotional and personality development*. Hoboken: Wiley and Sons, 2006.
- DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 2011.
- DEVELLIS, R. F. *Scale development: Theory and applications*. Los Angeles: Sage, 2012. s. 109–110.
- DUCK, S., MILLS, R. S. L. *The developmental psychology of personal relationships*. Michigan: John Wiley, 2000.
- DUNN, T. J., BAGULEY, T., BRUNSDEN, V. *From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation*. *British Journal of Psychology*: 2014.105, s. 399 – 412.
- FONAGY, P., TARGET, M. *Psychoanalytické teorie*. Praha: Portál, 2005.
- GOLDMANN, P., SOUKUPOVÁ, T. *Westenova škála SCORS v Tématicko apercepčním testu*. *Rorschach a projektivní metody: ročenka České společnosti pro Rorschacha a projektivní metody*, 2007. 3, 1, s. 161 - 174.
- GOLDMANN, P., SOUKUPOVÁ, T. *Školící a výcvikový kurz TAT a odvozené metody*. Praha: Testcentrum, 2016.
- GREENBERG, J., MITCHELL, S. A. *Object Relations in Psychoanalytic Theory*. Harvard University Press: 1983.

GROB, A., GISELLE, R., GUT J., FRISCHKNECHT, M.-C. *IDS-P Intelligence and Development Scales–Preschool — Intelligenz und Entwicklungsskalen für das Vorschulalter*. Berne, Switzerland: Hans Huber, 2013.

GROB, A., MEYER, C. S., HAGMANN-VON ARX, P. *Intelligence and Development Scales (IDS)*. Berne, Switzerland: Hans Huber, 2009.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010.

HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál, 2004.

JABŮREK, M., ŠIRŮČEK, J., URBÁNEK, T. *Factor Structure of the Czech Version of the Intelligence and Development Scales*. In The 9th Conference of The International Test Commission: Global and Local Challenges for Best Practices in Assessment, edited by Elosua P., 2014.

JENKINS, S. R. *A Handbook of Clinical Scoring Systems for Thematic Apperceptive Techniques*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor & Francis Group, LLC, 2008.

KLASOVÁ, K. *Diplomová práce – Projektivní interview u onkologicky nemocných dětí*. Praha: Univerzita Karlova, 2015.

KOLUCHOVÁ, J., MORÁVEK, S. *Psychologická diagnostika dětí a mládeže*. Olomouc: Rektorát univerzity Palackého, 1990.

KOPPITZ, E. *Expected and exceptional items on human figure drawings and IQ scores of children age 5 to 12*. *Journal of Clinical Psychology*, Wiley: 1967. 23 (1), s. 81-3.

KOUKOLÍK, F. *Sociální mozek*. Praha: Karolinum, 2006.

KREJČÍŘOVÁ, D., URBÁNEK, T., ŠIRŮČEK, J., JABŮREK, M. *Intelligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let*. Praha: Hogefrege – Testcentrum, 2013.

KREJČÍŘOVÁ, D., LANGMEIER J. *Vývojová psychologie – 2. aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2006.

KREJČOVÁ, L. *Intelligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let (IDS): Recenze*. *Testforum*, 2014. č. 4, s. 65-67. Dostupné z: <http://www.testforum.cz/domains/testforum.cz/index.php/testforum/article/view/TF2014-4-30/26#.V19FjnYveUk>

KUNDA, Z. *Social Cognition. Making Sense of People*. Massachusetts: The MIT Press, Cambridge, 1999.

- MICHAL, V. *Projektivní interview*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1974.
- MIOVSKY, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada publishing, 2007.
- MORÁVEK, S. *Úvod do psychodiagnostiky dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1987.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995.
- NEWMAN, L. S. *What is "Social Cognition"? Four Basic Approaches to Their Implications for Schizophrenia Research*. In: Corrigan PW, Penn DL. *Social Cognition and Schizophrenia*, American Psychological Association: Washington DC, 2004.
- NIEC, L. N., RUSS, S. W. *Children's Internal Representations, Empathy, and Fantasy Play: A Validity Study of the SCORS-Q*. American Psychological Association: 2002. 14 (3), s. 331-338.
- PERNER, J., WIMMER, H. „John thinks That Mary thinks that...“ *Attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1985. 39, s. 437–471.
- RAPACHOLI, B., SLAUGHTER, V. *Individual differences in theory of mind*. New York: Psychology Press, 2003.
- R Development Core Team. *R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing*. Vienna, Austria: 2008. Dostupné z: <http://www.R-project.org>.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2006.
- SMÉKAL, V. *Stanfordský Binetův inteligenční test IV. revize: Technická příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika a.s., 1995.
- SMÉKALOVÁ, E. *Druhý krok – šance na pohodu ve škole: Úvod – co se ve škole naučíme*. *Prevence*, 2016. 13(3), s. 10-11.
- SOUKUP, P., KOČVAROVÁ, I. *Velikost a reprezentativita výběrového souboru v kvantitativně orientovaném pedagogickém výzkumu*. *Pedagogická orientace*, 2016. 26(3), s. 512-536.
- SOUKUPOVÁ, T. *Diagnostika dětí*. Přednášky v rámci PedF UK: 2016.

- STANČÁK, A. *Klinická psychodiagnostika*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1982
- STERNBERG, R. J. *Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press, 2000.
- STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001.
- ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV nakladatelství, 2000.
- ŠKALOUDOVÁ, A. *Faktorová analýza*. Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta: 2010. Dostupné na: [http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/skalouda/fa/zakl\\_pojmy.htm](http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/skalouda/fa/zakl_pojmy.htm)
- ŠKALOUDOVÁ, A. *Statistika pro pokročilé*. Přednášky v rámci PedF UK: 2016.
- TEGLASI, H. *Essentials of TAT and other storytelling techniques assessment*. New York: John Willy and Sons, Inc., 2001.
- URBÁNEK, T., DENGLEROVÁ, D., ŠIRŮČEK, J. *Psychometrika: Měření v psychologii*. Praha: Portál, 2011.
- VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. – Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie: 2., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada, 2008.
- WECHSLER, D. *The Measurement And Appraisal Of Adult Intelligence (4.vyd.)*. Baltimore: The Williams & Wilkins company, 1958.
- WECHSLER D. *WISC-III. Wechslerova inteligenční škála pro děti*. Praha: Testcentrum, 2002.
- WESTEN, D. *Social Cognition and Object Relations Scale (SCORS): Manual for Coding TAT Data. Original manual to use for training*. Michigan: University of Michigan, 1985 (doplněno rovněž o přílohu z r. 2002)

WESTEN, D., KLEPNER, J. et al. *Object Relations in Childhood and Adolescence: The Development of Working Representations*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1991. 59 (3), s. 400-409.

## Seznam příloh

- Příloha č. 1: Informovaný souhlas pro rodiče
- Příloha č. 2: Záznamový arch sociálně-emoční části IDS
- Příloha č. 3: Schéma pro skórování Škály sociální kognice a objektních vztahů dle Soukupové a Goldmanna (2016)
- Příloha č. 4: Ukázka vybraného dítěte (doslovné výpovědi z obou testů)
- Příloha č. 5: Souhrnná tabulka výsledků jednotlivých dětí
- Příloha č. 6: Výsledné výpočty položkové analýzy – korelace položek s hrubým skórem
- Příloha č. 7: Korelační matice
- Příloha č. 8: Grafy závislosti dosahovaných skóru vybraných škál SCORS na věku respondentů
- Příloha č. 9: Grafy ilustrující vztah Socio-emočního indexu a vybraných škál SCORS
- Příloha č. 10: Výsledky faktorové analýzy

## **Příloha č. 1: Informovaný souhlas pro rodiče**

### **Vážení rodiče,**

obracím se na Vás s prosbou ohledně možnosti zařazení Vaší dcery / syna do psychologické studie pro účely mé závěrečné diplomové práce s názvem ***Využití metody IDS (Intelligenční a vývojové škály pro děti) a vybrané apercepční techniky v hodnocení sociálních a emočních kompetencí dětí.*** Jsem studentkou 3. ročníku Navazujícího magisterského studia Psychologie na PedF UK v Praze a Vaši školu jsem si vybrala především z důvodu, že většina pražských škol je v tomto směru málo sdílných. V Praze se na ZŠ bohužel v poslední době obrací velmi mnoho studentů různých škol a různých oborů a rozumím tomu, že v takovém případě je pak sběr obdobných typů dat pro děti spíše zátěží, než možným pozdějším přínosem. Jelikož však polovina mé rodiny pochází z Vašeho města a sama jsem zde prožila polovinu svého dětství a výzkum na Vaší škole mi umožněn byl, ráda bych Vás o tuto laskavost požádala.

Abych Vám krátce přiblížila účel své diplomové práce a formu sběru i následné interpretace dat, mohu Vám prozatím sdělit, že se jedná o studii, která si klade za cíl porovnat výsledky získané za pomoci dvou psychologických testových metod diagnostikujících oblast emočních a sociálních kompetencí u dětí ve věku 7 – 10 let. V rámci této práce mne tak bude zajímat, jaký diagnostický přínos má využití obou metod při diagnostice konkrétního jedince, či případně zda metody sledují téměř totožné oblasti, tudíž využitím jedné metody můžeme dostatečně rozkrýt i to, co bychom se dozvěděli při aplikaci metody druhé. Při sběru dat tak bude využita jedna část novější intelligenční baterie (IDS) a apercepční technika Michalovo projektivní interview. Výsledkem studie by tak mělo ve finální podobě být především to, zda se u dětí v subtestech IDS z oddílu Sociálně-emoční kompetence projeví obdobné sociální a emoční dovednosti jako sociálně-emoční kompetence zjištěné s využitím apercepční techniky Michalovo projektivní interview. Ve své finální podobě bude mít práce především kvantitativní charakter.

