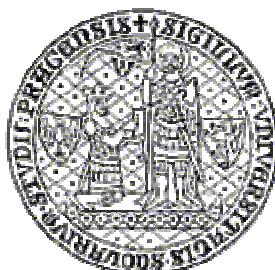


**Universita Karlova v Praze**

Fakulta humanitních studií



**Sociální dovednosti vysokoškolských studentů**

Bakalářská práce

**Vypracovala:** Kateřina Linhartová

**Vedoucí práce:** PhDr. Lenka Krejčová

**V Praze 2008**

Velký dík patří vedoucí této práce PhDr. Lence Krejčové za to, že se jejího vedení ujala, a za četné rady a podněty, které mi poskytla. Chtěla bych také poděkovat svým rodičům za podporu během studia.

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a souhlasím s jejím eventuálním zveřejněním v tištěné nebo elektronické podobě.

V Praze dne 27.1. 2009

.....  
podpis

## Obsah

|   |    |
|---|----|
| 1. Úvod.....  | 4  |
| 2. Teoretická část.....   | 6  |
| 2. 1. Sociální dovednosti – vymezení.....   | 6  |
| 2.1.2. Sociální dovednosti v pojetí Ronalda E. Riggia.....                                | 7  |
| 2. 2. Příbuzné pojmy .....  | 10 |
| 2. 2. 1. Sociální kompetence .....  | 11 |
| 2.2.2. Emoční inteligence .....   | 13 |
| 2. 2. 3. Sociální komunikace .....  | 15 |
| 2. 3. Vznik sociálních dovedností – fylogeneze, ontogeneze.....                           | 17 |
| 2. 4. Adolescence, mladá dospělost a koncepce „emerging adulthood“ .....                  | 20 |
| 2. 5. Výcvik sociálních dovedností .....  | 27 |
| 2. 6. Sociální dovednosti a praktický život .....   | 28 |
| 2. 6. 1. Sociální dovednosti v adolescenci a vynořující se dospělosti.....                | 29 |
| 2. 6. 2. Sociální dovednosti v profesním životě .....                                     | 30 |
| 3. Empirická část .....   | 33 |
| 3. 1. Cíle výzkumu a stanovení výzkumných hypotéz .....                                   | 33 |
| 3. 2. Použitá metoda – o dotazníku Social Skills Inventory.....                           | 33 |
| 3. 3. Průběh výzkumu.....   | 37 |
| 3. 4. Analýza výsledků .....  | 38 |
| 3. 5. Závěry a diskuze.....   | 39 |
| 4. Závěr.....   | 40 |
| Seznam literatury: .....  | 42 |
| Přílohy .....   | 48 |
| Příloha č.1: Výsledné skóry – studenti technických oborů .....                            | 48 |
| Příloha č. 2: Výsledné skóry studentů psychologie.....                                    | 52 |
| Příloha č. 3: Statistické parametry souborů.....  | 55 |
| Příloha č. 4: Graf srovnávající SSI u studentů psychologie a studentů technických oborů . | 56 |
| Příloha č. 5: Graf srovnávající Tse u studentů psychologie a u studentů technických oborů | 57 |

# 1. Úvod

Ve své práci se budu zabývat problematikou sociálních dovedností. Jedná se o téma, které je částečně zpopularizované a které se intenzivně vědecky zkoumá. Proto není nijak uzavřené a celá problematika trpí pojmovými nesrovnalostmi. Je uznávána existence jistých specifických sociálních dovedností a také se pokládá za významné, aby byly rozvíjeny. S rozvojem tzv. sociálních kompetencí se dokonce počítá i ve školské reformě, v rámci rozvoje klíčových kompetencí. Nicméně i v pozdějším věku má rozvoj sociálních dovedností význam, mimo jiné pro uplatnění v profesi.

Pojmy kompetence a dovednosti se v případě této problematiky často užívají jako synonyma, přičemž toto pojetí upřednostňuji i ve své práci. Ve většině případů tedy používám pojmu kompetence synonymně s pojmem dovednosti. Pouze v kapitole 2.1., kde se pokusím představit i jiná pojetí sociální kompetence, je slovo užito v souladu s popisovanou teorií.

V teoretické části této práce se pokusím nastínit různé přístupy k této oblasti sociální psychologie a také přiblížit témata, která jsou sociálním dovednostem blízká. Ve své práci upřednostňuji pojetí sociálních dovedností R. E. Riggia, proto mu věnuji nejvíce prostoru a více přiblížím témata, která se týkají právě jeho konceptu.

Vzhledem k tomu, že smyslem práce je zjistit úroveň sociálních dovedností u vysokoškolských studentů, ráda bych také v teoretické části této práce rozvedla vývojovou fázi, v níž se tyto lidé nacházejí. Každá vývojová fáze má svá specifika a proto si myslím, že je užitečné rozepsat se blíže i na toto téma a případně zjistit, jak souvisí téma sociálních dovedností s obdobím, které univerzitní studenti prožívají

Jak jsem již uvedla, upřednostnila jsem pojetí sociálních dovedností R. E. Riggia, přičemž dovednosti, které autor pokládá za stěžejní, tedy sociální a emoční percepci, komunikaci a kontrolu, považuji za významné pro mnohé profese, ale podle mého názoru jsou přímo nutné pro vykonávání profese psychologa. Můj výzkumný projekt se vztahuje k tomuto problému a pokouší se srovnat míru sociálních dovedností u studentů oborů s psychologickým zaměřením s mírou těchto dovedností u studentů technických oborů. Psycholog by měl být člověkem, který je zvláště schopný pozorovatel, tedy zvláště percepci by měl mít v ideálním případě v emoční a sociální sféře nadprůměrně rozvinutou. Oproti tomu člověk, který inklinuje spíše k technice, tedy „strojům“ nikoliv k lidem, nemusí mít vzhledem k svému zaměření dovednosti percepční, ale ani vyjadřovací. E. Fromm nazývá jednostrannou orientaci na techniku nekrofilii, fascinací neživým světem oproti světu živých (2007). Považuji tuto myšlenku za velmi teoretickou a pochopitelně jsem si vědoma, že mezi studenty existuje velká variabilita

a studenty „techniky“ mohou být velmi společenší lidé, což obvykle zakládá i vyšší míru sociálních dovedností. Nicméně vycházím z přesvědčení, že pokud se člověk zajímá více o jiné i o sebe, pokud se toto stane natolik významným tématem v jeho životě, že si zkoumání člověka a jeho duše vybere za svůj studijní obor a životní směr, je pravděpodobnější, že bude zběhlejší v sociální sféře, protože na základě jejího laického zkoumání k formálnímu studiu došel. Zkoumání sociálního světa se podle mého názoru neobejde bez interakce s ním, a protože interakce jsou základem rozvoje sociálních dovedností, předpokládám, že studenti psychologických směrů mají vyšší míru těchto kompetencí, dovedností či obratnosti, ať už je použit jakýkoliv z těchto pojmů.

Cílem práce je tedy zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi mírou sociálních dovedností dvou jmenovaných skupin studentů. V empirické části své práce tedy pomocí dotazníku SSI Ronalda E. Riggia porovnáám soubory respondentů a pokusím se potvrdit stanovené hypotézy.

## 2. Teoretická část

### 2. 1. Sociální dovednosti – vymezení

Sociální dovednosti, jak napovídá sám název, se vztahují ke skupině naučených vzorců chování, sociálního vnímání a komunikace, které přispívají k lepšímu fungování v rámci společenských interakcí. Dovednost jako taková je „učení získaná dispozice ke správnému, rychlému úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 121). Dovedností existuje mnoho druhů, asertivní, intelektové, kognitivní atd., přičemž sociální dovednosti můžeme spolu s Psychologickým slovníkem vymezit jakou skupinu, která zahrnuje řadu dílčích umů. P. Hartl s P. Hartlovou uvádí např. sociální komunikaci, sociální přizpůsobení, schopnost integrace do sociální skupiny (Hartl., Hartlová, 2000). V českém prostředí se sociálními dovednostmi zabývá např. E. Bidlová. Uvádí, že sociální dovednosti jsou podle Blackwell Encyclopedia of Social Psychology (dle Bidlová, 2005) definovány jako na cíl zaměřené a vzájemně propojené sociální reakce, které je možno se naučit a které jsou pod kontrolou jedince. E. Bidlová sociálními dovednostmi rozumí komplexnější způsobilost osoby jednat v různě složitých sociálních situacích, tedy umění vyznat se v náročných mezilidských situacích a adekvátně je řešit.

M. Dobiášová (2002) uvádí, že sociální dovednosti patří mezi tzv. měkké dovednosti. V Psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2000) můžeme zjistit, že měkká dovednost je takovým typem dovednosti, u níž kvůli poměrné složitosti nelze zjistit úroveň výkonu. Zároveň je podle něj nesnadné měkkou dovednost rozložit na přesněji definovatelné složky. U sociálních dovedností skutečně můžeme úroveň výkonu měřit především pomocí sebepopisných testů, které mohou mít zkreslenou vypovídací hodnotu.

M. Dobiášová (2002) sociální dovednosti charakterizuje jako odrazový můstek pro bezproblémově se uskutečňující interakce s druhými lidmi. Podobně I. Gillernová (in Výrost, Slaměník, 1998) uvádí, že sociální dovednosti jsou „předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci získané učením“.

Poněkud obecněji se vymezením sociálních dovedností zabýval D.W. Johnson (dle Oudová, 2007). K definici sociálních dovedností přispěl následujícími kritérii:

- Sociální dovednosti jsou založeny na vzájemné komunikaci, tedy vysílání, přijímání a dekodování informací.

- Sociální dovednosti jsou získané sociálním učením. Roli hraje i osobnost jedince, jeho dosavadní zkušenosti, situační kontext a náhled na jedince, jemuž je informace sdělována.
- Sociální dovednosti zahrnují jak verbální, tak neverbální projevy.
- Sociální dovednosti jsou kulturně a sociálně podmíněny.
- Sociální dovednosti bývají upevňovány pozitivním zpevněním – k jejich fixaci napomáhá chvála, zájem a povzbuzování.
- Sociální dovednosti jsou vzájemně propojeny do komplexu, proto je časově náročné je posilovat.
- Na míru sociálních dovedností mají vliv další faktory – věk, pohoda či sociální status osoby

V dizertační práci D. Oudové můžeme nalézt další definice sociálních dovedností, např. O. Hargie, C. Saunders a D. Dickson (dle Oudová, 2007, str. 25) sociální dovednosti chápou jako „množinu cílených a mezi sebou propojených druhů chování, které jsou pod kontrolou jedince“. Určují také pět základních znaků sociálních dovedností:

- orientace na cíl
- orientace na konkrétní výstupy
- vznik jako výsledek napodobování
- hierarchická strukturovanost na obecné a konkrétní
- situační kontrolovatelnost.

Je patrné, že se jedná o hlubší a propracovanější pojetí sociálních dovedností, které neklade takový důraz na naučenost dovedností, ačkoliv jej také zmiňuje. Snaží se zachytit strukturu a zacílení dovedností.

Zdá se, že ačkoliv nalézáme mnoho různých definic sociálních dovedností, jádro zůstává vždy podobné. Zdůrazňován bývá hlavně proces, kterým jsou sociální dovednosti získány a jejich užitečnost a aplikace na konkrétní situace.

## **2.1.2. Sociální dovednosti v pojetí Ronalda E. Riggia**

Na tomto místě bych ráda zohlednila mírně odlišné pojetí sociálních dovedností Ronalda E. Riggia. Riggio na základě svého modelu vypracoval test, který používám pro získávání dat v teoretické části této práce. Jeho pojetí považuji za zajímavé, protože autor se v rámci své teorie zahrnuje jednak dovednosti projevující se v interakci jedince s jeho sociál-



ním okolím, ale také jeho intrapsychické emocionální procesy. R. Riggio (2002) uvádí, že jeho teoretická východiska závisí především na koncepcích sociální inteligence a emoční inteligence. Upozorňuje, že výzkum emoční inteligence a sociální inteligence obrátil pozornost k výzkumu schopností i dovedností v těchto sférách. Zájem o měření individuálních rozdílů v sociálních schopnostech má kořeny v Thorndikeových pracích o sociální inteligenci, nicméně vzhledem k nemožnosti oddělit koncept sociální inteligence od konceptu obecné inteligence tento směr výzkumu zanikl. R. Riggio (1986) uvádí, že výzkum sociálních schopností byl později obnoven Guilforovým výzkumem behaviorální inteligence a vznikem škál k zachycení empatie a rozvojem zájmu o měření neverbální komunikace. Teoretický výstup je tedy výsledkem zájmu o multidisciplinární výzkum, měření a rozvoj sociálních, emočních a interpersonálních dovedností. V Riggiově pojetí jsou sociální dovednosti rozděleny na konkrétní složky, které mají dohromady komplexně ukazovat obraz sociálních dovedností jako celku. Sociální dovednosti ve své všeobecnosti chápe jako souhrn sociální a emoční kompetence (Riggio, 2007).

G. S. Hall rozdělil sociálně-komunikační dovednosti do dvou širokých sfér: získávání a vysílání informací, s čímž souhlasí i další odborníci (Riggio, 1986). Dovednosti ve vysílání a získávání informací tedy přiřazuje k základním sociálním dovednostem expresivité a sensitivité. Vysílací (tedy vyjadřování) a přijímací (tedy sensitivní) procesy probíhají dle R. Riggia na dvou kanálech – neverbálním a verbálním. Verbální expresivita (tj. vyjadřování) a sensitivita (tj. vnímání) přiléhají k sociálním dovednostem, kdežto neverbální expresivita a sensitivita jsou důležitou komponentou emočních dovedností. Na základě těchto úvah R. Riggio (1986) stanovuje čtyři základní sociální dovednosti: emoční expresivita, emoční sensitivita, sociální expresivita, sociální sensitivita. R. Riggio považuje za důležité sdělit, že emoční složka zahrnuje více než jen schopnost komunikovat emoce.

Emoční expresivita zahrnuje dovednosti projevat afekty, postoje, dominanci či interpersonální orientaci. Jedinci s rozvinutou dovedností emočního vyjadřování jsou schopni přesně vyjadřovat prožívané emoční stavy. Bývají to osobnosti s živou mimikou a gesty a mají schopnost přenášet své emoční stavy na druhé lidi. Často mívají tendence k nedostatku emoční kontroly, což je způsobeno relativní spontánností takových osob.

Emoční vnímavost obdobně znamená nejen schopnost přijímat a dekodovat emoce jiných, ale také umožňuje porozumět přesvědčení, postojům a znakům statusové dominance. Je to dovednost velice citlivě dekodovat i jemné neverbální náznaky. Silně emočně vnímaví lidé se nechají snadno strhnout city ostatních.

Emoční složka Riggiova pojetí sociálních dovedností se v mnoha ohledech velmi blíží některým modelům emoční inteligence, jak uvedu dále.

Sociální vyjadřování zahrnuje dovednosti ve verbální expresivitě, plynulost řeči a schopnost započít interpersonální komunikaci. R. Riggio (1986) upozorňuje, že ačkoliv se na první pohled zdá, že sociální vyjadřování je totožné z extravertů, není to tak docela pravda. Extraverti obecně vyhledávají s větší frekvencí společnost ostatních lidí, ve skutečnosti to ale nemusí znamenat, že jsou schopni adekvátního chování v této společnosti.

Centrální komponentou sociální vnímavosti je umění získat a porozumět slovnímu sdělení, porozumění sociálním pravidlům a normám.

K těmto prvním čtyřem dovednostem R. Riggio přiřazuje ještě dimenzi kontroly (Riggio, 1986). Emoční kontrola je schopnost regulovat emoční a neverbální projevy. Zároveň vyjadřuje dovednost jedince vyjádřit své emoční stavy adekvátně tomu jak je prožívá, aby jim porozuměli i ostatní lidé. Také umožňuje zakrývat prožívané city. Sociální kontrola je kontrola na verbální úrovni. Jedinec s rozvinutou sociální kontrolou se umí vhodně sebe-prezentovat a přiléhavě chovat v různých sociálních situacích. Tito lidé vykazují značnou sociální obratnost (viz dále).

K šesti dimenzím připojuje ve své starší práci R. Riggio navíc dimenzi sociální manipulace (Riggio, 1986). Spíše než o sociální schopnost se zde však jedná o obecný postoj. Osoby s rozvinutou dimenzí sociální manipulace věří, že v některých sociálních situacích je nutné a užitečné manipulovat s druhými a měnit elementy tak, aby byl ovlivněn výsledek sociálního setkání. V dotazníku SSI (Riggio, 2002), který je použit pro účely mé bakalářské práce tato dimenze zahrnuta není.

R. Riggio vychází z toho, že dovednosti jsou naučené sociální schopnosti a strategie, nicméně to, co skutečně zakládá konkrétní sociální dovednost či schopnost je řízeno sociálními a kulturními normami, které v dané společnosti regulují interpersonální komunikaci (Riggio, 1986). Pojímá tedy sociální dovednosti v širších souvislostech, podobně jako někteří předchozí zmiňovaní autoři.

To, že je někdo sociálně zdatný, obvykle zakládá společenskou výhodu, ale nesmíme zapomínat, že se jedná o několik vzájemně provázaných složek. R. Riggio (1986) upozorňuje, že jakkoliv se zdá pravděpodobné, že vývoj v jedné komponentě sociální dovednosti pozitivně koreluje s rozvojem jiné sociální dovednosti, není tomu obvykle tak. Ve skutečnosti jsou korelační vztahy spíše negativní. Dále je také třeba spolu s Riggielem zmínit, že silné rozvinutí některé sociální dovednosti nemusí souviset se skutečnou sociální efektivitou jedince. Příliš rozvinutá emoční kontrola zabraňuje jedinci projevovat city, příliš mnoho sociální kontroly

může způsobit rigidní dodržování norem a pravidel, případně, jak uvádí R. Riggio (2002), stává se dotyčný „sociálním chameleónem“, schopným adaptovat se na každou sociální situaci bez ohledu na své osobní přesvědčení. Podobně jedinec se silně rozvinutou emoční expresí, ale nízkou emoční kontrolou, bude zřejmě na okolí působit jako nestabilní až hysterická osoba. Je tedy v každém případě nutné myslet na to, že sociální dovednosti jsou vzájemně provázány a výsledné chování osoby závisí na celku, který není jen souhrnem částí.

## 2. 2. Příbuzné pojmy

V předchozích kapitolách jsem na několika místech zmínila termíny, které se vztahují k tématu mé práce a proto je podle mého názoru velmi užitečné je blíže přiblížit. Jsou to pojmy, které jsou příbuzné nebo analogické pojmu sociální dovednosti zvláště z hlediska Riggiovy koncepce sociálních dovedností.

Vedle pojmů sociální dovednosti se používají také pojmy další, např. sociální kompetence, sociální obratnost, sociální talent či sociální inteligence. M. Nakonečný (1999) považuje pojem sociální inteligence v podstatě za starší označení sociální kompetence. Podle P. Hartla a P. Hartlové (2000) sociální inteligenci poprvé definoval E. L. Thorndike jako schopnost jednat s lidmi a tvořivě řešit mezilidské střety. Protože se však pojem neukázal jako prokazatelný, odstoupilo se od konceptu sociální inteligence a spíše než jako soubor schopností se začala nahlížet jako soubor dovedností, tj. naučených kompetencí. Také R. Riggio (2002) přiznává, že raný výzkum sociální inteligence narazil na obtíže při vymezení vztahu obecné a sociální inteligence. Sám R. Riggio však používá pojmy sociální inteligence a sociální dovednosti jako synonyma. Pojmosloví zde tedy není jednoznačné, nicméně většina autorů se přiklání k užívání pojmu sociální dovednosti či kompetence a proto nepovažují za nutné jej dále tematizovat.

Podobně ani pojem sociální kompetence není zcela jednoznačný. Někteří autoři užívají pojem sociální kompetence synonymně s pojmy sociální dovednosti či sociální obratnost (např. M. Argyle, dle Nakonečný 1999). Jindy je sociální kompetence pojímána jako nadřazený pojem, který zahrnuje dílčí sociální dovednosti (I. Gillernová, Sociální dovednosti učitele, 1990). Konstrukt sociální kompetence považuji za velmi užitečný a ráda bych jej v této kapitole blíže představila.

Dalším spřízněným pojmem k sociálním dovednostem je emoční inteligence. R. Riggio (2002) upozorňuje, že z modelu emoční inteligence vycházel při konstruování svého mo-

delu sociálních dovedností. Podle mého názoru je tedy relevantní pro účely mé práce přiblížit různá pojetí tohoto konstruktů.

Posledním pojmem, jenž rozpracuji v této kapitole, je sociální komunikace. Komunikace jakožto proces předávání a přijímání informací je základem Riggiovy koncepce sociálních dovedností, protože právě vyjadřování a vnímavost tvoří čtyři z šesti škál, které jsou podle něj základem celkové sociální dovednosti jedince.

## **2. 2. 1. Sociální kompetence**

Zvláště často se u autorů, kteří se zabývají sociálními dovednostmi, setkáváme s pojmem sociální kompetence. Termín se začal používat díky kompetenčnímu modelu, jenž se prosazuje v psychologii od 70-tých let přesouváním pozornosti od patologie k efektivnímu fungování jedince. Dalšími přidruženými vlivy byl růst významu poradenské psychologie, humanistické psychologie, sociálního učení (Wine, Smye, 1981). Model kompetence, o němž je řeč, nahlíží člověka jako bytost, která je schopna rozvoje, změny i učení.

Zvláště významná je teorie klíčové kompetence, kterou podle M. Siegrista a H. Beltze (2001) popsal poprvé D. Mertens v roce 1974. Mertensovy klíčové kompetence napomáhají vyrovnávat se se skutečností, zvládat různé situace a požadavky s nimi spojené (základní kompetence), získávat informace a rozumět jim (horizontální kompetence), orientovat se v kultuře (rozšiřující prvky) a v dobových faktorech (dle Siegrist, Beltz, 2001). Pokud bychom klíčové dovednosti převedli do mezilidské sféry, lze říci, že by byly totožné se sociálními dovednostmi či kompetencí, protože pomáhají zvládat sociální situace, rozumět jim a umět se díky nim orientovat ve společnosti. Zároveň je nutná souhra těchto dovedností s kognitivními schopnosti, díky kterým jsou možné poznávací procesy.

M. Siegrist a H. Beltz (2001) pod pojem klíčové kompetence zahrnují široké spektrum dílčích částí, jejichž potenciálem je individuální kompetence k jednání. Podle autorů se vyvíjí společným působením vývoje sociální kompetence, kompetence ve vztahu k vlastní osobě a kompetence v oblasti metod. M. Siegrist a H. Beltz sociální kompetenci chápou jako schopnost týmové práce, kooperativnost, schopnost čelit konfliktním situacím a komunikativnost. Vymezují tedy sociální kompetenci v poměrně konkrétních termínech, spíše jako souhrn sociálních dovedností.

Bylo navrženo velké množství modelů sociální kompetence. Jedním z těch, kdo se pokusil různé přístupy propojit byli D. Meichenbaum, L. Butler, L. Gruson (1978). Tito autoři

představili model, který zahrnuje tři složky: zjevné chování, kognitivní procesy a kognitivní struktury. Zjevné chování je chování, které je pozorovatelné, tedy verbální a neverbální chování v interpersonálním kontextu. Pod pojem kognitivní procesy v rámci modelu zahrnují myšlenky a motivy, které předurčují viditelné chování a následují po něm a dále dovednosti myslet, a styly zpracovávání informací, které se vztahují k sociálním situacím. Kognitivní struktury jsou podle autorů hůře postižitelným konceptem, který se týká významového systému jedince, jenž způsobuje směřování chování a zakládá motivaci. Každý člověk přistupuje k totožné sociální situaci odlišným způsobem, což je způsobeno jeho významovým systémem, resp. konkrétním významem, který dané situaci přisuzuje.

Můžeme říci, že popsany model se podobná Riggiově koncepci sociálních dovedností v první komponentě, tedy zjevném chování, které by se částečně mohlo překrývat s Riggiovým verbálním a neverbálním vyjadřováním. Kognitivní procesy můžeme srovnat s Riggiovou sférou kontroly, která také určuje styl, jakým člověk přistupuje k mezilidským záležitostem.

V některých pracích o sociální kompetenci se setkáváme s tím, že autoři pojem kladou do rovnosti s pojmem sociální inteligence. Jedním z těchto autorů je např. M. Nakonečný (1999), který pojmy pokládá v podstatě za synonyma, a upozorňuje, že sociální inteligence je jen starším pojmenováním téhož. M. Nakonečný předpokládá, že sociální kompetence se štěpí na systém dílčích funkcí, které nacházíme u jedinců v různé míře. Dále je ovšem nespecifikuje. Předpokládá ale, že existuje mnoho typů sociální kompetence: učitelská, velitelská, obchodní atd.

Dle D. Oudové (2007) se sociální kompetence vymezuje třemi přístupy. Setkáváme se (1) s pojetím sociální kompetence jako efektivního sociálního chování (což asi nejvíce souhlasí s tradičním modelem kompetence), dále (2) s pojetím sociální kompetence jako funkce kognitivního zpracování sociálních informací (do určité míry kognitivní aspekty zdůrazňuje zmiňovaný model D. Meichenbauma, L. Butlerové a L. Grusonové) a nakonec někteří autoři (3) chápou sociální kompetenci jako souhrn určitých sociálních dovedností. Můžeme říci, že podobným stylem se řídí i R. Riggio, který sociální dovednosti pojímá jako souhrn jednotlivých subškál.

## 2.2.2. Emoční inteligence

R. Riggio (1986) považuje sféru emocí za zásadní pro neverbální složku sociálních dovedností. V manuálu ke svému dotazníku přímo zmiňuje inspiraci v modelech emoční inteligence. Témata emoční inteligence a sociálních dovedností tedy považují za blízce příbuzná a z toho důvodu je podle mého názoru relevantní zařadit je do mé práce.

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000) klade vznik pojmu do 70. let minulého století, kdy sílí potřeba vyjadřovat míru i jiných psychických vlastností než obecné inteligence, což souvisí s rozvojem humanistické psychologie. P. Hartl s P. Hartlovou (2000) uvádí, že však pojem stále není jednotně definován, nicméně bylo by možné jej shrnout pod sousloví „citová vyzrálost“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 234). Ta by měla zahrnovat rozpoznání a uplatnění citů, vcítění se do myšlení ostatních.