Data získaná pro účely této studie budou samozřejmě zcela anonymní, přičemž děti budou ve své práci označovat pouze písemnými kódy. U dětí, které se budou chtít výzkumu zúčastnit a rodiče jim na tuto studii poskytnou informovaný souhlas, bude samozřejmě z mé strany možné poskytnout zpětnou vazbu ve formě stručného shrnutí základních výsledků dosažených v jednotlivých testech, čímž tak budete mít Vy i Vaše děti možnost dozvědět se něco více o oblasti jejich sociálního a emočního fungování.

Co se týče časové náročnosti testování, jedno dítě odhaduji cca na 40 min (cca 30 – 50 min. 1 dítě, dle individuálního tempa a rozsahu výpovědí k podnětovým materiálům).

Souhlasím, aby se má dcera / syn ..... studie zúčastnil/a.


Podpis zákonného zástupce:

Bc. Monika Štarková, studentka Psychologie, 3. roč. NMgr. PedF UK



## Příloha č. 2: Záznamový arch sociálně-emoční části IDS


### 11. Rozpoznávání emocí

 **Ukončení:** Pokud dítě třikrát za sebou neurčí nebo nepojmenuje emoce správně.  
**Upozornění:** Fotografie 2, 3 a 4 musí být předloženy (Emoční regulace).

Věk	Číslo	Emoce	Odpověď	Body	
Všechny věkové skupiny	1	Radost		0	1
	2	Vzteky		0	1
	3	Strach		0	1
	4	Smutek		0	1
	5	Překvapení		0	1
	6	Smutek		0	1
	7	Strach		0	1
	8	Vzteky		0	1
	9	Překvapení		0	1
	10	Radost		0	1

Celkem (max. 10 bodů)

### 12. Regulace emocí

 **Ukončení:** Pokud dítě nezíská žádný bod za otázky (a) a (b), vypustte otázku (c). Otázky (a) a (b) ale zadejte u všech tří fotografií (2, 3, 4).

 **Poznámka:** 2 body = adaptivní strategie emoční regulace, 1 bod = „ostatní“ strategie emoční regulace.

Věk	Číslo	Otázka	Emoce	Odpověď	Body		
Všechny věkové skupiny	2	a	Vzteky		0	1	2
	2	b	Vzteky		0	1	2
	2	c	Vzteky		0	1	2
	3	a	Strach		0	1	2
	3	b	Strach		0	1	2
	3	c	Strach		0	1	2
	4	a	Smutek		0	1	2
	4	b	Smutek		0	1	2
	4	c	Smutek		0	1	2







Celkem (max. 18 bodů)

### 13. Porozumění sociálním situacím

➔ **Poznámka:** Kontrolní otázky pokládejte pouze v tom případě, že dítě samo nepodalo odpověď během volného vyprávění.  
2 body = správná odpověď během volného vyprávění, 1 bod = správná odpověď na kontrolní otázku

Věk	Číslo	Vzorová odpověď	Kontrolní otázka	Odpověď	Body		
<b>Obrázek 1</b>							
Všechny věkové skupiny	1.1	Ta dívka pláče, protože ti kluci jsou proti ní; nebo protože jí sebrali čepici.	Proč ta dívka pláče?	Ve volné odpovědi: <sup>2</sup> V odpovědi na kontrolní otázku:	0	1	2
	1.2	Kluci se smějí, protože ta dívka pláče.	Proč se kluci smějí?	Ve volné odpovědi: V odpovědi na kontrolní otázku:	0	1	2
	1.3	Ta dívka, které sebrali čepici, je smutná (emoce smutek).	Jak se cítí ta dívka?	Ve volné odpovědi: V odpovědi na kontrolní otázku:	0	1	2
	1.4	Ti dva kluci se radují (emoce škodolibá radost / škodolibost).	Jak se cítí ti dva kluci?	Ve volné odpovědi: V odpovědi na kontrolní otázku:	0	1	2
	1.5	Dívka ve žluté bundě je vyděšená (emoce zděšení / zhrození / vylekání).	Jak se cítí ta velká dívka?	Ve volné odpovědi: V odpovědi na kontrolní otázku:	0	1	2
	1.6	Dívka, která si kreslí křídou, projevuje soucit (emoce soucit / smutek).	Jak se cítí ta dívka, která si kreslí křídou?	Ve volné odpovědi: V odpovědi na kontrolní otázku:	0	1	2

Obrázek 1 (max. 12 bodů)






Věk	Číslo	Vzorová odpověď	Kontrolní otázka	Odpověď	Body		
<b>Obrázek 2</b>							
Všechny věkové skupiny	2.1	Muž na kole srazil toho chlapce, protože nedával pozor, když zdravil toho druhého muže.	Proč ten muž na kole srazil toho chlapce?	Ve volné odpovědi:	0	1	2
				V odpovědi na kontrolní otázku:			
	2.2	Ten chlapec si nevěšil kola, protože mával na maminku a nedával pozor.	Proč si ten chlapec toho kola nevěšil?	Ve volné odpovědi:	0	1	2
				V odpovědi na kontrolní otázku:			
	2.3	Ten kluk, kterého maminka drží za ruku, si chce jít hrát s ničím s ostatními dětmi.	Proč táhne ten chlapec mámu za ruku?	Ve volné odpovědi:	0	1	2
				V odpovědi na kontrolní otázku:			
	2.4	Muž na kole je veselý (emoce radost).	Jak se cítí ten muž na kole?	Ve volné odpovědi:	0	1	2
				V odpovědi na kontrolní otázku:			
	2.5	Sražený chlapec je vylekaný (emoce úlek).	Jak se cítí ten chlapec?	Ve volné odpovědi:	0	1	2
				V odpovědi na kontrolní otázku:			
	2.6	Ta paní na chodníku je vylekaná (emoce úlek).	Jak se cítí ta paní na chodníku, která drží za ruku to dítě?	Ve volné odpovědi:	0	1	2
				V odpovědi na kontrolní otázku:			

Obrázek 2 (max. 12 bodů)

Celkem (Obrázek 1 a 2, max. 24 bodů)

## 14. Sociálně-kompetentní jednání

➔ Poznámka: 2 body = uvedení přímého sociálně kompetentního jednání, 1 bod = uvedení nepřímého sociálně kompetentního jednání

Věk	Číslo	Schopnost	Odpověď	Body		
Všechny věkové skupiny	a	Navázání vztahů 		0	1	2
	b	Empatie / prosociální chování 		0	1	2
	c	Udržení smíru 		0	1	2
	d	Řešení sociálních konfliktů 		0	1	2
	e	Empatie / prosociální chování 		0	1	2
	f	Řešení sociálních konfliktů 		0	1	2

Celkem (max. 12 bodů)

## Příloha č. 3: Schéma pro skórování Škály sociální kognice a objektních vztahů dle Soukupové a Goldmanna (2016)

Tématický apercpeční test v psychologické diagnostice  
© Tereza Soukupová, Petr Goldmann 2016

SCORS – Schema pro skórování (Social Cognition-Object Relation Scale)	
<b>a</b>	<b>Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých</b>
1	má výraznou tendenci být egocentrický nebo zaměřovat své myšlenky, pocity, a atributy s myšlenkami, pocity a atributy druhých
3	vidí své self a druhé málo diferencovaně, nebo málo komplexně, popisy lidí bývají jednoduché, úspěšné, jednodimenzionální, málo integrované, nebo štěpené na dobré-špatné
5	vidí své self a druhé s určitou hloubkou a komplexností, ale poměrně konvenčně; je schopen vidět přednosti a nedostatky lidí a dívat se z perspektivy druhého
7	má schopnost psychologicky uvažovat, vidění druhých lidí je bohaté, komplexní a diferencované
<b>b</b>	<b>Afektivní kvalita reprezentací (kvalita očekávaných vztahů)</b>
1	má tendenci očekávat zlovolné vztahy, často prožívá lidi jako zneužívající, nebo záměrně škodící
3	má tendenci zažívat vztahy jako nepřijemné, hostilní, nebo indiferentní, nebo se cítí velmi osamocen
5	očekávání od vztahů jsou emočně smíšená, má tendenci popisovat jak pozitivní, tak i negativní vztahovou zkušenost
7	má pozitivní očekávání od vztahů, ale není přehnaně optimistický, je schopen vidět lidi takové, jací skutečně jsou
4	Poznámka: Tam, kde je afektivní kvalita reprezentací neztřeštěná, omezená, kde chybí, nebo tam, kde se člověk brání nepřiměřeným optimismem, skórujeme 4.
<b>c</b>	<b>Kapacita k emočnímu vkladu do vztahů (kvalita vyjadřovaných vztahů)</b>
1	má tendenci primárně se soustředit na své vlastní potřeby ve vztazích, má nestabilní a bouřlivé vztahy a má jich málo, pokud vůbec jaké
3	vztahy mají tendenci být povrchní, mělké, nebo primárně založené na účasti ve společné aktivitě, nebo vzájemné výměně informací o sobě samých
5	vykazuje konvenční city přátelství, péče, lásky a empatie ve vztazích
7	má tendenci k hlubokým vztahům charakterizovaným vzájemným sdílením, emoční intimitou, nezávislostí, respektem, oceněním
<b>d</b>	<b>Emoční vklad do hodnot a morálních standardů (vztah k morálním hodnotám)</b>
1	svědčí o relativní absenci morálních hodnot a zájmu o potřeby druhých, může se chovat sobecky, bezohledně, egoisticky, nebo agresivními způsoby, s minimálními výčitkami svědomí nebo s chabými pocity viny
3	vykazuje určité znaky internalizace norem (vyhýbá se děláním špatných věcí, protože ví, že druzí by o něm měli špatné mínění, přemýšlí dětským způsobem o dobru a zlu), ale chybí zralé pocity viny nebo výčitky svědomí za špatné jednání a chybí schopnost potlačit vlastní touhy a přání, a tak regulovat své chování
5	cítí se být vázán dodržovat morální hodnoty a prožívá pocit viny za ublížení druhým lidem nebo za nedodržení morálních norem; má konvenční morální názory
7	při přemýšlení o morálních otázkách kombinuje abstraktní myšlení, ochotu dodržovat nebo zpochybňovat konvence, opravdový soucit a ohleduplnost v jednání
4	Poznámka: Pokud je člověk ve svých morálních názorech tvrdý a rigidní vůči sobě a jiným, skórujeme 4
<b>e</b>	<b>Porozumění sociální kauzalitě (schopnost porozumět tomu, proč lidé jednají tak; jak jednají)</b>
1	vysvětlení lidského chování, nebo významů interpersonálních zkušeností, má tendenci být zmatené, matoucí, zdeformované, extrémně odcizené; příběhy se těžko sledují – mají malou koherenci
3	vysvětlení lidského chování, nebo významů interpersonálních zkušeností, je mírně matoucí; popisy interpersonálních událostí obsahují často inkongruence, které vyžadují námahu k jejich plnému pochopení
5	má tendenci uvádět zřetelné významy interpersonálních událostí, ve kterých aktivity lidí vyplývají z toho, jak zažívají nebo interpretují situace
7	má tendenci uvádět bohaté, koherentní a přesné významy interpersonálních událostí
2	Poznámka: Pokud má člověk tendenci popisovat interpersonální události jen „že se staly“, bez porozumění, proč se tak staly (alogická nebo málo logická vyprávění svědčící o nedostatku porozumění příčině), skórujeme 2
<b>f</b>	<b>Prožívání a zvládnání agresivních impulzů</b>
1	je fyzicky útočný, destruktivní, sadistický, nebo s chabou kontrolou agresivních impulzů
3	má tendenci být zlostný, pasivně agresivní, ponižující druhé, fyzicky se poškozující, nebo je neschopen chránit sám sebe proti zneužití, kterému se může vyhnout
5	vyhýbá se zlosti tím, že ji popírá, brání se jí, nebo se vyhýbá konfrontacím
7	může vyjadřovat zlost a agresi, a přiměřeně se prosazuje
<b>g</b>	<b>Sebedůvěra</b>
1	vidí se jako odporný, mizerný, hříšný, nečistý nebo celkově špatný
3	má malou sebedůvěru (např. cítí se neadekvátně, prožívá se jako inferiorní, je sebekritický)
5	projevuje šíři pozitivních i negativních citů k sobě
7	má tendenci mít realisticky pozitivní pocity ze sebe
4	Poznámka: Pokud je člověk velikašský, nebo se pohybuje mezi pfečňováním a podečňováním, skórujeme 4
<b>h</b>	<b>Identita a soudržnost self</b>
1	má paralelní, rozmanité osobnosti
3	pohled na sebe, nebo pocity vůči sobě, jsou široce měnlivé nebo nepředvidatelné; má nedostatek stabilních cílů, ambicí, nebo důležitých hodnot, má nestabilní vědomí sebe sama, cítí se jako by nevěděl, kým je
5	identita nebo sebezpojetí její příliš neznepokojují, nebo nezaměstnávají
7	cítí se jako integrovaná osoba se stabilními závazky ke svým dlouhodobým ambicím, cílům, hodnotám a vztahům

Je možné použít přidatnou tématickou škálu:  
**Dominantní interpersonální zájmy**  
1 = téma je pravděpodobně přítomno, ale není zcela jasné  
3 = téma je přítomno, ale není středem příběhu  
5 = téma je přítomno a je středem dění příběhu  
7 = téma je důležité k porozumění tomu, kdo subjekt je a čím se zabývá; téma je neobvyklé pro tabuli, výstředně zpracované nebo zřetelně velmi emocionálně nabitě Škála zahrnuje 50 témat (např. emoční intimita, zavržení, dominance, závislost, obětování se, obdiv, obrácení rolí, trest, vina, strach, sexuální soutěžení, opuštěnost, bezmocnost, konflikty s autoritou, sebevražda, rezignace apod.).

a) Diferencovanost Self									
b) Kvalita očekávaných vztahů									
c) Kvalita vyjadřovaných vztahů									
d) Vztah k morálním hodnotám									
e) Porozumění sociální kauzalitě									
f) Prožívání a zvládnání agresivních impulzů									
g) Sebedůvěra									
h) Identita a soudržnost self									

## Příloha č. 4: Ukázka vybraného dítěte (doslovné výpovědi z obou testů)

Lukáš 9 let

### Rozpoznávání emocí

1	Radost	No tak.. tahle je šťastná, že má kamarády a prostě její dobře.
2	Vztek	Tendle je nafouklej, že mu někdo něco udělal a že.. že mu nechtěl odpustit, ale von prostě tak prosí, a von mu ale nevodpustí. <i>A jak mu tedy je, jak to myslíš, jak se přesně cítí?</i> No tenhle.. naštvane.
3	Strach	Něčeho se bojí nebo.. něco se mu nelíbí a.. něco se mu nelíbí.
4	Smutek	Je smutná. Že nemá žádný kamarády a nikdo se s ní nebaví.
5	překvapení	Překvapená.
6	Smutek	Že třeba.. Je třeba.. Má něco s očima nebo mu něco je a lidem se to nelíbí a nekamaráděj se s ním. <i>Takže jak myslíš, že mu je?</i> Je smutný.
7	Strach	Vylekanej.
8	Vztek	Je na někoho naštvane. Že jí třeba někdo nedoprovodil.
9	překvapení	Může bejt překvapenej nebo může mít radost. <i>Co je spíš? Který z těchto pocitů má asi víc?</i> Asi spíš radost.
10	Radost	Je šťastnej.

### Regulace emocí

2	a	Vztek	Tamten.. no to mu to nějak vynahradit nebo mu prostě.. nějak.. mu něco dát, aby mu odpustil. <i>A co ono samo, to dítě by mohlo udělat pro to, aby už nemělo vztek?</i> No, tak třeba.. by si mohlo jít něco koupit, co by mu zvedlo náladu. Nebo by mu někdo něco mohl říct, aby ho rozveselil, třeba nějaký vtip. Nebo by ono samo někoho mohlo poprosit, aby mu nějaký mohl říct, aby ho to rozveselilo a už nebyl naštvanej.
2	b	Vztek	No když sem na někoho naštvanej, tak von za mnou přijde, a třeba, když je to někdo z rodiny, tak ví, že sem lochtivej, tak mě začne lochtat a říkat mi legrační věci a mě to rozesměje a pak už nebudu naštvanej. <i>A co ty konkrétně by si pro to mohl udělat?</i> Zavřu se na chvílku do pokoje, abych si vodpočinul vod toho, a pak zas přídu, až už je mi dobře. <i>A co tam děláš v tom pokoji?</i> No lehnu si do postele a chvílku si odpočinu jen prostě.
2	c	Vztek	Že bych si dal čokoládu a pomohlo mi to.
3	a	Strach	Poprosit někoho, aby jí pomohl. Aby se už toho nebála.
3	b	Strach	Jdu za rodičema. Aby mi s tím nějak pomohly. Nebo když se něčeho bojím a sem prostě někdy sám, tak si zapnu mobil a zavolám třeba sousedovi, jestli.. třeba kdyby se mi zdálo, že někdo zvoní, tak aby tam přišel a.. A mě se to jednou stalo. Táta jel pro ségru, a někdo mezitím zazvonil. A já sem se bál, tak sem radši zavolal sousedovi.
3	c	Strach	Už nevím.
4	a	smutek	Třeba zkusit se s někým skamarádit a třeba.. někomu něco koupit a budou z nich pak kamarádi.
4	b	smutek	No třeba.. si dám něco k jídlu. To mě vždycky pomůže. A nebo prostě si.. se na něco podívám na mobilu, a já na to zapomenu pak a hned mě je líp.
4	c	smutek	Hmm.. Zavolám třeba nějakému kamarádovi, třeba jestli by se mnou nešel ven.

## Porozumění sociálním situacím

### Obr. 1

Výpověď:

*Že.. ty kluci sou starší a i větší než tadyta, a vědí, že když jí seberou čepici, tak ona na ní nedosáhne. Jak se cítí ty děti na obrázku a proč se tak cítí? Tak ty kluci sou šťastný, že někomu ubližujou, a že dělaj něco špatnýho, tady ta je smutná, že prostě jí ubližujou, tady ta je překvapená, a tady ta.. je taky překvapená. Řekl jsi mi vše, co je důležité? Že tady ta je stejně velká jako tadyta, a mohla by tady na ten klobouk dosáhnout..*

Proč ta dívka pláče?	Sebrali jí čepici a že jí ubližujou.
Proč se ti kluci smějí?	Protože sou šťastný, že dělaj to.
Jak se cítí ta dívka?	Řečeno ve výpovědi.
Jak se cítí ti dva kluci?	Řečeno ve výpovědi.
Jak se cítí ta velká dívka?	Jak sem říkal, obě sou překvapený.
Jak se cítí ta dívka, která si kreslí křídou?	Řečeno ve výpovědi.