P. Hartl s P. Hartlovou (2000) emoční inteligenci vidí jako míru, se kterou jedinec zvládá životní problémy, ale také míru celkové životní spokojenosti, kterou jedinec pocítuje. Toto pojetí odkazuje spíše ke kompetenčnímu modelu, protože právě kompetence bývají pocítovány jako faktory umožňující zvládání životních nároků.

Dle R. Schulzeho a R. Ralfa (2007) byl navržen první model emoční inteligence P. Saloveyem a J. Mayerem v roce 1990. Do této doby informace o schopnosti zpracování emocí představovaly nesourodý souhrn kusých informací a model P. Mayera a Saloveye se pokouší tyto poznatky sjednotit. Emoční inteligence v pojetí Saloveye a Mayera tvoří původně tři „větve“ duševních procesů: posouzení a vyjadřování emocí, regulace emocí a využití emocí. Později model přepracovali do podoby, v nichž se emoční schopnosti rozdělují do čtyř tříd, které jsou uspořádány od základních dovedností k těm nejvyšším.

V první třídě nacházíme vnímání, posuzování a vyjadřování emocí. Zahrnuje tedy základní vstupní procesy, které jsou nezbytným předpokladem pro následné zpracování emočních informací. Druhá třída obsahuje emoční podporu myšlení, do třetí třídy autoři zařazují porozumění emocím, jejich analýzu a zapojení emočního poznání. Týká se tedy kognitivního zpracování emocí. V poslední třídě je uvedena promyšlená regulace emocí podporující emoční a intelektový růst (dle R. Schulze, R. Ralf, 2007).

Autoři jsou přesvědčeni, že tato koncepce splňuje všechna důležitá kritéria, která mohou emoční inteligenci zařadit mezi inteligence. Přiklání se k tomu, že emoční inteligence (EI) je soubor spíše získaných nežli vrozených schopností a dovedností. Emoční inteligence v tomto pojetí by se měla dokazovat psychometrickými výkonovými testy, které umožňují rozlišovat mezi správnými a nesprávnými odpověďmi. Z důvodu nedostatku takových testů

vyvinuli Mayer a kol. v roce 1999 Multifactor Emotional Intelligence Scale, která se skládá z 12-ti výkonových úkolů, jež mají měřit každou ze čtyř větví modelu (dle Schulze, Ralf, 2007)

Zcela odlišným modelem emoční inteligence je Bar-Onův smíšený model (dle R. Schulze, R. Ralf 2007). Bar-Onův model nedefinuje EI jako soubor schopností, ale jako řadu nekognitivních způsobilostí, kompetencí a dovedností, které ovlivňují připravenost jedince úspěšně se vyrovnávat s nároky a tlakem prostředí. EI nespojuje výlučně s emocemi nebo inteligencí. Konečná podoba Bar-Onova modelu zakládá emoční inteligenci na deseti konstitučních prvcích: sebeúctě, vědomí vlastních emocí, asertivitu, empatii, interpersonální vztahy, toleranci vůči stresu, ovládání impulzů, testování reality, flexibilitu a řešení problémů. Autoři rovněž vyvinuli nástroj na měření EI v rámci jejich pojetí.

Dvě předešlá uvedená pojetí představují emoční inteligenci každý z jiného úhlu. Původní model P. Saloveye a J. Mayera sleduje emoční inteligenci z hlediska výkonového, čemuž odpovídá i způsob testování emoční inteligence v jejich pojetí. R. Bar-On nahlíží emoční inteligenci spíše jako soubor schopností, které zahrnují i schopnosti sociální. Oba modely nazývají emoční způsobilost emoční inteligencí, nicméně ve skutečnosti ani jeden z nich nepočítá s výlučnou vrozeností této „inteligence“, tedy by bylo spíše namístě ji nazývat emoční dovedností.

Téma emočních dovedností, potažmo emoční inteligence se stalo velmi populární v devadesátých letech díky vědeckému popularizátorovi Danielu Golemanovi a jeho bestselleru: Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ (Goleman, 1995). D. Goleman vychází především z koncepcí Mayera a Saloveye.

Podle D. Golemana (1997) se emoční kvocient skládá ze sedmi kvalit, kterými jsou uvědomění si sebe sama, sebemotivace, vytrvalost, kontrola impulzů, regulace nálad, empatie, naděje či optimismus. Zmiňuje se také o tom, že emoční inteligenci lze rozdělit na část intrapersonální a interpersonální. V této souvislosti odkazuje také na H. Gardnera, který ve své systémové koncepci inteligence vyjadřuje sedm typů inteligence, z nichž jedna je inteligencí personální a je rozdělena na složku vztahující se k sobě sama (intrapersonální) a na složku vztahující se k ostatním (interpersonální).

D. Goleman (1997) také rozlišuje emoční inteligenci na interpersonální oblast, která se pomáhá vyznat v mezilidských vztazích a intrapersonální, která umožňuje vyznat se ve svých emocích. Můžeme si všimnout toho, že také R. Riggio zaciluje emoční sféru buď k subjektu, nebo k objektům. Rozdělení je podobné H. Gardnerovu dělení, ale existují zde jisté rozdíly. H. Gardner nepopírá vliv kognitivně-vědeckých modelů lidské psychiky a jeho personální

inteligence zdůrazňuje kognitivní poznání – chápání, rozumění, aktivní využití. D. Goleman tomuto pojetí vytýká, že opomíjí „rozsáhlou oblast, díky níž jsou naše city tak fascinující a pro nás často i nepochopitelné“ (Goleman, 1997, s. 48). Bohužel onu oblast blíže nespecifikuje, nicméně emoční kvocient se podle něj skládá ze sedmi druhů kvalit, jak bylo řečeno výše. D. Goleman se zabývá spíše tím, jak může být inteligence obsažena v emocích a konkrétními způsoby, jak jí rozvinout.

D. Goleman (1997) si myslí, že emoční inteligence je mnohem významnější než obecná inteligence, nicméně nepokouší se tuto teorii skutečně podpořit fakty.

Vývoji emoční inteligence mohou dle D. Golemana (1997) napomoci citově vnímaví rodiče, kteří naučí své potomky rozlišovat, ovládat a používat své emoce. Citlivý přístup k projevům dětí vede k tomu, že děti mají sebevědomý a optimistický postoj k životu. Ostatně i připravenost pro školní docházku závisí na aspektech, které se vztahují k emoční inteligenci. Uvést můžeme sebevědomí, zvědavost, schopnost jednat s určitým cílem, schopnost pracovat s ostatními, schopnost komunikovat a schopnost spolupracovat. Podobně Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000) uvádí, že míra emoční inteligence umožňuje snazší prožívání pracovního i civilního života.

Některé emoční charakteristiky jsou ovšem dány dědičně, protože spadají do působnosti temperamentu. Přesto je podle D. Golemana (1997) možné upravovat je vhodnou výchovou. Je to způsobeno také tím, že uspořádání nervových drah, které souvisí s temperamentem, je dotvářeno během dospívání. Nedostatečná emoční gramotnost způsobuje mnohé problémy mladistvých, kriminalitu, deprese, poruchy příjmu potravy. Podle D. Golemana je tomuto možné předejít účinnými preventivními výukovými programy, které by rozvíjely sebevědomění, rozpoznání, projevoování a ovládání citů.

### **2. 2. 3. Sociální komunikace**

Téma komunikace se velmi úzce dotýká tématu sociálních dovedností. V Riggiově pojetí (1986) sociální dovednosti souvisejí téměř výlučně s komunikací, ať již verbální či neverbální, nicméně v jiných pojetích bývá význam sociální komunikace taktéž zohledněn. Čtyři z šesti dimenzí Riggiovy koncepce se týkají vyjadřovacích dovedností, verbálních i neverbálních, nebo dovedností správného zachycení a interpretování komunikovaných sdělení.

Komunikace se vždy odehrává mezi dvěma a více lidmi a podle odborníků nekomunikovat nelze, protože i nesdělováním sdělujeme informaci, každé chování vysílá určitý signál.



Podle klasické Watzlawickovy definice je „komunikace médiem všech pozorovatelných manifestací lidských vztahů“ (Watzlawick, Bavelasová, Jacksonová, 2000, str. 17). Komunikace nemá jen obsahovou, ale také vztahovou rovinu, tedy je téměř vždy sociální (pokud se nevztahujeme k sobě). Po obsahové stránce je komunikace sdílení významů, ovšem význam obsah přesahuje, neboť je vázaný také na společenský a kulturní kontext.

Podle J. Janouška (1997) je sociální komunikace tím, na čem stojí život lidí ve společnosti, propojuje lidi po duševní stránce a zároveň propojuje psychiku jednotlivce se společností a naopak. Předpokladem samotné možnosti komunikace je existence komunikačního vztahu mezi účastníky komunikace.

I. Gillernová (2001) komunikaci také definuje vztahově. Komunikace je podle ní „symbolickým vyjádřením sociální interakce“ (Gillernová, 2001, s. 46). Sociální komunikace je podle ní vyjádřením vnímání a interpretování sebe sama, ostatních lidí a vztahů mezi nimi.

M. Nakonečný (1997) upozorňuje, že komunikaci umožňuje systém vzájemně sdílených znaků, a dále ji rozděluje: (a) *verbální komunikace*, (b) *metakomunikace*, (c) *neverbální komunikace*. Toto rozdělení je všeobecně používané mnoha dalšími autory a je považováno za základní rozdělení komunikace podle způsobu sdělování. Existují pochopitelně mnohá další rozdělení, např. záměrná a nezáměrná komunikace. Záměrná komunikace je obvykle verbální, nezáměrná bývá často neverbální.

Porozumění verbální stránce je podle mého názoru jednodušší, než porozumění neverbální podobě komunikace, ačkoliv zde samozřejmě také nejde o prostý proces. Každé sdělení musí být nejprve interpretováno příjemcem, tedy nemusí být nikdy správně pochopeno, protože do snahy o porozumění vždy vstupují situační, zkušenostní a osobnostní proměnné příjemce.

Neverbální komunikace probíhá pomocí gest, pohybů, postojů těla, výrazy tváře, pohledy očí, vzdáleností a zaujímáním prostorových pozic, tělesným kontaktem, tónem hlasu a dalšími neverbálními aspekty řeči, oblečením zdobností, fyzickými a jinými aspekty těla (Vybíral, 2000)

Neverbálně se vyjadřujeme především pomocí mimiky. Z. Vybíral (2000) uvádí, že sedm základních emocí, tedy štěstí, překvapení, strach, smutek, hněv, znechucení a emoční zájem o něco, je identifikovatelných především ve výrazu obličeje. Samozřejmě lze regulovat výraz tváře pomocí emoční kontroly, ale udává se, že skutečnou emoci nelze zakrýt zcela, citový prožitek se obvykle odráží alespoň v očích.

J. Janoušek přiznává zrakovému kontaktu „komunikativní výjimečnost“ (1997, s. 138). Je to proto, že prostřednictvím zraku dekódujeme neverbální sdělení, ale také proto, že

pohledy jsou velmi pohotovou a výmluvnou formou vyjadřování. Pochopitelně ale emoce vyjadřujeme i pomocí dotyků, podle proxemiky, postoje atd.

Schopnost dobře dekódovat emoční projevy a zároveň se adekvátně projevovat souvisí s mírou emoční inteligence a sociálních dovedností. Z. Vybíral emočně inteligentní neverbální projev nazývá „adekvátní mírou projevení“ (Vybíral, 2000, s. 75) a předpokládá, že základním předpokladem této dovednosti je dostatečné osvojení sebeovládání, tedy kontroly nad svými emocemi. Opět zde můžeme najít paralely s Riggiovým modelem, protože právě kontrola emocí je jednou škálou tvořící celkový skóre míry sociálních dovedností.

## **2. 3. Vznik sociálních dovedností – fylogeneze, ontogeneze**

Sociální dovednosti vznikají v lidském životě postupně a existují mnohé teorie, které se snaží postihnout, jakým způsobem člověk nové poznatky získává. V případě sociálních dovedností bývá často zmiňován význam raného vztahu matky s dítětem a dále také sociálního učení. Proto považuji za přínosné na tomto místě témata trochu přiblížit.

Sociobiologové a etologové mají za to, že čím je jev složitější, tím je pravděpodobnější jeho evoluční zdůvodnitelnost. Proto se musíme ptát i po smyslu existence sociálních dovedností, ačkoliv z prostého laického hlediska si můžeme odpovědět tak, že zkrátka ulehčují, ne-li přímo umožňují život ve společnosti. Na otázku předpokladů existence sociálních dovedností odpovídá F. Koukolík se svou hypotézou sociálního mozku (Koukolík, 2006).

Hominidé byli odjakživa sociální tvorové, což znamená, že se museli pohybovat v sociálním prostředí a potřebovali jistou sociální kognici. Sociální kognice umožňuje tvořit reprezentace vztahů v sociálním prostředí a využívat je pro pohyb v tomto prostředí. To ovšem znamená, že musí mít rozvinuté příslušné neuronální koreláty, složitější tím, čím komplikovanější jsou vztahy ve společnosti, v níž jedinec žije. Na základě této danosti podle Koukolíka vznikly hypotézy o sociální danosti velikosti mozku. Neokortex je podle těchto teorií u hominidů větší, protože musí mít rozvinutou paměť pro udržení všech sociálních vztahů ve společnosti.

Jako další důkaz sociálních hypotéz uvádí F. Koukolík Dunbarův přehled korelací objemu neokortexu a ukazatele sociální komplexnosti:

- velikost sociální skupiny
- velikost klik poskytujících si vzájemnou péči o kožích (grooming)

- míra, se kterou užívají samci polygammích druhů primátů sociální dovednosti při páření
- frekvence taktických podvodů
- frekvence sociální hry

(in Koukolík, 2006, str. 16)

F. Koukolík dále upozorňuje, že pro sociální kognici je typické, že se vyvíjí zvláště v dětství, přičemž jeden z nejvýznamnějších momentů pro rozvoj sociální kognice je raný vztah dítěte a matky. Tento vztah je předobrazem pro všechny budoucí vztahy a zakládajícím prvkem základní důvěry ke světu. Jeho síla může mít vliv na budoucí míru sociálních dovedností, které se tvoří sociálním učením.

K sociálnímu učení ovšem může dojít jen tehdy, když jedinec přistupuje k sociálnímu světu s důvěrou. Proto považuji za přínosné téma tohoto vztahu částečně nastínit. Koncepti základní důvěry, která člověku umožňuje přistupovat ke světu s jistotou, představil E. Erikson (2002). Za hlavní konflikt období kojeneckého věku považuje právě střet mezi základní důvěrou a nedůvěrou. V tomto životním období je pro budoucí identitu a psychické zdraví člověka nutné důvěru ke světu vybudovat, k čemuž napomáhá matčina konstatní láskyplná péče.

V. Vavrda (2005) upozorňuje, že psychoanalýza lidský psychický vývoj vidí jako vývoj ve vztahu. Proto je pro psychoanalýzu Bowlbyho koncepce attachmentu tak významná. Z evolučního hlediska je nutnost důvěrného vztahu s jedinou osobou pochopitelná, protože lidské mládě by bez přítomnosti pečujícího jedince nepřežilo. Malé dítě kromě rodičovské náruče potřebuje také jejich podpůrné ego, protože své vlastní ego ještě nemá rozvinuté. Rodič takto stahuje své vlastní ego do pozadí a umožňuje nezralé psychice dítěte využívat kapacitu a funkce dospělého mozku. V. Vavrda popisuje attachment jako vrozený systém v mozku, který se aktivuje automaticky a vede dítě k vyhledávání rodičů a navazování komunikace s nimi. Stejně tak existují v mozku vrozené struktury instinktivního rodičovství, což umožňuje navázat komunikaci vzájemnou. Komunikaci navazují očním kontaktem již kojenci a již v tomto věku se učí rozlišovat emoční výraz své matky. Komunikace je prostředkem, kterým jedinec vstupuje do společnosti, je tedy následným předpokladem sociálního učení a tedy do určité míry i předpokladem sociálních dovedností.

Pokud dítě naváže dobré spojení se světem, může započít sociální učení a získávat sociální dovednosti. Jak také M. Nakonečný (1997) upozorňuje, základem socializace je sociální vliv, který je obvyklý jen mezi osobami, které jsou na sobě závislé. Takový vztah je typický pro rodiče s dítětem a další vztahy, v nichž hraje roli autorita.

P. Hartl s P. Hartlovou (2000) u sociálního učení na prvním místě zmiňují A. Banduru. A. Bandura je představitelem behaviorálního směru psychologie. Behaviorističtí autoři přispěli k teoriím, když ji obohatili o sociální rozměr. Bandura je jedním z autorů teorie sociálního učení, kteří podali významově širší koncepci, označovanou také jako kognitivistická (Nakonečný, 1997). Sociální učení je v jeho pojetí proces, který probíhá díky pozorování a modelování postojů, emočních a behaviorálních projevů jiných lidí. Na základě této observace si člověk vytváří hodnotový systém, který postupně zvnitřňuje. Zároveň si vytváří očekávání, že některé způsoby chování budou odměněny a jiné naopak potrestány (Nakonečný, 1997). Očekávání odměny podle A. Bandury vede k aktivaci chování, které domněle k odměně vede, očekávání trestu vede k inhibici chování, které má k trestu vést. Ve skutečnosti je však proces složitější, protože obava z trestu může být slabší než touha po zisku. M. Nakonečný (1997) upozorňuje, že je třeba odlišovat prostředky socializace a její způsoby, tedy jednotlivé druhy sociálního učení. A. Bandura rozlišuje několik způsobů sociálního učení (dle Nakonečný, 1997):

- diferenciální zpevnování: upevňují se způsoby chování, které byly odměňovány, zatímco neúčinné a potrestané způsoby chování jsou opouštěny.
- zástupné zpevnování: lidé modifikují své chování na základě pozorování odměn a trestů, které získávají druzí lidé – tedy pozorováním důsledků cizího jednání
- verbální vedení: usměrňování chování pomocí instrukcí
- učení na základě modelu – chování se upevňuje či inhibuje pomocí pozorování důsledků chování druhých lidí

M. Nakonečný (1995) k tomuto výčtu přidává další formu sociálního učení, což je identifikace, tedy hluboké ztotožnění se s obdivovanou osobou. Podle něj je sociální učení složitý proces osvojování a následného využívání sociální zkušenosti v psychické činnosti jedince.

Sociální učení je možné zprostředkovávat i cíleně, například pomocí tréninků sociálních dovedností, které probíhají jak u mladých lidí ve školách, nebo u starších v pracovním procesu. Mimo sociálních dovedností lze pomocí sociálního učení samozřejmě předávat i nejrůznější postoje, hodnoty, behaviorální vzorce apod. S tréninkem sociálních dovedností je zvláště výhodné začít v mladém, tedy v předškolním věku. Pomocí hravých cvičení lze vytvořit ideální situace pro osvojování sociálních dovedností.

## 2. 4. Adolescence, mladá dospělost a koncepce „emerging adulthood“

Má práce se zabývá sociálními dovednostmi u mladých lidí, studentů vysokých škol. Proto považuji za užitečné zmínit se o této fázi života z hlediska vývojové psychologie, tedy v pojmech vývojových fází. Jistým problémem je, že nepanuje shoda v tom, kam by se měli řadit tito lidé, kteří jsou sice již věkem často dospělí, ale psychickou úrovní stále ještě adolescenti.

V Psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2000) se můžeme dočíst, že pojem adolescence není v české odborné literatuře definován jednoznačně. Jednak se jím popisuje období mezi pubescencí a ranou dospělostí, kdy je patrný nástup sekundárních pohlavních znaků a dosažení pohlavní zralosti. Na druhé straně se tímto pojmem po vzoru anglicky psané literatury zachycuje období od dětství k dospělosti, tj. včetně pubescence. Pro účely mé práce bych se ráda spolu s P. Říčanem (2004) a M. Vágnerovou (2000) přidržela užšího vymezení adolescence jakožto období mezi pubescencí a ranou dospělostí a částečně bych nastínila některé vývojové zvláštnosti, které se přímo či nepřímo vztahují k tématu mé práce. Je ovšem namístě dodat, že v anglosaské literatuře je používáno širší vymezení adolescence, pojem pubescence se užívá pouze pro biologické změny, k nimž dochází v tomto období. Ráda bych upozornila, že část vysokoškolských studentů pravděpodobně spadá ještě do období adolescence, popř. do mezního období, nově označovaného jako „emerging adulthood“ neboli vynořující se dospělost.

Nástup adolescence se obvykle odvozuje od pohlavního dozrávání, resp. zralosti, nicméně biologické jevy jsou méně významným vstupním atributem adolescence. Adolescence je obdobím vyžívání především psychosociálního, tedy větší roli hrají právě sociální a psychologické jevy. Dle M. Vágnerové (2000) je období adolescence vymezeno dvěma sociálními mezníky. Jedním z nich je ukončení základní školní docházky, druhým je dovršení období profesní přípravy do zaměstnání a nástup do zaměstnání. Také P. Říčan (2004) za spodní hranici adolescence pokládá ukončení základní školy a nástup do školy, která mladého člověka připravuje na zaměstnání, ukončení fáze dává do souvislosti s první výplatou, tedy nástupem do zaměstnání a ekonomickou soběstačností.

P. Macek (1999) se sice přiklání k širšímu vymezení adolescence, ale zmiňuje se o tom, že samotný vznik adolescence můžeme datovat do doby, kdy se společenské poměry změnilы rozpadem feudálního systému a nástupem kapitalistického, kdy se počalo vzdělání chápat jako příprava na povolání. Mladí lidé tak získali způsob života, který se lišil jak od

dětského, tak dospělého světa. Můžeme tedy říci, že příprava k povolání je významným atributem adolescence. Je na místě se ptát, zda do této přípravy můžeme zahrnout i vysokoškolské studium. Jednotliví autoři se v odpovědi na tuto otázku liší. P. Macek (1999) vysokoškolskou přípravu na povolání považuje za součást pozdní adolescence. Stejně tak M. Vágnerová (2000) spojuje vysokoškolskou přípravu s adolescencí. P. Říčan ji už klade do fáze rané dospělosti neboli v jeho terminologii „zlatých dvacátých let“ (Říčan, 2004, s. 229).

Adolescence se často označuje jako období moratoria, popř. psychosociálního moratoria. Jedná se o jakési odložení, odklad dospělosti. Podle P. Říčana vede k moratoriu náročnost dospívání, kdy je „úkolů příliš mnoho najednou, nároky jsou příliš vysoké“ (Říčan, 2004, s. 223). Proto dochází k odsouvání dospělého, zodpovědného způsobu života. Adolescence je období, kdy je mladému člověku jaksi dovoleno zkoušet si různé sociální role, zaujímat různé postoje a obracet se k různým hodnotám, to vše téměř bez rizika, které s sebou přináší dospělost. Dalo by se říci, že je to „život na zkoušku“, je dovoleno zkoušet si věci „jenom jako“. P. Říčan (2004) mluví o tom, že moratorium se může projevat mnoha způsoby, ať už zvýšeným zájmem o studium, ale i promiskuitním životem či členstvím v pochybné partě. Také E. Erikson (2002) užívá pro adolescenci pojmu moratorium, což považuje za psychosociální stádium mezi dětstvím a dospělostí, které je stádiem mezi dětskou morálkou a autonomní etikou dospělého člověka. Moratorium zde míní také jako stádium „mezi“, kdy je mladému člověku povoleno nepřijímat dospělé závazky a zodpovědnost. Problematický může být z tohoto hlediska podle P. Říčana fakt, že žijeme v době, která mládí glorifikuje a tedy dochází k neustálému prodloužení moratoria. Pro zdravý vývoj člověka je potřebné, aby dosáhl dospělosti a naučil se za sebe a svá rozhodnutí nést zodpovědnost (Říčan, 2004).

Můžeme říci, že období adolescence není transkulturně naležitelné, tento fenomén je přítomný zvláště v západní společnosti. V tradičních kulturách nalézáme často přímé přechody z dětství přímo do dospělosti, obvykle se tak stává pomocí nejrůznějších iniciačních rituálů. V naší společnosti však podobné iniciační rituály neexistují a je možné říci, že vzhledem k složitosti společnosti je nutné toto období jako jakýsi přechod k dospělosti s její odpovědností a závazky. K fenoménu prodlužování adolescence podle mého názoru vede velká svoboda výběru životního směru, přičemž na tuto svobodu člověk musí být dobře připraven. V tradičnějších společnostech bývá životní směr či úkol jasně známý, popř. i mýtický zakotvený, a není tedy nutné prožívat období přípravy na život a hledání identity.

Právě hledání identity je vývojovým úkolem, který je dalším, tolik specifickým atributem adolescence. Již E. Erikson (2002) klade nalezení identity do této fáze. Eriksonova teorie vývoje člověka je zachycena v pojmech konfliktů a adolescenci určuje jako období střetu me-

zi dosažením identity a možným zmatením (konfúzi) rolí. Prudký fyzický růst zpochybňuje důvěru v neměnnost a kontinuitu, kterou si mladý člověk v předchozích stádiích vývoje vybudoval a je tedy třeba opřít tuto neměnnost a kontinuitu, na níž se zakládá ego-identita o jiné pilíře. Proto se u mladých lidí podle E. Eriksona (2002) setkáváme se silnou tendencí k sdružování se ve vrstevnických skupinách. Výsledkem úspěšného prožití adolescence by měla být silná, dospělá identita, tedy vědomí toho, co člověk je, kam patří, čemu věří a jaké je jeho směřování do budoucnosti (Říčan, 2004). Hledání identity je doprovázeno mnoha experimenty, které mají směřovat k nalezení té správné celistvosti. Proces bývá někdy spojován s generačním konfliktem, mnozí autoři však popírají, že je tato událost vývojově nezbytná. Změna může probíhat jako pozvolná transformace pocitů, názorů, hodnot, postojů.

Podle P. Macka (1999) se proto lépe než pojem krize hodí pojmy mírnější zachycující pozvolnost změny – např. hledání či přehodnocení. Autor krizi nepovažuje za nijak přínosnou. Oproti tomu P. Říčan (2004) považuje fázi za výhodnou, protože období adolescence může přinést zmatení rolí v rodině, kdy si rodiče nejsou jisti, jak by měli k dítěti přistupovat. Konflikt, po kterém v normálních případech přichází obnovení pozitivního vztahu na vyšší, dospělejší úrovni, může k vyjasnění těchto rolí přispět. Faktem zůstává, že adolescenti v ranějších fázích mívají k rodičům přezíravý postoj, který podle mého názoru pramení z mnoha zdrojů – roli zde jistě hraje touha po osamostatnění, velký důraz na sebe sama, černobílé vidění světa způsobené kognitivním a morálním vývojem atd.