### Obr. 2

Výpověď:

*Tady ten by měl jít správně po chodníku, jenže jde po silnici, a tady ten nedává pozor na cestu, protože mává na nějakýho kamaráda. A tak ho srazí. A tady ta.. hmm.. se na něj dívá, co dělá, ale vona mu stejně nepomůže. Jak se cítí ti lidé na obrázku? Tady ten blbě, protože se mu něco může stát, tady ta překvapeně, jakoby, a tady ty sou šťastný, protože tady ten o tom ani neví, a tady ten taky ne. Jak to přesně myslíš „blbě“? Co tím myslíš, jak mu je? No jako že.. může si i za to sám a že.. že třeba proč nešel po tom chodníku, když ví že tady můžou jezdit auta a tak ho mohlo žvejknout a tak. Řekl si mi vše, co je důležité? Příkývnutí.*

Proč ten muž na kole srazil toho chlapce?	Řečeno ve výpovědi.
Proč si ten chlapec toho kola nevšiml?	Protože msto toho, aby se kouknul na cestu, tak mává nějakýmu kamarádovi. Nemyslím cyklistu, ale chlapce. Jo no tak. Protože von jel.. správně by měl jít tady na tý straně. Ta tý druhý straně. A to kolo jede dobře, ale von by měl jít správně tady na tý druhý straně.
Proč táhne ten chlapec mámu za ruku?	Že si chce jít někam hrát. Na hřiště někam. Jo, sem.
Jak se cítí ten muž na kole?	Řečeno ve výpovědi.
Jak se cítí ten chlapec?	Hm.. jo, vyděšeně!
Jak se cítí ta paní na chodníku, která drží za ruku to dítě?	Překvapeně.

## Sociálně-kompetentní jednání

A	Zeptal by sem se, jestli s nima si nemůžu hrát. <i>Jak by ses přesně zeptal?</i> Ahoj, nemoh by sem si s váma hrát?
B	Šel bych za ním a zeptal se ho: „Co je, seš v pohodě?“ A jestli nechce pomoc. <i>Co by si udělal dál?</i> No třeba bych někoho zavolal, někoho staršího, kdo by věděl, co má dělat třeba nebo.. Aby mi tady s tím pomoh prostě.
C	Zavolal bych pomoc a utíkal bych. <i>Kam bys utíkal a co bys tam dělal?</i> No podle toho, pokud by za mou někdo stál, nákej dospělej, tak jako: Pomůžete mi, já se bojím, strašně tady toho.. A.. kdyby za mnou nikdo nestál, tak bych prostě.. utíkal pryč. A pak bych doma řek, jak ten kluk vypadal a.. to vše říkal. Nebo prostě do nějaký budovy nebo k nějakýmu dospělýmu, který prostě.. by mi nějak moh pomoct s tím.
D	Šel bych tam, nebo bych.. sledoval, jestli tady ta bude se aspoň bránit, nebo jestli aspoň.. se bude bránit. A kdyby se nebránila, tak bych tam šel a pomoh bych jí. <i>A jak by si jí třeba mohl pomoci?</i> No třeba si mezi ně stoupnout a řekl bych: Nech toho, nech toho. Nebo: „Uklidněte se!“.
E	Zeptal sem se ho co se děje, nebo proč brečíš. <i>A co by si dělal dál?</i> No podle toho, co by mi vodpověděl. Tak třeba kdyby mi vodpověděl: „Nemám žádnýho kamaráda.“ Tak bych mu řek: „A nechceš si se mnou hrát?“
F	No.. že.. šel bych to říct mámě a nebo kdyby sem byl větší, tak by sem mu řek: „Hele ty, já bych ti něco taky klidně zbořil, tak si něco postav a já ti to taky zbořím, a uvidíš, jaký to je!“ Nebo, no.. řek bych to nejdřív mámě. A nebo kdybych byl mladší, tak kdyby mi to rozbořil, tak já bych mu řek: „No tak si taky něco postav a já ti to taky rozbořím. Aspoň uvidíš, jaký to je!“

## Michalovo projektivní interview

1. Takže tady ta je našťvaná na tady toho pána, že se něk pohádali, a tady ten, to je podle mě jejich syn, tak ten je smutnej, že sou na sebe našťvaný.  
*Co se odehrávalo předtím?* – Že třeba jeden chtěl, aby hrál fotbal a druhej nechtěl, aby hrát fotbal.  
*Jak to bude pokračovat dál?* – No, může to taky dopadnout, že tenhle pán se našťve, může někam vovedít, a třeba se vrátí až třeba za dva dny, a ten kluk bude stále smutnej, dokud se nevrátí jeho táta a nebudou zase šťastný všichni.  
*Co si myslí?* – Tady ten kluk je smutnej, že ty dva se hádaj. Tadle je našťvaná na něj. A ten pán.. Je smutnej, že se hádaj.
2. No, podle mě sou v tělocvičně, nebo.. no sou asi v tělocvičně. A tady ten kluk.. říká, že to nepude hrát. A tady.. ta paní.. ho.. ho musí.. se dělat všechno povinně ve škole. A tak ten kluk je našťvanej, že si nemůže dělat všechno, co chce. Třeba že nemůže hrát basket.  
*Jak to bude pokračovat dál?* – Ta paní učitelka mu může dát poznámku, nebo mu něk vynadat, že nedělá věci, který má dělat. A ten kluk.. on bude stále stejně zlobit.  
*Co si myslí?* – Tady tomu klukovi.. ten přemejšlí jak jako hraje basket a jak si dělá co chce, a paní učitelka se ho snaží něk jako napravit nebo.. no, jak ho jako napravit.  
*Co se odehrávalo předtím?* – No, myslim, že byli ve třídě, a ten kluk jakoby zlobí furt. A tady to je jako paní učitelka třídí, a ta je na něj furt našťvaná.  
*Co cítí?* – No, je našťvanej ten kluk a tak. Ale to už sem říkal.



3. Tady sou někde venku, a hraje se nějaká hra. A tady ta je smutná, že.. Teda. No. Je smutná, že musí hrát taky a tady ten se rozcvičuje. Tady ten pán chce, aby ta holka se taky rozcvičovala, i když ona nechce.  
*Jak to bude pokračovat dál?* – Buď jí, když nebude poslouchat, tak jí řekne, ať si de sednout, že nebude hrát, a nebo ať prostě cvičí.. a nebo jí řekne, ať prostě cvičí a nebo si de sednout.  
*Co se odehrávalo předtím?* – No, podle mě ta hra, že běželi jedno kolečko, a teď se maj rozcvičovat, ale ona to nedělá.  
*Co si myslí?* – Tady ta si myslí, že se nemusí protahovat, že to je zbytečný, ale tady ten si myslí, že když se nebude protahovat, tak že se jí něco může stát.
4. Ty rodiče sou na sebe naštvaní, a ten kluk se je snaží dát zase zpátky dohromady.  
*Co se odehrávalo předtím?* – Něak se pohádali a tomu klukovi to vadilo, a tak se zavřel v pokoji a přemýšlel, co teda bude dělat, a tam se rozhod, že teda se je bude snažit dát dohromady nějak.  
*Jak to bude pokračovat dál?* – Ten otec bude trochu že ne, že ne, ale pak se vrátí, jako že jo, a ta paní bude chtít jít hned, ale ten pán ne.  
*Co si myslí?* – Tady ty dva jsou na sebe naštvaní. A ten kluk je.. byl taky naštvanej, ale teďka si myslí, že je dobrý je dát zase zpátky dohromady.
5. Tady ty vzadu hrajou fotbal, a tady ten si něco udělal a bolí ho to. Jenže tady ta ho moc neposlouchá, protože se víc soustředí na tajity(postavy vepředu), než na tady ty (hlouček vzadu).  
*Jak to bude pokračovat dál?* – Tady ten jí bude prosit, aby mu pomohla, a vona mu řekne, že ne.  
*Co se odehrávalo předtím?* – Tady ten třeba hrál s nima a nějak spadnul.  
*Co si myslí?* – Tady ta je naštvaná, a tady ten je smutný, že ho bolí noha.
6. Dou děti domů, nebo.. dou do školy a tady ten nemá žádný kamarády. Protože tady si povídaj (ukazujíc), tady si povídaj..  
*Jak to bude pokračovat dál?* – Že nějaká učitelka ho uvidí a pude s někým ho dát dohromady.  
*Co se odehrávalo předtím?* – Tak tady ten třeba zlobí, a tak se s ním nikdo nechce kamarádit.  
*Co si myslí?* – Tady ten je smutnej, a tady to je ta paní učitelka a přemejšlí. O něm.  
*Co cítí?* – Sem říkal.
7. (9) Tadyhle si kopou, a tady ty to podle mě kopnou schválně do bahna, a tady to poletí schválně na něj to bahno. A tady ten to uvidí a vynadá mu, že to udělal špatně a ať se mu hned omluví.  
*Co se odehrávalo předtím?* – No, tady ten mu podle mě něco proved, a tady ten mu to chce oplatit.  
*Jak to bude pokračovat dál?* – No tady ten si h přitáhne a řekne: Musíš se mu omluvit, a to hned. A když mu to nepůjde vyprat, tak mu to koupíš nový.

*Co si myslí?* – Tady ten je na něj naštvanej, že mu ublížil prostě. A.. tady ten je smutnej, že ho schválně pocákal, a tady ten je zamyšlenej, jak mu pomůže.

8. (10) No že ho rodiče vyhodili z domu a že se nesmí vrátit domů, dokud to nenapraví. A nebo že mu někdo chtěl řák ublížit. No nebo že.. prostě ho vyhodili, než to napraví. Takhle.