Identita mladého člověka se tvoří zčásti vztahem k sobě sama, zčásti vztahem k ostatním. Adolescent tráví velké množství času snahou poznat sám sebe, hodně o sobě a své budoucnosti přemýšlí. Častým jevem je stanovení „možných já“ a „ideálních já“ (Macek, 1999, s. 62). Sociální srovnáváním těchto „já“ poté dochází k sebezpřijetí a k rozvoji sebepojetí. Společenské uznání je v této fázi zvláště důležité, jednak kvůli zmíněnému sociálnímu srovnávání, jednak kvůli tomu, že identita nemusí být originálně utvořena každým jedincem, ale může být převzata z různých společenských kontextů (Vágnerová, 2000). Utváření identity se genderově odlišuje, dívky a chlapci staví svou identitu na odlišných ideálech.

Na základě vztahů se navíc pomocí sociálního učení vytvářejí mimo jiné sociální dovednosti. Adolescent prožívá předobrazy budoucích pracovních i partnerských vztahů a na jeho způsobilosti obstát v těchto vztazích zakládá pocit sebedůvěry, autonomie. Vědomí vlastní účinnosti, je kritériem samostatnosti při jeho rozhodování. Lze tedy očekávat, že jedinci se silně rozvinutými sociálními dovednostmi budou celkově sebevědomější, autonomnější a budou mít tedy lepší předpoklady obstát ve společnosti. Jak P. Macek (1999) podotýká, zvláště důležitým aspektem interpersonálních vztahů je rozvoj komunikačních dovedností,

mezi které řadí např. zdvořilost, vyjádření vlastního názoru, požádání o názor druhého člověka, otevřené vyjádření přání, pozorné naslouchání druhým či poskytnutím pochvaly. Rozvoj těchto dovedností predikuje menší problémy s vnitřním napětím vyústěným až do agresivity. Zachytit podle P. Macka (1999) můžeme také větší jistotu s navazováním blízkých osobních vztahů, přičemž tyto vztahy zakládají emoční podporu, vědomí sociální prestiže a kompetence a tedy podporují pocit vlastní hodnoty.

Pro naše účely je také užitečné konkretizovat emoční změny k nimž dochází v adolescenci, protože právě emoční prožívání, vyjadřování a kontrola, jsou důležitou složkou sociálních dovedností, jak je zachycuje R. Riggio (1986).

Adolescence bývá obdobím emoční lability, po skončení puberty však tyto tendence postupně slábnou a ve vyšší adolescenci se již s nimi tolik nesetkáváme. Ve skutečnosti je emoční labilita spojena spíše s typem výchovy. Podle P. Macka (1999) se emoční problémy týkají hlavně dospívajících, kteří byli citově labilnější již v dětství. M. Vágnerová (2000) upozorňuje, že citové prožitky adolescentů jsou velmi intenzivní a autentické. Pro adolescenci je podle ní typický důraz na emoční hodnocení ostatních a sebe sama.

V adolescenci probíhají mnohé další změny, o nichž jsem se nezmiňovala. Je zřejmé, že období adolescence je obdobím významným pro budoucí dosažení dospělosti člověka a lze mu tedy přiznat jistou kvalitativní odlišnost od jiných období vývoje. R. J. Habighurst (dle Macek, 1999) tuto specifičnost zachycuje v určení vývojových úkolů, které adolescent během svého vospívání pokouší naplnit. Každá kultura nabízí osvědčené a společensky schválené vzorce splnění úkolů, které člověku cestu usnadňují. Na tomto místě bych ráda uvedla výčet vývojových úkolů, které souvisí s rozvinutím sociálních dovedností. Můžeme tak vidět, které mezníky jsou zapotřebí, aby se člověk stal dospělým, nebo aby vstoupil do období vynořující se dospělosti.

- kognitivní komplexita, flexibilita a abstraktní myšlení – schopnost aplikovat intelektový potenciál v běžné každodenní zkušenosti
- uplatnění emocionálního a kognitivního potencialu ve vrstevnických vztazích, schopnost a dovednost vytvářet a udržovat vztahy s vrstevníky obojího pohlaví
- rozvoj intelektu, emocionality a interpersonálních dovedností zaměřených ke komunitě a společnosti – tj. získání kompetence pro sociálně zodpovědné chování

(dle Macek, 1999)



Tyto kroky jsou tedy nutné k dosažení dospělosti. Raná dospělost se obvykle charakterizuje v pojmech nezávislosti, ať už ekonomické, či nezávislosti od původní rodiny. Je to také období sexuální zralosti, kdy pohlavní aktivity směřují k zplazení dítěte (Vágnerová, 2000). Dospělý člověk by měl být schopný péče o druhého, resp. dítě. Dospělost je období stability, ačkoliv pokud za dospělé považujeme i vysokoškoláky, mohli bychom o raných dvacátých letech říci, že nabízí mnohé možnosti a variabilitu. Vzhledem k tomu, že univerzitní student obvykle není ekonomicky soběstačný, není podle mého názoru ještě zcela dospělý. Z vlastních zkušeností a prožitků mohu říci, že ačkoliv jsem ve věku, který může být považován za dospělost, mé vlastní vnímání sebe sama tomu zcela nenasvědčuje. Jsem přesvědčená, že má zkušenost kopíruje prožitky ostatních vysokoškoláků a ráda bych zde proto nastínila Arnettovu (2008) koncepci vynořující se dospělosti, která podle mého názoru přesně vystihuje to, co člověk v období studia na vysoké škole prožívá.

Uchopit pojem je možné z hlediska sociálního a kulturního, protože právě sociokulturní vlivy této fázi dávají vzniknout. V tomto období ovšem nalézáme i svébytné psychické jevy. J. Arnett je shrnuje do pěti kritérií. Tato kritéria odlišují vynořující se dospělost od adolescence, která jí předchází a od dospělosti, která jí následuje. J. Arnett je určil na základě výzkumu s mladými lidmi ve stadiu/fázi vynořující se dospělosti, který publikoval v roce 2004.

- věk hledání identity – dříve panovala představa, že hledání identity je především vývojový úkol adolescence. Zvláště E. Erikson (2002) se zabýval problematikou identity, ale její vznik kladl také do adolescence. Přesto ale připouštěl možnost existence „prodloužené adolescence“. Věkem hledání identity J. Arnett (2004) míní to, že mladí lidé mají větší možnost zkoušet různé možnosti směřování svého života v různých oblastech, především ovšem v práci a lásce. Právě období prolongované adolescence je pro toto sebe-objevování výhodné, protože člověk je oproti adolescenci více nezávislý na rodičích. Zároveň obvykle nebývá pevně uvázaný v závazném pracovním procesu či rodinném životě. Sám J. Arnett uvádí, že téma hledání identity se vracelo při rozhovorech s mladými lidmi ve vysoké frekvenci, nejedná se tedy pouze o téma adolescence.
- věk nestability. Nestabilita zde není míněna jako nestabilita psychická, ale jako neusazenost fyzicky prostorová. Věk vynořující se dospělosti je podle J. Arnetta (2004), obdobím, kdy se lidé nejčastěji stěhují, často za práci nebo za partnerem. Střídají také nejrozličnější způsoby soužití, ať již na koleji, či společných mládežnických bytech.

- období „na sebe-zaměřené“. Zde J. Arnett upozorňuje, že se nejedná o zaměřenost ve smyslu sobectví. Oproti adolescentům naopak shledává mnohem vyšší míru zaujetí city ostatních lidí a lepší porozumění druhým. Nicméně v tomto období mají lidé velmi málo sociálních povinností a závazků, což jim ponechává velký prostor pro autonomii. Na druhou stranu je zde ale také riziko relativní osamělosti v tomto věku, protože se člověk stěhuje od rodičů, často odchází do jiného města za studiem a tím opouští i své bývalé přátele. Mezi univerzitními studenty ve skutečnosti není nijak velká sociální osamělost (ve smyslu, že znají mnoho vrstevníků), ale o to výraznější je emocionální osamělost, protože přátelství zprvu nebývají hluboká (Arnett, 2008)
- období pocitu „mezi“. Lidé v tomto věku již obvykle nesdílejí společné bydlení s rodiči a biologické změny puberty již také mají za sebou. Přesto se však často necítí být dospělými, jak J. Arnett zjistil ve své studii z roku 2001. Až 60% mladých Američanů se cítili být dospělými pouze částečně.
- věk možností. Podle J. Arnetta se jedná o možnosti ve dvou směrech. Jednak se jedná o období vysokého optimismu a silných nadějí do budoucna. J. Arnett uvádí, že podle výzkumu Hornblowera z roku 1997 se až 96 % mladých Američanů hlásí k tezi „Jsem si jistý, že jednoho dne dosáhnu toho, čím bych chtěl ve svém životě být“. Mladí lidé si tedy kladou vysoké naděje, že budou vykonávat svou vysněnou profesi, zároveň také předpokládají, že budou mít šťastné manželství a všeobecně hledí do budoucna s optimismem. Tento optimismus nacházíme i u mladých lidí, kteří obecně nevyrůstali v příznivých podmínkách. Z tohoto důvodu J. Arnett (2008) upozorňuje, že vynořující se dospělost je ideálním obdobím k aktivaci resilience, je to období, kdy člověk může mnoho změnit a skutečně proměnit svůj život k lepšímu. Stejně tak se mohou ovšem změnit i lidé z rodin, které byly šťastné.

Na základě těchto kritérií můžeme přitakat Arnettovu přesvědčení, že jsme svědky existence nové vývojové kategorie, která doposud nebyla známá. Předchozí kritéria jsou doprovázena dalšími specifiky.

Z hlediska kognitivního je ve stavu vynořující se dospělosti aktuální postformální myšlení, tedy prohloubeného pragmatismu a reflexivních soudů, nastává zde tedy změna oproti formálnímu myšlení v adolescenci.

Z hlediska sociálního jsou stále důležité symetrické vztahy s vrstevníky, prohlubuje se však opětovně také vztah s rodiči. Podle J. Arnetta (2008) se vztah obvykle vylepšuje poté,

co mladý člověk opustí domov. Ve Spojených státech je téměř pravidlem, že se člověk stěhuje od rodičů, když dosáhne cca 20-ti let, v České republice tento trend nelze docela potvrdit. Celá řada mladých lidí setrvává u rodičů po celou dobu studia až do doby, než založí svou vlastní rodinu. J. Arnett ovšem přiznává, že mladí lidé v Evropě často zakoušejí vyšší míru autonomie, ačkoliv je mají rodiče „pod dohledem“. K vylepšení vztahu s rodiči přispívá také menší zahleděnost do sebe, která je typická pro adolescenci. Mladý člověk je tak spíše schopen své rodiče pochopit a respektovat.

Oproti adolescentům jsou lidé v období vynořující se dospělosti sexuálně aktivnější, ale biologický vývin již byl dokončen v adolescenci a biologický aspekt vynořující se dospělosti tedy není jinak zřetelný.

Vznik kategorie vynořující se dospělosti. můžeme uchopit i v pojmech demografie. J. Arnett popisuje situaci ve Spojených státech, kde můžeme od šedesátých let zachytit trend zvyšování věku vstupu do manželství. Stejně tomu je i v ostatních industrializovaných společnostech. V Česku se setkáváme s poněkud odlišným trendem, kdy byl tento věk do začátku devadesátých let uměle politickým a společenským tlakem snižován. Trend se také držel nemožností realizovat se jinde než právě v rodinné sféře. Od počátku devadesátých let se však léta vstupu do manželství začala vyrovnávat s ostatními vyspělými státy. Stejně tak se zvyšuje věk početí prvního dítěte.

Podle J. Arnetta (2008) je jeden z důvodů, proč lidé otálejí s nástupem do manželství a rodičovství možnost získat vyšší vzdělání a možnost nalezení zaměstnání, které si skutečně přejí vykonávat. Více lidí má přístup k vyššímu vzdělání, jistě k tomu také přispívá možnost studia žen. Dnešní společnost je natolik složitá, že potřebuje období adolescence jako prodlouženou možnost vzdělání mladého člověka. Zdá se, že je zároveň nutné, aby si mladý člověk nabyté znalosti mohl vyzkoušet v praxi a teprve na základě takových prožitků následně svůj život vést.

Jedinci v období vynořující se dospělosti se nevyznačují zvláště velkou homogenitou. Někteří mladí lidé studují, někteří pracují, nebo kombinují obě předešlé varianty. Stejně tak v partnerských vztazích nacházíme celou škálu možností, kterou lidé v tomto věku pokrývají. Podle J. Arnetta (2008) je tato diverzita dána menším tlakem sociálních norem a sociální kontroly. V tomto věku se však nesetkáváme s autoritou natolik silnou, že by spoutala lidi do úzce vymezených hranic. Mohly by se proto ozvat kritické hlasy, zda lze takto heterogenní skupinu vůbec zahrnovat pod jediný pojem. J. Arnett tuto kritiku odmítá, ostatně diverzita se do určité míry vyskytuje v každém vývojovém období. Zachycovat období vynořující se dospě-

losti jako svébytnou skupinu je navíc výhodné z vědeckého hlediska. Umožňuje to klást konkrétní otázky a provádět výzkumy týkající se konkrétních problémů.