*Jak to bude pokračovat dál?* – No, tady ten.. tamty budou na něj naštvaný, tady ten nebude vědět, co má dělat, a tak bude tvrdnout, třeba dvě hodiny, a tamty už si to rozmyslej, nevydrželi už to moc, a tak ho zpátky domů zavolaj.

*Co si myslí?* – Tady ten je smutnej, tamty sou na něj naštvaný, protože něco proved.

## Příloha č. 5: Souhrnná tabulka výsledků jednotlivých dětí

### Tabulka 8: Výsledné průměrné skóry vybraných škál SCORS

Děti	Věk	Pohlaví	SCORS A	SCORS B	SCORS C	SCORS D
AnLa2	9,3	2	3,25	4,125	3	4,125
AnKn2	7,3	2	2,375	3,625	2,75	3,875
AnVr2	9,6	2	2,375	3,375	2,75	3,375
BaPa2	7,8	2	3,875	4,125	3,125	4,125
BaTe2	9,3	2	2,625	3,25	2,75	4
BeSi2	8,11	2	2,625	4	3	3,375
DoTa2	7,2	2	2,125	3,625	2,375	3,125
ElJi2	10,1	2	2,375	3,875	2,75	3,375
JaMi1	8,3	1	1,625	3,875	2,375	2,5
JuTa2	8,2	2	2,5	4,25	3	3,75
KaKl2	6,11	2	2,75	4	2,875	3,625
JaKu1	10,3	1	2,5	3,75	2,25	3,625
JaZa1	8,5	1	3,25	3,75	2,75	3,75
LiRo2	8	2	1,875	3,875	1,875	2,75
LuBr1	9,7	1	3,125	3,25	2	3,875
MaDu1	8	1	2,5	3,875	2,875	3,625
MaKa2	9,6	2	2,625	3,625	2,25	3,625
MaPr2	9,3	2	2,875	4,25	3,5	3,875
MaKo2	10,4	2	3,25	4,125	2,375	4,5
MaPr1	9,8	1	2,25	3,75	2,375	3
MaTe1	7,2	1	2	3,875	2,75	3,125
MiHu1	9,11	1	2,5	4,25	2,625	3,5
MiMa1	10,5	1	3,125	3,625	2,75	3,75
MiMo1	9	1	2,25	3,875	1,875	2,375
NeSi2	6,11	2	3,25	3,375	2,625	3,75
NiPI2	10,4	2	2,5	3,75	2,625	3,5
PaMa1	7,7	1	2,125	2,5	2	2,25
SaBr1	10,3	1	2,625	4	2,75	3,625
VoCi1	9,11	1	2,75	3,625	2,625	3,25
VoKe1	7,6	1	2	4	2,625	2,25

\*pohlaví: 1 pro chlapce, 2 pro ženy

\*\*věk: za desetinnou čárkou měsíce

**Tabulka 9: Výsledné skóry jednotlivých subtestů IDS**

Děti	Věk	IDS A HS	IDS B HS	IDS C HS	IDS D HS	IDS A VS	IDS B VS	IDS C VS	IDS D VS
AnLa2	9,3	5	9	13	12	7	8	10	14
AnKn2	7,3	5	15	14	9	8	14	13	11
AnVr2	9,6	8	18	15	11	11	15	12	13
BaPa2	7,8	9	11	13	11	13	11	12	14
BaTe2	9,3	5	10	13	8	7	9	10	8
BeSi2	8,11	6	18	14	11	8	15	12	13
DoTa2	7,2	5	14	9	11	9	13	9	14
ElJi2	10,1	7	18	15	9	9	15	12	9
JaMi1	8,3	6	10	6	6	8	9	6	6
JuTa2	8,2	8	18	15	10	11	15	12	12
KaKl2	6,11	5	11	14	10	9	11	13	13
JaKu1	10,3	7	14	17	10	9	11	13	11
JaZa1	8,5	7	8	13	5	10	7	11	4
LiRo2	8	5	13	17	9	7	11	14	10
LuBr1	9,7	9	14	11	9	12	12	9	9
MaDu1	8	6	6	11	9	9	6	9	10
MaKa2	9,6	7	14	13	12	9	12	10	14
MaPr2	9,3	9	18	11	10	12	15	9	11
MaKo2	10,4	8	17	14	11	10	14	11	12
MaPr1	9,8	8	17	12	9	11	14	9	9
MaTe1	7,2	9	17	10	7	14	15	9	9
MiHu1	9,11	8	10	14	8	11	9	11	8
MiMa1	10,5	8	12	16	9	10	10	12	9
MiMo1	9	7	8	16	12	10	7	13	14
NeSi2	6,11	6	12	4	11	11	12	5	14
NiPl2	10,4	8	8	10	10	10	7	7	11
PaMa1	7,7	6	11	7	4	9	11	7	4
SaBr1	10,3	8	9	13	9	10	8	10	9
VoCi1	9,11	8	14	15	11	11	12	12	12
VoKe1	7,6	7	12	13	9	11	11	12	11

\*HS = hrubé skóry; VS=vážené skóry

\*\* stejně jako u Tabulky 8 jsou jednotlivé subtesty seřazeny dle svého pořadí v manuálu

**Tabulka 10: Výsledné celkové skóry subtestů IDS**

<b>Děti</b>	<b>Věk</b>	<b>IDS HS celkové</b>	<b>IDS VS celkové</b>	<b>IDS SEI</b>	<b>PERC SEI</b>
AnLa2	9,3	39	39	98	45,2
AnKn2	7,3	43	46	111	76,5
AnVr2	9,6	52	51	120	90,8
BaPa2	7,8	44	50	118	88,6
BaTe2	9,3	36	34	89	23,5
BeSi2	8,11	49	48	114	83,3
DoTa2	7,2	39	45	109	72,7
ElJi2	10,1	49	45	109	72,7
JaMi1	8,3	28	29	80	9,2
JuTa2	8,2	51	50	118	88,6
KaKl2	6,11	40	46	111	76,5
JaKu1	10,3	48	44	107	68,5
JaZa1	8,5	33	32	86	16,7
LiRo2	8	44	42	104	59,5
LuBr1	9,7	43	42	104	59,5
MaDu1	8	32	34	89	23,5
MaKa2	9,6	46	45	109	72,7
MaPr2	9,3	48	47	113	80,1
MaKo2	10,4	50	47	113	80,1
MaPr1	9,8	46	43	105	64,1
MaTe1	7,2	43	47	113	80,1
MiHu1	9,11	40	39	98	45,2
MiMa1	10,5	45	41	102	54,8
MiMo1	9	43	44	107	68,5
NeSi2	6,11	33	42	104	59,5
NiPl2	10,4	36	36	93	31,5
PaMa1	7,7	28	31	84	13,9
SaBr1	10,3	39	37	95	35,9
VoCi1	9,11	48	47	113	80,1
VoKe1	7,6	41	45	109	72,7

\*SEI=Socio-emoční index

\*\*PERC SEI=percentily (na základě Socio-emočního indexu)

**Příloha č. 6: Výsledné výpočty položkové analýzy – korelace položek s hrubým skórem**

**Tabulka 11: Korelace položky s hrubým skórem – škály SCORS**

	n	raw.r	std.r	r.cor	r.drop	mean	Sd
SCORS A 1	30	0,626	0,630	0,554	0,491	2,733	0,740
SCORS A 2	30	0,719	0,719	0,674	0,615	2,700	0,702
SCORS A 3	30	0,662	0,675	0,642	0,548	2,600	0,675
SCORS A 4	30	0,553	0,588	0,494	0,446	2,667	0,547
SCORS A 5	30	0,742	0,722	0,691	0,624	2,600	0,814
SCORS A 6	30	0,778	0,770	0,742	0,683	2,667	0,758
SCORS A 7	30	0,845	0,840	0,847	0,778	2,367	0,718
SCORS A 8	30	0,564	0,552	0,470	0,407	2,433	0,774
SCORS B 1	30	0,317	0,425	0,309	0,183	3,967	0,414
SCORS B 2	30	0,619	0,581	0,512	0,417	3,667	0,758
SCORS B 3	30	0,434	0,488	0,401	0,231	3,833	0,648
SCORS B 4	30	0,529	0,530	0,439	0,319	3,800	0,714
SCORS B 5	30	0,548	0,606	0,549	0,397	3,900	0,548
SCORS B 6	30	0,707	0,716	0,692	0,597	3,833	0,531
SCORS B 7	30	0,362	0,301	0,170	0,076	3,600	0,855
SCORS B 8	30	0,694	0,620	0,584	0,440	3,600	1,003
SCORS C 1	30	0,354	0,352	0,235	0,083	2,767	0,728
SCORS C 2	30	0,387	0,365	0,319	0,081	2,567	0,774
SCORS C 3	30	0,541	0,552	0,457	0,319	2,700	0,596
SCORS C 4	30	0,239	0,249	0,155	0,013	2,833	0,648
SCORS C 5	30	0,493	0,519	0,381	0,259	3,133	0,571
SCORS C 6	28	0,708	0,700	0,752	0,514	2,571	0,879
SCORS C 7	30	0,434	0,465	0,453	0,206	2,800	0,484
SCORS C 8	19	0,612	0,567	0,609	0,440	2,632	0,761
SCORS D 1	30	0,340	0,384	0,208	0,149	3,433	0,898
SCORS D 2	30	0,536	0,571	0,444	0,382	3,667	0,844
SCORS D 3	30	0,361	0,362	0,200	0,124	3,233	1,104
SCORS D 4	30	0,482	0,509	0,433	0,285	3,367	0,999
SCORS D 5	30	0,738	0,707	0,694	0,572	3,833	1,206
SCORS D 6	30	0,703	0,679	0,655	0,538	3,333	1,124
SCORS D 7	30	0,410	0,364	0,281	0,160	3,200	1,186
SCORS D 8	30	0,692	0,698	0,685	0,539	3,467	1,042