## 2. 5. Výcvik sociálních dovedností

Sociálně-psychologický výcvik vznikl jako odpověď na složitost moderní doby, která má navíc velmi dynamický vývoj. Člověk tedy během svého života potřebuje využívat a nabývat více různých sociálních dovedností, nežli tomu bylo dříve, kdy panovala jistota ohledně společenských a rodinných rolí a statusů, ohledně životaběhu a perspektivy do budoucna. Podle I. Štětovské (2001) vznikají pokusy vytvářet podmínky pro získávání nových zážitků a nových způsobů chování jako odpověď na změnu společnosti.

Za úplným počátkem vzniku výcvikových (neboli T - skupin<sup>1</sup>) stála vlastně náhoda. T-skupiny vznikaly podle práce K. Lewina a jeho zkušenosti z výcvikového semináře pro funkcionáře, který probíhal formou diskuzí a hraní rolí. Výcvik však do této doby postrádal jednu z významných částí – rozbor situací a zpětnou vazbu. Právě na zmiňovaném výcviku K. Lewina se náhodně účastníci výcviku přidali do konverzace o interakcích, které proběhly během diskuzí a her a velmi živě na lektory reagovali. Význam zpětné vazby byl tedy objeven a od této doby je hojně využíván (dle Štětovská, 2001).

I. Štětovská dále uvádí, že pro všechny typy T-skupinového výcviku (který se dále rozštěpil na několik směrů) platí následující charakteristiky:

- jedná se o miniaturizovaný model společnosti
- pracuje se skupinovými procesy
- jde o intenzivní, záměrně navozený proces učení
- probíhající proces učení je podporován atmosférou psychologického bezpečí
- je zvýrazněna role členů skupiny

Výstup z T-skupin je složen z informací, které o sobě a svých vztazích k druhým člověk dává, a které získává. Tento výstup je edukativního charakteru, čímž se liší od skupin setkání (encounterových skupin), u nichž je akcentována role emocí a klinický aspekt skupiny.

---

<sup>1</sup> T- skupina, tedy Tréninková skupina, resp. Training group

V českých podmínkách vznikaly skupinové výcviky nezávisle na dění ve světě, nicméně historie sahá již do roku 1967, kdy byla ustanovena „Skupina pro integraci v psychoterapii“ jako odpověď na zvýšenou potřebu nových forem výuky psychologie a psychologické přípravy v různých profesních a společenských oblastech (Hermonchová, Vaněková, 2001).

V dnešní době je sociálněpsychologický výcvik založený na osobním prožitku propojeným s teoretickými poznatky (Gillernová, Štětovská, 2001). Délka výcviku by měla být více než 30 hodin, pokud má být skutečně efektivní. Může probíhat formou krátkých opakovaných setkání, nebo jako vícedenní blokovaný výcvik. Nutné je pochopitelně vhodné organizační zázemí a relevantní odborník, který je kompetentní vést skupinu a pracovat s ní.

Podle I. Štětovské (2001) jsou základními tématy, která nalezneme v každém výcviku, a která jsou využitelná v každém směru osobního či profesního života, sociální percepce, sociální interakce, sociální komunikace, zvládání interpersonálních konfliktů, asertivní jednání, zvládání krizových situací ve skupině, rozvíjení tvořivosti a psychohygienu.

Každou z těchto oblastí lze adekvátními technikami, zahrnujícími hry či různé úkoly, rozvíjet do diferencovanější podoby. Ve výcviku po každé hře probíhá diskuze, v níž se probírá skupinová dynamika a individuální prožitky každého účastníka, sděluje se zpětná vazba a pojmenovávají se některé procesy či problémy a jejich řešení. Výcvik je odlišně zaměřený podle toho, s jakou skupinou probíhá (tj. věk, pohlaví, povolání, vzdělání) a rozvíjí se vždy takové dovednosti, které jsou dané skupině ku prospěchu.

## **2. 6. Sociální dovednosti a praktický život**

Sociální dovednosti umožňují člověku dobře žít v lidské společnosti. Díky nim je člověk schopen navazovat přátelství, prosadit se v kolektivu, i v profesním životě. Některá povolání vyžadují zvláště rozvinuté sociální dovednosti. Jsou to především ta, která jsou zaměřená na práci s lidmi. Nemusí to být pouze profese psychologa, jistou míru sociálních dovedností by neměla postrádat prodavačka či pracovník reklamačního oddělení. Je pravděpodobné, že lidé si vybírají svá povolání také podle míry sociálních dovedností, kterou vládnou.

Sociální dovednosti nejsou významné pouze v dospělém životě, právě rané zkušenosti člověku usnadňují pozdější kontakt se světem. Bývá doporučováno, aby výcvik sociálních a komunikačních dovedností začal již v předškolním věku (Gillernová, Hermonchová, Šubrt,

1990) či na prvním stupni základní školy (Valenta, 2005). Pochopitelně však je výcvik možný i později a často bývá specializován i podle typu povolání.

Sociální učení může probíhat pouze za předpokladu kontaktu se společností, který sociální dovednosti usnadňuje. Ve fázi adolescence a vynořující se dospělosti dochází ke konstitování identity, přičemž tento proces probíhá také díky sociálnímu srovnávání a potvrzení sebe sama v rámci společnosti. Proto jsou v tomto období sociální dovednosti také tak významné.

Jak už jsem zmínila, některé profese si přímo vyžadují vyšší míru sociálních dovedností a proto bych v této kapitole některé z nich ráda uvedla a blíže tematizovala.

## **2. 6. 1. Sociální dovednosti v adolescenci a vynořující se dospělosti**

Přílišná zaměřenost na sebe může v adolescenci způsobit horší schopnost sociálního a emočního vnímání či naslouchání. Adolescent prožívá předobrazy budoucích pracovních i partnerských vztahů a na způsobilosti obstát v těchto vztazích zakládá pocit sebedůvěry, autonomie a vědomí vlastní účinnosti (Macek, 1999). Lze tedy očekávat, že jedinci se silně rozvinutými sociálními dovednostmi budou celkově sebevědomější, autonomnější a budou mít tedy lepší předpoklady obstát ve společnosti. Jak P. Macek podotýká, zvláště důležitým aspektem interpersonálních vztahů je rozvoj komunikačních dovedností. Zachytit podle P. Macka můžeme také větší jistotu s navazováním blízkých osobních vztahů, díky nimž osoba získává emoční podporu, cítí se sociálně kompetentnější a jistější ohledně své sociální hodnoty. Pokud bychom hledání identity kladli až do fáze vynořující se dospělosti, vztahovaly by se částečně předchozí charakteristiky také do tohoto období.

Mladí lidé, kteří nejsou ve své společnosti příliš populární, obvykle mají nižší míru sociálních dovedností. J. Arnett nachází dva typy nepopulárních studentů. Jsou to „odmítání adolescenti“ (Arnett, 2008, s. 260), kteří jsou ostatními označováni za příliš agresivní a nesnášenlivé. Za „opomíjené adolescenty“ (Arnett, 2008, s. 260) autor považuje ty, kteří mají potíže s navazováním přátelství, ačkoliv se k nim ostatní zároveň nestaví nepřátelsky. J. Arnett připomíná, že nedostatkem sociálních dovedností trpí oba dva typy nepopulárních studentů.

V adolescenci, kdy je paradoxně kladen tlak na sociální konformitu (každý, kdo je jiný, se odmítá), může být nedostatek sociálních dovedností silně netolerován a tak přispěje k osamělosti takto „postižených“, čímž dochází k bludnému kruhu, protože chybí prostor pro trénink sociálního chování (Cotterell, 2007).

## 2. 6. 2. Sociální dovednosti v profesním životě

Jedním z výrazných vývojových úkolů vynořující se dospělosti je nalezení svého budoucího profesního uplatnění. V dospělosti člověk tráví většinu svého dne v zaměstnání, jedná se tedy o sféru života, v níž je vrcholně důležité uspět a být spokojený. K spokojenosti v zaměstnání velkou měrou přispívá sociální okolí, resp. to, jak se s ním dokážeme srovnat, zapadnout. Je tedy namístě blíže tematizovat, jak mohou sociální dovednosti přispět k spokojenému profesnímu životu.

Na jedné straně potřebujeme sociální dovednosti k tomu, abychom zapadli do pracovního týmu, abychom uměli jednat se svými nadřízenými i podřízenými. Každá profese má svá specifika, kvůli nimž její vykonávání vyžaduje odlišnou míru sociálních dovedností.

Také Siegrist a Beltz (2001) upozorňují, že jednou z hlavních klíčových kompetencí přispívajících k dobrému profesnímu životu je kompetence sociální. Důležité jsou zvláště při týmové spolupráci, která je v dnešních organizacích obvyklá, ačkoliv tradiční školství podle autorů plodí spíše „osamocené bojovníky“ (Siegrist a Beltz, 2001, str. 167), tj. jedince, kteří jsou zvyklí podávat výkony pouze samostatně.

Podle mého názoru musí zvláště vysokou mírou sociálních dovedností vynikat i budoucí psycholog, protože na jeho empatii, vnímavosti a dalších vlastnostech závisí úspěšnost výkonu povolání. Dobře rozpracovaná, i v našich podmínkách, je problematika sociálních dovedností učitele. Povolání psychologa a pedagoga lze do určité míry srovnat nejméně v tom ohledu, že dobrý pedagog by měl mít kvalitní psychologickou průpravu. Myslím si proto, že je užitečné uvést některé poznatky, kterými k tomuto tématu přispěli odborníci.

Na první pohled by mohlo dojít k omylu ohledně míry sociálních dovedností nutných u budoucích absolventů technických oborů. Musíme si však uvědomit, že v případě těchto studentů se jedná o budoucí řídicí pracovníky, kteří tedy budou mít s velkou pravděpodobností na starosti řízení týmu podřízených. Problematika řízení, tedy managementu v organizacích, je taktéž propracovaná, jelikož se jedná o téma v dnešním světě velmi aktuální. Moderní organizace jsou si vědomy toho, že na spokojenosti jejich zaměstnanců závisí prosperita podniku, a že jedním z velkých příspěvků k jejich dobré pohodě je právě dobře zvládnuté řízení. Ráda bych tedy uvedla některá specifika sociálních dovedností u manažerů.

V českých podmínkách se sociálními dovednostmi učitele zabývaly ve značném rozsahu I. Gillernová a E. Bidlová. Upozorňují, že učitel vstupuje do sociálních interakcí různého druhu a tedy by měl ovládat celou šíři sociálních dovedností (Gillernová, Bidlová, 2005). Pracuje jak se sociální skupinou, tedy třídou, ale také s jednotlivci – ať už s jednotlivými žáky,

tak také s kolegy, s vedením školy či rodiči. Každá ze zmiňovaných interakcí by měla mít jinou formu, což však u mnoha učitelů není tak docela pravidlem. Pokud má jedinec rozvinutou jen jednu oblast sociálních dovedností, může ji využívat i v nepřiléhavých sociálních situacích. Profese učitele je jedno z povolání pro společnost nejvýznamějších, protože vychovává nové generace mladých lidí. Výchova je postavená na dobré komunikaci mezi participujícími, a proto můžeme říci, že rozvoj sociálních dovedností je pro učitele zvláště důležitý. I. Gillernová (2001) uvádí, že učitelé mají různou míru sociálních dovedností a to do jisté míry nezávisle na věku, odbornosti a teoretickém vzdělání.

I. Gillernová a E. Bidlová (2005) považují za hlavní sociální dovednosti učitele ty, které se vážou ke komunikaci, sociální percepci, sociálnímu poznávání a tvořivému řešení konfliktů. Z inventáře sociálních dovedností učitele vybírají zvláště tyto:

- vcítění, empatie k jednotlivci i celé skupině (např. třídě)
- odlišování prožitků a pocitů od úvah a úsudků u sebe i u žáků
- autenticita, otevřené vyjadřování pozitivních i negativních prožitků
- umění pochválit
- naslouchání
- porozumění neverbálním projevům jedince
- vyjadřování se ke konkrétním situacím a ne k zobecněným a zobecňujícím zkušenostem
- akceptování osobnosti žáků
- podporování sebekontroly žáků
- rozvíjení odpovědnosti žáků za sebe sama i sociální prostředí, ve kterém se pohybují
- rozvíjení sebedůvěry ve vlastní možnosti každého z žáků
- vedení ke spolupráci

(Gillernová, Bidlová, 2005, str. 7- 8)

Protože dovednosti jsou učením získané předpoklady k provádění činnosti, je možné je speciálními metodami trénovat. Intervenční metody vycházejí do značné míry ze sociálně-psychologického výcviku. K výcviku se přistupuje pomocí kurzů, společných dílen (tj. diskuze, panely, cvičení) nebo skupinových či individuálních konzultací.

Manažeři při vykonávání svého povolání nutně potřebují především komunikační dovednosti. Musí umět předávat podněty pracovníkům pro jejich seberozvoj, motivovat je, přimět je ke kooperaci (Komárková, 2001). Mimo to manažeři komunikují i mimo podnik. Dle



M. Mikulášťka (2003) jsou hlavní náplní manažerské práce komunikace, motivace a organizace. Manažer by měl obstát v problémových situacích, umět jednat s různými typy lidí a vyčítit atmosféru na pracovišti. Dobrý manažer by měl vystupovat sebevědomě a měl by mít jisté vedoucí dovednosti. Je tedy patrné, že je pro jeho práci zapotřebí rozvinutá sféra vyjadřování, vnímání, ale i kontroly. Základem jsou tedy obecné sociální dovednosti, k nimž by měly být přidružené dovednosti speciální (Komárková, Výrost, Slaměník, 2001).

U manažerů se speciální dovednosti odvíjí především z komunikace a proto bývá jejich výcvik právě na komunikaci často zaměřen. Výcvik může probíhat formou nácviků určitých situací, např. nácvik přijímacího rozhovoru, nácvik kritiky a přijetí kritiky apod., ale může probíhat také formou soutěživých her, které obvykle probíhají outdoorově. Outdoorové aktivity bývají zvláště účinné, protože jsou komplexní a manažeři si při nich mohou nacvičit širokou škálu dovedností (Kostka, 2006).

Doufám, že se mi podařilo alespoň částečně vystihnout, že různí lidé potřebují mít jistou míru sociálních dovedností, aby byli úspěšní ve svém pracovním životě. Zároveň je možné tyto dovednosti rozvíjet a tím zlepšovat kvalitu svého života v jeho mnohých aspektech.

Tato kapitola si nekladla za cíl vyčerpávajícím způsobem vyložit nutnost sociálních dovedností v mnoha profesích, nebo určit, v jakých povoláních je zapotřebí sociálních dovedností nejvíce. Jistou míru sociálních dovedností mají zapotřebí lidé pro každé zaměstnání, protože téměř není možné nestýkat se s jinými lidmi a nepatřit do žádné sociální skupiny. Na příkladě těchto dvou vybraných profesí, které mají částečnou spojitost s předmětem mého výzkumu, jsem chtěla ukázat, že různé profese potřebují různé sociální dovednosti a proto jejich rozvoj přispívá k zvýšení kvality života jedince v mnoha jeho ohledech.

## 3. Empirická část

### 3. 1. Cíle výzkumu a stanovení výzkumných hypotéz

Jak jsem již na několika místech uvedla, je podle mého názoru k vykonávání profese psychologa nezbytná vysoká míra sociálních dovedností. Vysokoškolští studenti obvykle přistupují k výběru svého budoucího povolání a tedy k výběru školy, kterou chtějí studovat, na základě svých schopností a dovedností, předpokládala jsem, že bude možné u nich odhalit statisticky významně vyšší míru sociálních dovedností než u studentů technických oborů. Na druhé straně je ale jistá míra sociálních dovedností nutná pro každé povolání. Přesto je prvním cílem, který jsem si kladla, dokázat, že existuje statisticky významný rozdíl mezi skupinami studentů, budoucími psychology a budoucími techniky.

Když se blíže zamyslíme nad různými profesemi, v nichž může psycholog realizovat své vědomosti a zkušenosti, jistě najdeme mnoho spojovacích prvků. Podle mého názoru musí být budoucí psycholog především vynikající pozorovatel svého sociálního okolí a svých klientů. Jak v klinické psychologii, kdy určuje na základě projevů pacienta diagnózu, jak v psychoterapii, kdy pracuje i s nevyslovenými aspekty lidského prožívání, nebo například v psychologii práce, kdy musí odhalit mezilidskou atmosféru v organizaci, všude musí být psycholog vnímavým divákem schopným interpretace. Toto je důvod, proč bych se chtěla blíže zaměřit na sociální dovednosti, které Riggio shrnuje do oblasti emočního a sociálního vnímání. Tyto tvoří dílčí škály v dotazníku, který jsem pro účely své bakalářské práce použila, srovnám tedy opět výsledky z této škály mezi mými vybranými skupinami studentů.

Na základě úvah, které jsem výše nastínila, jsem stanovila výzkumné hypotézy:

**H1** Studenti psychologie mají statisticky významně vyšší míru sociálních dovedností než studenti technických oborů.

**H2** Studenti psychologie mají statisticky významně vyšší skór vnímavosti oproti studentům technických oborů.

### 3. 2. Použitá metoda – o dotazníku Social Skills Inventory

Používaná varianta dotazníku Social Skills Inventory (dále jen SSI) od Ronalda E. Riggia obsahuje 90 položek, které sytí šest oblastí sociálních dovedností. Do každé škály

spadá 15 položek testu a hodnocení probíhá na 5-ti bodové stupnici Likertova typu<sup>1</sup>. Respondent hodnotí sám sebe, jedná se tedy o sebe-popisnou metodu typu tužka-papír.

Původní verze dotazníku SSI z roku 1986 byla o rozsahu 105 položek, protože obsahovala navíc 15 tezí, které měly měřit sedmou oblast sociálních dovedností – sociální manipulaci. Od této škály bylo v aktuálně použitém dotazníku upuštěno. Další změna je v redukci odpovědní stupnice, z původně 9-ti bodové se změnila na 5-ti bodovou. Stupnice pro odpovědi a přiřazené bodové hodnocení je následující: 1) vůbec mě nevystihuje; 2) spíše mě nevystihuje; 3) vystihuje mě; 4) vystihuje mě dosti přesně; 5) zcela mě vystihuje.

Došlo také ke změnám podoby některých položek, které byly hůře pochopitelné. Vedle této podoby existuje také zkrácená verze dotazníku SSI o 30-ti položkách.

Dotazník zatím není v České republice standardizován, ale výsledky longitudinální studie, která momentálně probíhá, naznačují, že vnitřní konzistence jednotlivých škál (Cronbachova alfa) i průměrné skóry české populace se významně neliší od americké populace, na níž byl dotazník SSI standardizován. V současné době byla provedena položková analýza překladu dotazníku SSI určeného zatím pro interní účely katedry psychologie na FF UK, přičemž se plánují další kroky ke standardizaci (Gillernová, Krejčová, 2008, v tisku). Pro účely své práce jsem použila právě jmenovaný překlad dotazníku L. Krejčové.

SSI obsahuje šest škál, které měří komunikační dovednosti na neverbální (emoční) a verbální (sociální) úrovni, přičemž vychází z Riggiovy koncepce sociálních dovedností. Hodnotí se vyjadřování, vnímavost a kontrola na obou zmíněných úrovních.

#### 1) Emoční vyjadřování (EE – emotional expressivity)

Emoční vyjadřování měří schopnost jedince neverbálně komunikovat, vyjadřovat emočně zbarvené informace a popisovat emoční stavy a ukázat své interpersonální a neverbální postoje.

Reprezentativní položka:

„Druzí lidé na mně jen těžko poznají, že jsem smutný/á nebo skleslý/á.“

#### 2) Emoční vnímavost (ES – emotional sensitivity)

Tato škála měří schopnost přijímat a interpretovat neverbální sdělení ostatních, včetně jemných neverbálních náznaků. Zároveň jsou jedinci s rozvinutou emoční vnímavostí náchylní být ovlivňováni emočními stavy ostatních – vynikají vysokou mírou empatie.

---

<sup>1</sup> „škála sestavená R. Likertem k měření postojů“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 592); škála, na níž respondent určuje, jak o něm vypovídá zadaná teze

Reprezentativní položka:

„Když lidé hovoří, věnuji stejnou pozornost tomu, co říkají i tomu, jak se chovají.“

### 3) Emoční kontrola (EC – emotional control)

Je založená na schopnosti jedince kontrolovat své emoční a neverbální projevy, tedy na jednu stranu vyjadřovat své emoce tak, aby je druzí pochopili a na druhou stranu emoce zakrývat.

Reprezentativní položka:

„Lidé vždy poznají, že jsou mi nesympatičtí, i když se snažím skrývat své pocity.“

### 4) Sociální vyjadřování (SE – social expressivity)

Za pomoci této škály lze určit verbální dovednosti jedince a jeho schopnost zapojit se do interpersonální komunikace a úspěšně se na ní podílet.

Reprezentativní položka:

„Dávám přednost zaměstnání, která vyžadují práci s mnoha lidmi.“

### 5) Sociální vnímavost (SS – social sensitivity)

Sociální vnímavost měří schopnost interpretovat verbální sdělení ostatních osob. Na jiné úrovni zahrnuje také pochopení vhodných norem sociálního chování a jednání.

Reprezentativní položka:

„Jsou situace, kdy si dělám starosti, zda říkám nebo dělám správné věci.“

### 6) Sociální kontrola (SC – social control)

Míra sociální kontroly diagnostikuje schopnost adekvátní sebezpřítání a vhodného chování v sociálních situacích. Lidé, kteří mají vysokou míru sociální kontroly se chovají v sociálních situacích obrátě a jsou schopni přizpůsobit se různým společenským situacím.

Reprezentativní položka:

„Vycházím dobře s nejrůznějšími typy lidí – s mladými i starými, s bohatými i chudými.“

Dotazníkem lze získat údaje, jejichž struktura je uvedena na přiložené tabulce. Z každého dotazníku získáme skóry z jednotlivých škál (tj. EE, ES, EC a SS, SE, SS, SC), skóry celkových emočních dovedností (tedy neverbálních/emočních schopností; TE) a celkových sociálních dovedností (tj. verbálních/sociálních schopností; TS). Dále lze vypočítat cel-

kový skór vyjadřování (Tex), vnímavosti (Tse) a kontroly (Tco). Ze všech těchto skóru nakonec získáme celkové skóre SSI (viz tabulka č. 1). Celkový skór SSI však nemusí mít vysokou vypovídací hodnotu, pokud zároveň nezměříme tzv. Ekvilibrium index, tedy skóre, které měří vyrovnanost jednotlivých subškál. Někdy vysoká míra v jedné oblasti může být vyvážena velmi nízkou mírou v oblasti jiné a to zkreslí výsledky. Ke zkreslení výsledků ovšem může dojít i v mnoha jiných případech, kdy má člověk jednotlivou dovednost vysoce rozvinutou, protože široce rozvinutá jediná oblast může ve skutečnosti znamenat neobratnost člověka v sociálních situacích (např. vysoká míra sociální kontroly).

Tabulka č.1

|                  | Vyjadřování     | Vnímavost | Kontrola        | Celkový skór |
|------------------|-----------------|-----------|-----------------|--------------|
| Emoční dimenze   | EE              | ES        | EC              | TE           |
| Sociální dimenze | SE              | SS        | SC              | TS           |
| Celkový skór     | TE <sub>x</sub> | TSE       | TC <sub>o</sub> | Celkové SSI  |

R. Riggio udává, že test-retest reliabilita a měření vnitřní konzistence jednotlivých škál přinesly velmi příznivé výsledky. Test proběhl na vzorku N = 40 a výsledky byly v rozmezí 0, 81 až 0, 96. Dále byla reliabilita prověřena pomocí testu korelace mezi jednotlivými škálami s taktéž pozitivním výstupem. Pro ilustraci mohu uvést korelaci jednotlivých škál s celkovým SSI v tabulce č.2.

Tabulka č. 2

| Škála | Korelace s SSI |
|-------|----------------|
| EE    | 0,65           |
| ES    | 0,72           |
| EC    | 0,31           |
| SE    | 0,8            |
| SS    | 0,27           |
| SC    | 0,72           |
| TE    | 0,88           |
| TS    | 0,93           |
| Tex   | 0,85           |
| Tse   | 0,62           |
| Tco   | 0,66           |

Konvergentní a diskriminační validita byla ověřována mnoha různými testy verbální a neverbální komunikace, osobnostními inventáři i testy emoční inteligence. Ze sebeposuzova-

cích a výkonových metod můžeme uvést např. The Affective Communication Test (ACT; Friedman et al., 1980), kde byla korelace s celkovým SSI = 0,64. Dále je to např. Cattellův šestnáctifaktorový dotazník (16 PF; Cattell – Eber – Tatsuoka, 1970), který napomohl k definici dimenzí SSI – např. lidé s vysokým skórem EC jsou podle korelací často velkorysí a uvolnění. Tolik jen k malé ilustraci, pro více informací o reliabilitě a validitě doporučuji nahlédnout do manuálu SSI (Riggio, 2002).

V našich podmínkách využívá k výzkumu SSI M. Jurčová (1999, 2000), D. Oudová (2007) či L. Krejčová s I. Gillernovou (2008).

Metoda SSI byla původně určena pro výzkum v sociální psychologii a psychologii osobnosti, v současné době je však využívána v psychologii práce, v klinické praxi i v rámci výcviků.

### **3. 3. Průběh výzkumu**

Vzhledem k tomu, že respondenti jsou vesměs studenti vysoké školy, zkoumaný vzorek byl vybírán na akademické půdě jednoduchým nenáhodným výběrem. Studenty technických oborů jsem požádala o spolupráci v areálu škol ČVUT v pražských Dejvicích, především u fakulty stavební. Výběr studentů probíhal v několika dnech, což mělo přispět k větší pravděpodobnosti diverzity vzorku. Ve vzorku jsou zastoupeni především studenti 1. – 3. ročníku, v některých případech 4. ročníku studia. Celkový počet respondentů studujících ČVUT je 50 a věkové rozpětí se pohybuje od 19-ti do 25-ti let. Prakticky vyplňování dotazníků probíhalo pomocí e-mailové komunikace, na univerzitní půdě jsem od respondentů pouze získávala právě e-mailové adresy. Celkem bylo administrováno 58 dotazníků, návratnost byla 96%. Vrácené dotazníky však byly vyplněny úplně a bylo tak možné je zařadit do výzkumu. Pro účely výzkumu jsem získala data od 29 mužů a 21 žen.

Studentů psychologie se účastnilo padesát, přičemž se jednalo o studující psychologie na Palackého univerzitě v Olomouci, studenty katedry psychologie Filosofické fakulty UK a studenty kombinace dvou oborů – psychologie a speciální pedagogiky Pedagogické fakulty UK. Celkově se účastnilo výzkumu padesát studentů, z toho 33 žen a 17 mužů, převážně z nižších ročníků (tj. 1. či 2. ročník), věkové rozpětí nicméně odpovídá respondentům studujícím ČVUT. Dotazníky byly předávány přímo v papírové formě, nebo probíhalo předání dotazníku opět pomocí e-mailového kontaktu. Návratnost dotazníků byla v tomto případě 100 %. V pěti dotaznících se objevily nevyplněné některé položky, ale jelikož množství nezodpo-

vězených otázek nepřesáhlo v žádném dotazníku počet dvou v rámci celého dotazníku, použila jsem střední hodnotu odpovědi, tedy odpověď „vystihuje mě“ s počtem tří bodů, jak Riggio doporučuje v podobných případech.

Studenti dotazník vyplňovali individuálně, skupinové zadání neproběhlo. Všichni studenti byli upozorněni na podmínky, za kterých by mělo vyplňování probíhat. Respondenti byli taktéž upozorněni na cíle výzkumu a ujištění o dodržování etických pravidel, která výzkum doprovázela. Výzkum probíhal v souladu s platným Etickým kodexem přijatým Uníí psychologických asociací České republiky a zákonem o ochraně osobních údajů 101/2000 Sb. Zásadou byl poučený dobrovolný souhlas všech účastníků. Je možné, že jim výzkum přinesl vnitřní zisk ve formě vyššího sebepoznání.

### 3. 4. Analýza výsledků

Testovány byly dva výběrové soubory studentů – studenti psychologie (P;  $N_p = 50$ , s průměrem  $x_p$ ) a studenti technických oborů (T;  $N_t = 50$ , s průměrem  $x_t$ ). Příslušnost do skupiny považuji za nezávislou proměnnou, dosažený skóre v dotazníku SSI je proměnná závislá.

Vzhledem k tomu, že lze očekávat normální rozložení sociálních dovedností mezi vysokoškolskými studenty, ale zároveň neznáme směrodatnou odchylku celé populace, použila jsem k ověření hypotézy jednostranný t-test pro dva nezávislé výběry (tedy Studentovo rozdělení).

Veškeré dosažené skóre je možné nahlédnout v příloze, včetně statistických parametrů obou skupin ve zkoumaných škálách. Aritmetický průměr škály SSI je mírně vyšší u studentů psychologie ( $x_p = 284$ ) než u studentů technických oborů ( $x_t = 281$ ) stejně tak je vyšší medián studentů psychologie ( $m_p = 281$ ) než medián studentů technických oborů ( $m_t = 275$ ). V případě škály Tse se jednotlivé parametry liší jen nepatrně. V grafu, který se nachází v příloze jsou tyto rozdíly názorně patrné.

Samotnému statistickému vyhodnocení předcházelo nutné stanovení nulové a alternativní hypotézy. Testována byla jednak hypotéza, která předpokládá statisticky významně vyšší skóre sociálních dovedností u studentů psychologie oproti studentům technických směrů. Nulová hypotéza je v tomto případě stanovena jako  $H_{0a}: x_p = x_t$ , alternativní hypotézu jsem určila ve tvaru  $H_{1a}: x_p > x_t$ .

Další testovaná hypotéza se týká dílčí škály dotazníku SSI, škály vnímavosti (Tse). Předpokládala jsem, že výsledky Tse budou statisticky významně vyšší u studentů psycholo-

gie oproti studentům technických oborů. Opět jsem si určila nulovou hypotézu:  $H_{0b}: y_p = y_t$ ; a alternativní hypotézu  $H_{1b}: y_p > y_t$ .

T-test byl proveden pomocí tabulkového procesoru Excel a získané hodnoty byly porovnány s kritickou hladinou pro „t“ v příslušných stupních volnosti a zvolené hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ , tj. s hodnotou  $t_\alpha = 1,676$ . Oblast zamítnutí alternativní hypotézy je  $t > t_\alpha$  (nebo  $t < t_\alpha$ ).

V prvním případě ( $H_a$ ) byla dosažena hladina  $t_a = 0,26$ . Je patrné, že  $t_a$  je menší než  $t_\alpha$  (tj.  $t_a < t_\alpha$ ). Vzhledem k tomu, že hodnoty testovací statistiky a kritické hodnoty t-testu odpovídají oblasti zamítnutí, zamítám alternativní hypotézu na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

V druhém případě ( $H_b$ ) byla dosažena hladina  $t_b = 0,46$ . I zde vidíme, že  $t_b$  je menší než  $t_\alpha$  (tj.  $t_b < t_\alpha$ ). Vzhledem k tomu, že hodnoty testovací statistiky a kritické hodnoty t-testu odpovídají oblasti zamítnutí, zamítám alternativní hypotézu na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

### 3. 5. Závěry a diskuze

Můj výzkum se zabýval srovnáním sociálních dovedností u vysokoškolských studentů dvou odlišných zaměření, studentů technických oborů a studentů psychologie. Doufala jsem, že prokážu vyšší míru sociálních dovedností u studentů psychologie, protože jsou podle mého názoru pro budoucí povolání těchto studentů vrcholně důležité. Dále jsem srovnávala dílčí škálu sociální a emoční vnímavosti u jmenovaných skupin studentů, přičemž jsem opět předpokládala, že u studentů psychologie zjistím statisticky významně vyšší skóry u této škály. Ani jedna z hypotéz se nepotvrdila, výsledkem tedy v obou případech je nezamítnutí nulové hypotézy o shodnosti průměrů skupin. Přesto však můžeme najít ve výsledcích malé rozdíly, které se projevují v mírně vyšším průměrném skóru SSI u studentů psychologie. Je možné, že pokud by byl vzorek respondentů početnější, rozdíl mezi soubory by se prohloubil. Ve zkoumaných souborech však zjištěný rozdíl statisticky významný nebyl.

Myslím si, že můžeme hledat některá možná vysvětlení, proč nedošlo k potvrzení hypotézy. Jedná se samozřejmě o hypotetické možnosti, které nemusí být reálné. Na prvním místě bych ráda uvedla, že obsáhlejší vzorek zkoumaných by pravděpodobně mohl přinést jiné výsledky. Je možné, že jsou výsledky zkresleny, protože vzorek není dostatečně reprezentativní. Můžeme dále např. uvést individuální tendence k „zahlazení“ či „zaostření“ výsledků projevujících se zvolením spíše středového či spíše krajního bodu stupnice, což by v takto početném vzorku mohlo hrát roli.



Podle mého názoru můžeme diskutovat i o možnosti, že studenti psychologie posuzují své sociální dovednosti přísnějším měřítkem, vzhledem k tomu, že jsou si vědomi jejich významu pro další profesní život. Mohou také být zběhlejší v introspekci a posuzovat své dovednosti reálněji než ostatní lidé. Oproti tomu studenti technických oborů se pravděpodobně neúčastní nejrůznějších výzkumů s takovou frekvencí, jako studenti psychologie. To by mohlo vést na jedné straně k tomu, že by nepojali dotazník s dostatečnou vážností, ale na druhé straně i k tomu, že by se skutečně zamysleli nad významem otázek. Tuto otázku nejsem schopna rozřešit, ale je možné, že některá z variant mohla mít dopad na výsledek výzkumu.

Zjištěné výsledky mohou také naznačovat, že sociální dovednosti se stále vyvíjejí i v mladém dospělí či vynořující se dospělí. Je velmi pravděpodobné, že s přibývajícím profesními i životními zkušenostmi bude jejich míra stoupat. Zvláště budoucí psychologové mají velkou možnost tyto dovednosti prohlubovat v nejrůznějších kurzech, seminářích a cvičicích, kdy prohlubují své sebepoznání a učí se rozumět lidským projevům a také s lidmi adekvátně jednat. Vzhledem k tomu, že výzkum probíhal především v nižších ročnicích (převážně 1. a 2. ročník vysokoškolského studia), mohlo se to na výsledcích podepsat. Myslím si, že studenti technických oborů nebudou mít tolik příležitostí prohlubovat sociální dovednosti, ačkoliv k tomuto prohlubování jistě dochází i přirozeným vývojem.

Introspektivní metody mohou být náchylné ke zkreslování výsledků. Proto by bylo výhodné použít mimo metody SSI také jinou, objektivní metodu posuzování, např. ne-sebeuposuzovací osobnostní dotazník či dotazníky, v nichž sociální dovednosti posuzují jiné osoby. Korelace výsledků by snad ukázaly relevantnější výsledky, než při použití pouze introspektivního dotazníku.

Otevírají se zde široké možnosti dalšího výzkumu, přezkoumání hypotézy či ověření pomocí jiných metod.

## **4. Závěr**

Ve své práci jsem se pokusila skromně přispět k výzkumu sociálních dovedností u vysokoškolských studentů. Z teoretické části je patrné, že existují mnohé přístupy k tomu, co lze pod pojem sociálních dovedností zahrnout. Autoři se nicméně shodují v tom, že se jedná o dovednosti potřebné pro život v jeho mnoha ohledech.

V teoretickém oddílu je možné zjistit pojetí sociálních dovedností R. E. Riggia a dalších autorů. Model R. E. Riggia jsem považovala za stěžejní především proto, že dotazník,

který vychází z jeho pojetí, je použit pro samotný empirický výzkum. Neznamená to ovšem, že jiná pojetí jsou méně významná. Tato práce si neklade za cíl vyložit nejrůznější modely sociálních dovedností.

V současné době je zkoumán vliv sociálních dovedností ve školním kolektivu, v profesním životě učitele či manažera, ale i v mnoha dalších oblastech lidského života. Já jsem doufala nahlédnout do etapy vývoje mezi těmito dvěma stádii, tedy do stádia vynořující se dospělosti. Koncepce vynořující se dospělosti je relativně nová, a proto jsem považovala za přínosné přiblížit tuto specifickou vývojovou fázi. Protože se jedná o období, které je velmi nosné pro budoucí dospělý život, myslím si, že je významné zkoumat je i z hlediska sociálních dovedností.

Ve své práci jsem se pokusila zjistit, zda existují významné rozdíly mezi mírou sociálních dovedností studentů dvou zcela odlišných směrů – studentů technických oborů a studentů oborů souvisejících s psychologií. Empirický průzkum bohužel hypotézy nepotvrdil, nicméně je možné, že přezkoumání by přineslo odlišné výsledky. Pro hlubší a rozsáhlejší informace o této problematice sociálních dovedností u lidí ve věku vynořující se dospělosti ovšem doporučuji longitudinální studii I. Gillernové a L. Krejčové (2008 – v tisku), která je součástí rozsáhlého projektu mapujícího charakteristiky vynořující se dospělosti v českém prostředí.

## Seznam literatury:

- ARNETT, Jeffrey Jensen, *Adolescence and emerging adulthood: a cultural approach*. Upper Saddle River: Prentice Hall (Pearson Education), 2003. 544 s. ISBN-10: 013189272X
- ARNETT, Jeffrey Jensen, *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st Century*. Washington, DC: American Psychological Association Press, 2006. 341 s.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.
- BIDLOVÁ, Eva, *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení*. Disertační práce. Praha, 1997. Filosofická fakulta, katedra psychologie, Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce: PhDr. Ilona Gillernová, CSc.
- COTTERELL, John. *Social Networks in Youth & Adolescence*. London: Routledge, 2007. 328 s. ISBN 978-0-415-35949-8.
- DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2008. 512 s. ISBN 978-80-247-2018-0.
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalosti*. Praha: Karolinum, 2002. 374 s. ISBN 978-80-246-0139-7.
- DOBIÁŠOVÁ, M. *K souvislostem společných činností v rodině a sociálních dovedností v rané dospělosti*. Disertační práce. Praha, 2002. 168 s. Filozofická fakulta, katedra psychologie, Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce: PhDr. Ilona Gillernová, CSc.
- ERIKSON, Erik. H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo 2002. 390 s. ISBN 80-7203-380-8.
- FERJENČÍK, Ján., *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2000. 339 s. ISBN 80-71783-67-6.
- FROMM, Erich. *Anatomie lidské destruktivity*. Praha: Aurora, 2007. 524 s. ISBN 978-80-7299-089-4.

- GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999. 398s. ISBN 80-7178-279-3.
- GILLERNOVÁ, Ilona, BIDLOVÁ, Eva. Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení pomocí videotréninku interakcí. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2005. 24 s.
- GILLERNOVÁ, Ilona, HERMOCHOVÁ Soňa, ŠUBRT Richard . *Sociální dovednosti učitele: cvičení z metod aplikované sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, 1990. 109 s.
- GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. Sociální dovednosti současných vysokoškolských studentů. In Golecká, L. - Gurňáková, J. – Ruisel, I. (Eds.) *Sociálne procesy a osobnosť 2008: Zborník z konferencie*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV. (v tisku)
- GOFFMAN, Erwing. *Všichni hrajeme divadlo: sebereprezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. 247 s.
- GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence: Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Praha: Columbus, 1997. 348 s. ISBN