**Tabulka 12: Korelace položky s hrubým skórem – subtesty IDS**

	N	raw.r	std.r	r.cor	r.drop	mean	sd
IDS A 1	30	0,497	0,566	0,639	0,223	0,800	0,407
IDS A 2	30	0,470	0,438	0,427	0,173	0,767	0,430
IDS A 3	30	0,000	0,002	-0,183	-0,218	0,900	0,305
IDS A 4	30	0,124	0,113	-0,067	-0,173	0,800	0,407
IDS A 5	30	0,619	0,552	0,513	0,314	0,633	0,490
IDS A 6	30	0,203	0,145	-0,005	-0,164	0,600	0,498
IDS A 7	30	0,158	0,174	-0,018	-0,192	0,667	0,479
IDS A 8	30	0,138	0,315	0,170	0,005	0,967	0,183
IDS A 9	30	0,331	0,360	0,297	0,113	0,100	0,305
IDS A 10	30	0,705	0,647	0,693	0,481	0,767	0,430
IDS B 1	30	0,385	0,360	0,229	0,182	1,567	0,774
IDS B 2	30	0,478	0,547	0,530	0,305	1,667	0,711
IDS B 3	30	0,745	0,732	0,709	0,581	1,233	0,971
IDS B 4	30	0,576	0,545	0,507	0,405	1,433	0,774
IDS B 5	30	0,670	0,655	0,638	0,507	1,333	0,844
IDS B 6	30	0,751	0,727	0,705	0,609	0,667	0,884
IDS B 7	30	0,186	0,261	0,087	0,029	1,767	0,568
IDS B 8	30	0,318	0,432	0,347	0,204	1,867	0,434
IDS B 9	30	0,351	0,254	0,143	0,092	1,333	0,959
IDS C 1	30	0,597	0,657	0,701	0,426	1,467	0,681
IDS C 2	30	0,493	0,520	0,498	0,335	0,433	0,568
IDS C 3	30	0,274	0,363	0,297	0,100	1,800	0,551
IDS C 4	30	0,158	0,055	-0,091	-0,109	1,067	0,828
IDS C 5	30	0,546	0,525	0,525	0,315	0,833	0,834
IDS C 6	30	0,425	0,388	0,299	0,166	1,200	0,847
IDS C 7	30	0,249	0,307	0,212	0,016	1,600	0,724
IDS C 8	30	0,297	0,406	0,300	0,162	0,133	0,434
IDS C 9	30	-0,031	0,005	-0,199	-0,273	1,067	0,785
IDS C 10	30	0,358	0,327	0,185	0,109	1,300	0,794
IDS C 11	30	0,238	0,186	0,049	-0,053	0,767	0,898
IDS C 12	30	0,590	0,519	0,505	0,346	0,933	0,907
IDS D 2	30	0,431	0,515	0,285	0,192	1,400	0,498
IDS D 3	30	0,718	0,691	0,584	0,465	1,067	0,691
IDS D 4	30	0,803	0,737	0,701	0,586	1,567	0,728
IDS D 5	30	0,403	0,572	0,366	0,286	1,933	0,254
IDS D 6	30	0,724	0,640	0,528	0,430	1,433	0,774

## Příloha č. 7: Korelační matice

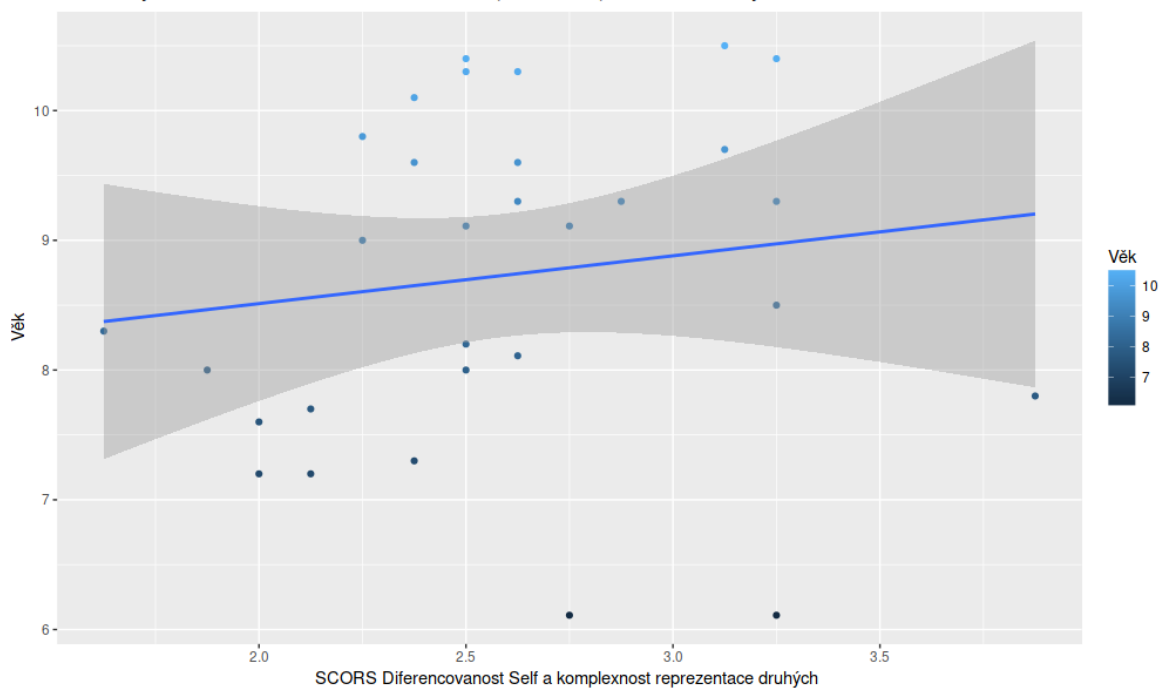
	Věk	SCORS A	SCORS B	SCORS C	SCORS D	IDS A HS	IDS B HS	IDS C HS	IDS D HS	IDS A VS	IDS B VS	IDS C VS	IDS D VS	IDS celk HS	IDS celk VS	IDS SEI	IDS SEI PERC
Věk	1**																
SCORS A		1**			0,823**												
SCORS B			1**		0,632**												
SCORS C				1**	0,632*												
SCORS D					0,371*												
IDS A HS	0,434*					1**				0,861**							
IDS B HS							1**				0,974**			0,805**	0,751**	0,751**	0,751**
IDS C HS								1**				0,914**		0,648**			
IDS D HS									1**				0,947**				
IDS A VS										1**							
IDS B VS											1**			0,706**	0,769**	0,769**	0,769**
IDS C VS								0,914**				1**					
IDS D VS									0,947**				1**				
IDS celk HS	0,362*					0,428*	0,805**	0,648**	0,434*	0,706**	0,706**	0,537**	0,596**	1**	0,801**	0,801**	0,801**
IDS celk VS							0,751**	0,37*	0,544**	0,391*	0,769**	0,458*	0,596**	0,801**	1**	1**	1**
IDS SEI							0,751**	0,37*	0,544**	0,391*	0,769**	0,458*	0,596**	0,801**	1**	1**	1**
IDS SEI PERC							0,751**	0,37*	0,544**	0,391*	0,769**	0,458*	0,596**	0,801**	1**	1**	1**



## Příloha č. 8: Grafy závislosti dosahovaných skóre vybraných škál SCORS na věku respondentů

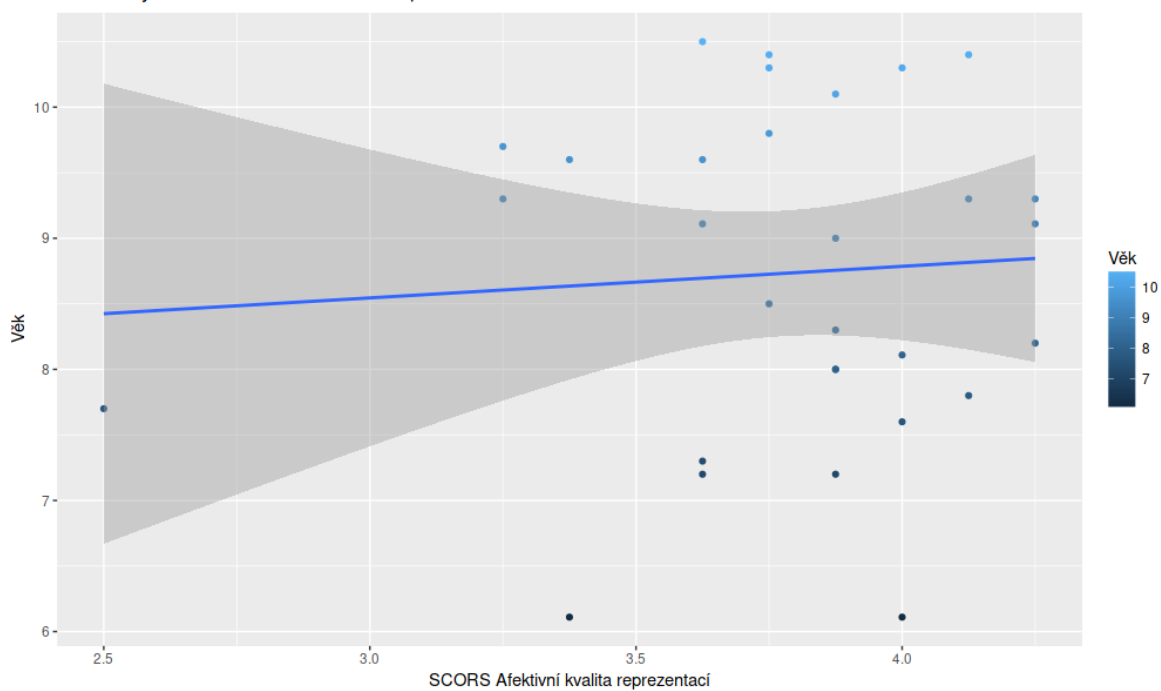
### Graf 1: škála Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých

Graf škály SCORS Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých a věku



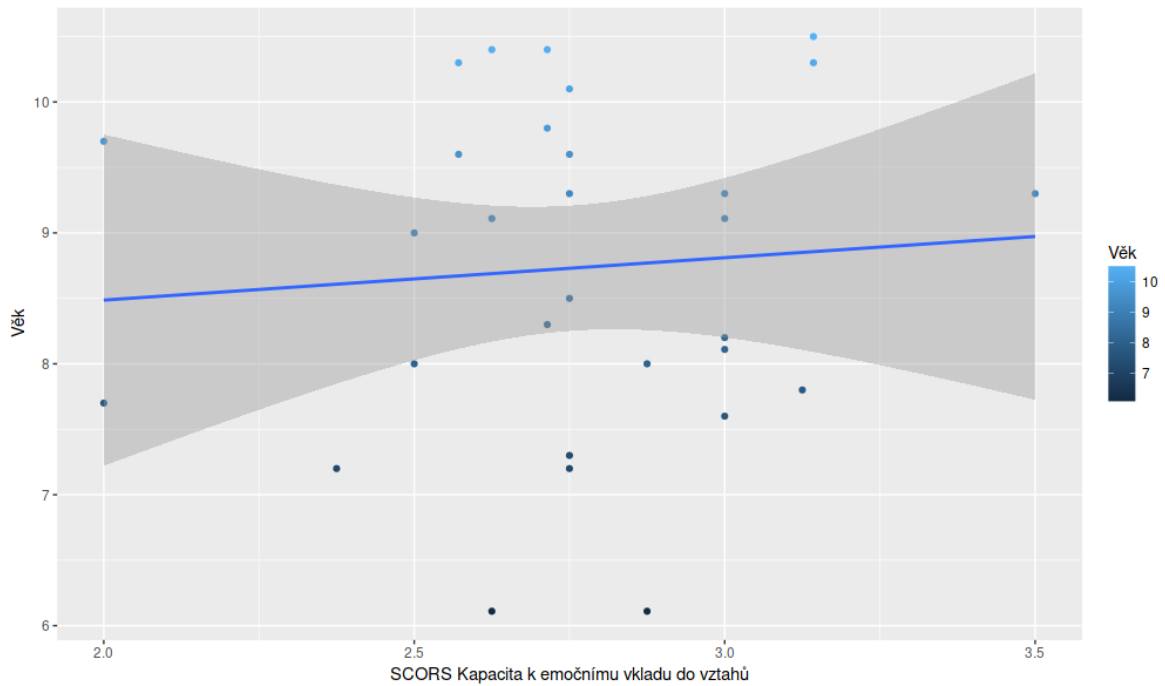
### Graf 2: škála Afektivní kvalita reprezentací

Graf škály SCORS Afektivní kvalita reprezentací a věku



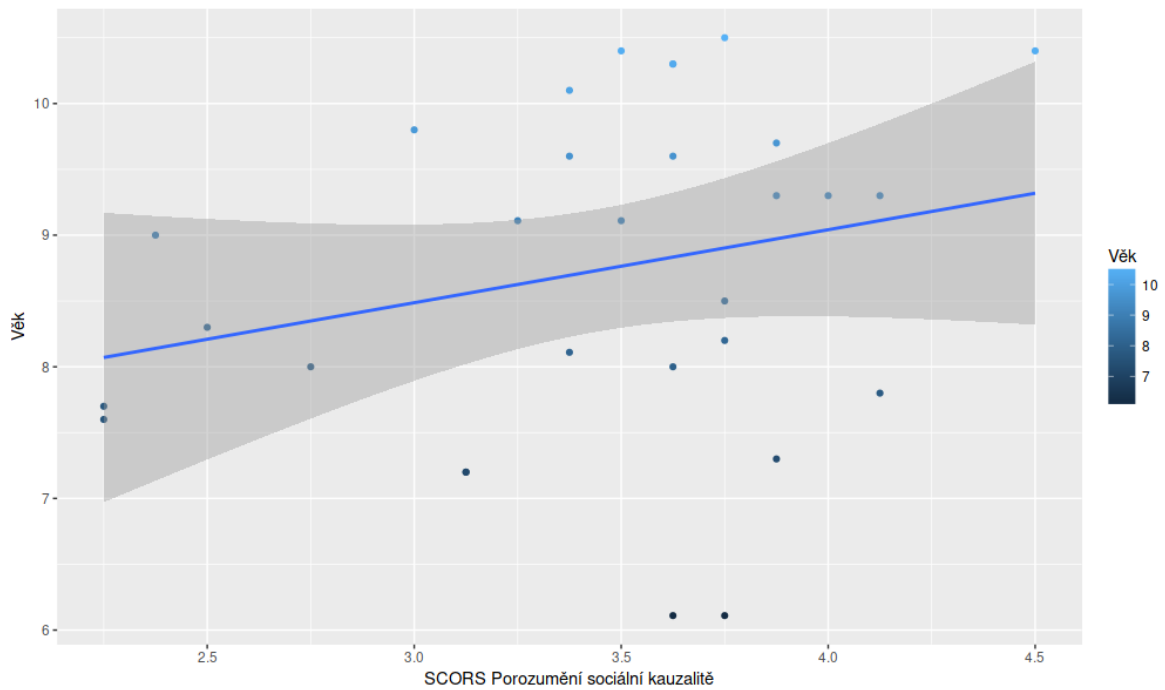
### Graf 3: škála Kapacita k emočnímu vkladu do vztahů

Graf škály SCORS Kapacita k emočnímu vkladu do vztahů a věku



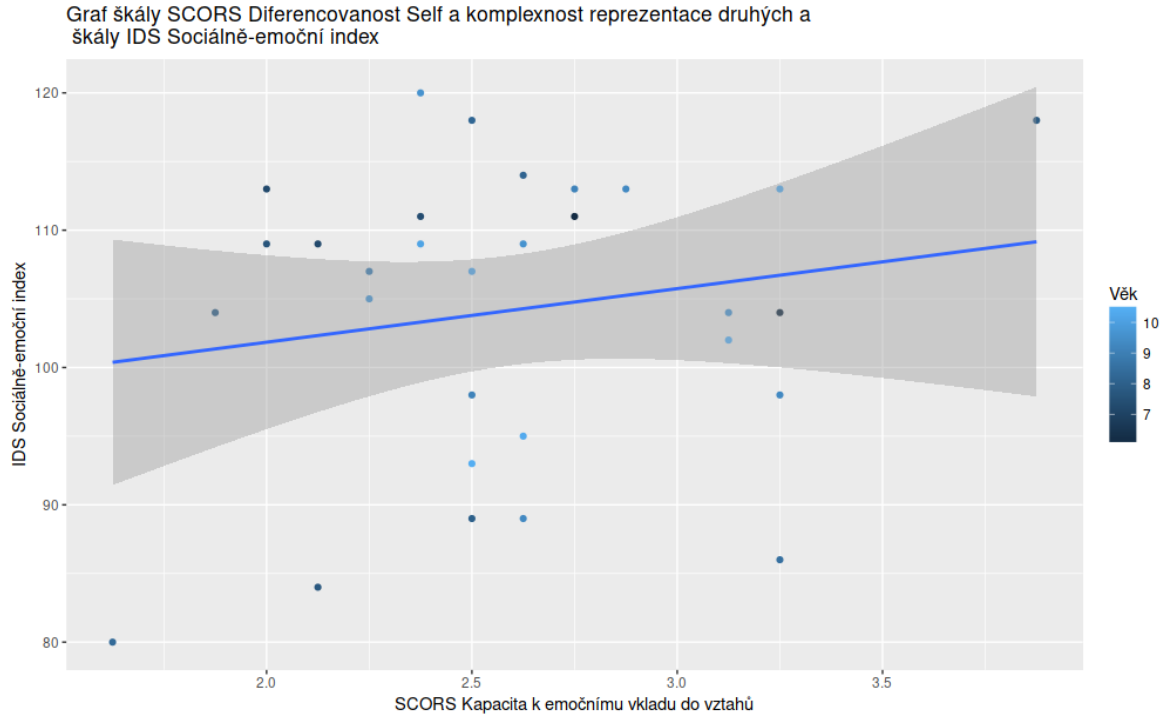
### Graf 4: škála Porozumění sociální kauzalitě

Graf škály SCORS Porozumění sociální kauzalitě a věku

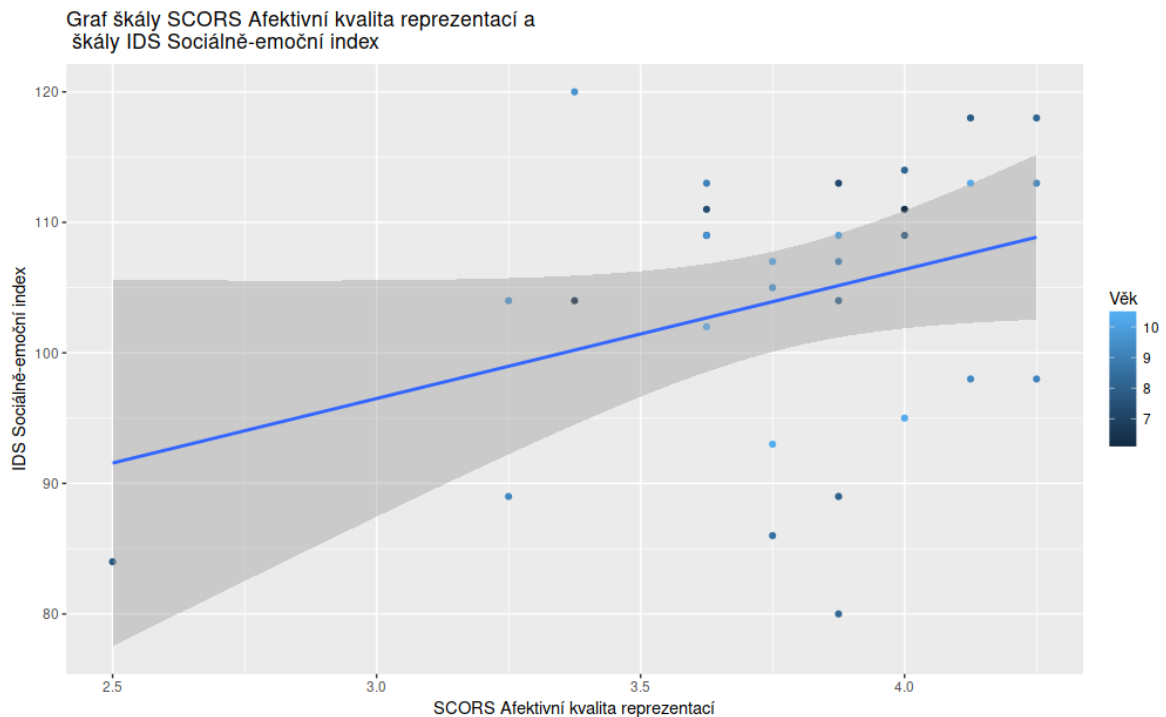


## Příloha č. 9: Grafy ilustrující vztah Socio-emočního indexu a vybraných škál SCORS

### Graf 5: škála Diferencovanost Self a komplexnost reprezentace druhých

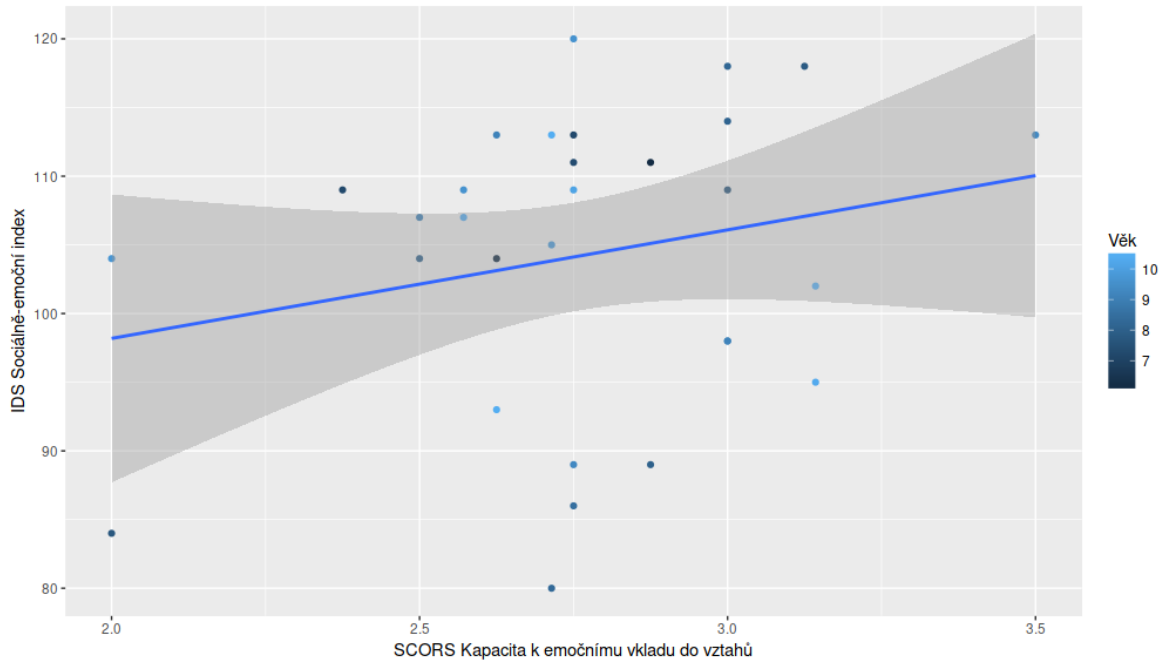


### Graf 6: škála Afektivní kvalita reprezentací



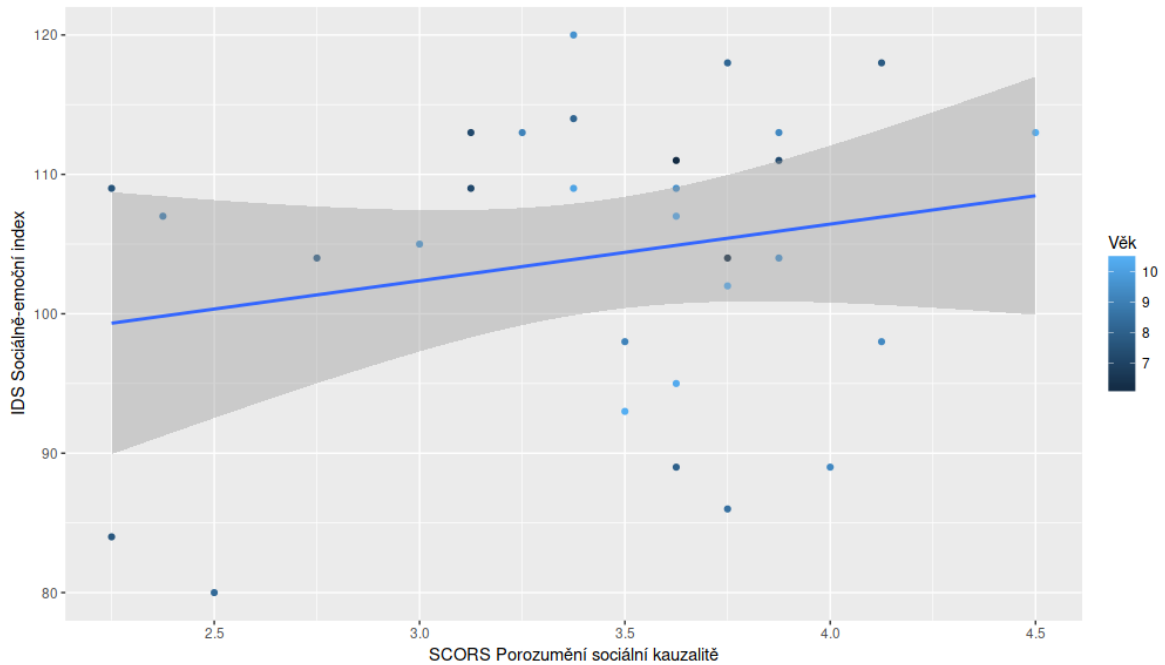
## Graf 7: škála Kapacita k emočnímu vkladu do vztahů

Graf škály SCORS Kapacita k emočnímu vkladu do vztahů a škály IDS Sociálně-emoční index



## Graf 8: škála Porozumění sociální kauzalitě

Graf škály SCORS Porozumění sociální kauzalitě a škály IDS Sociálně-emoční index



## Příloha č. 10: Výsledky faktorové analýzy

Kaiser-Meyer-Olkin factor adequacy  
Overall MSA = 0.5

Results of Horn's Parallel Analysis for factor retention  
5000 iterations, using the mean estimate

Factor	Adjusted Eigenvalue	Unadjusted Eigenvalue	Estimated Bias
1	1.252702	2.403244	1.150542
2	0.249933	1.004674	0.754740
3	0.067339	0.535161	0.467821
4	0.131603	0.364801	0.233197
5	-0.010979	0.030816	0.041795
6	0.032131	-0.08509	-0.11722
7	0.100854	-0.14684	-0.24769
8	0.075632	-0.28204	-0.35767

Adjusted eigenvalues > 0 indicate dimensions to retain.  
(4 factors retained)

Uniquenesses:

SCORS_a	SCORS_b	SCORS_c	SCORS_d
0.005	0.005	0.414	0.330
IDS_a_HS	IDS_b_HS	IDS_c_HS	IDS_d_HS
0.750	0.005	0.807	0.005

Loadings:

	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4
SCORS_a	0.983			
SCORS_b		0.976		
SCORS_c		0.724		
SCORS_d	0.774			
IDS_a_HS	0.312		0.318	
IDS_b_HS			0.983	
IDS_c_HS		0.318		
IDS_d_HS				0.960
	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4
SS loadings	1.765	1.693	1.113	1.109
Proportion Var	0.221	0.212	0.139	0.139
Cumulative Var	0.221	0.432	0.571	0.710

Test of the hypothesis that 4 factors are sufficient.  
The chi square statistic is 1.87 on 2 degrees of freedom.  
The p-value is 0.393

**Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta**

**M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis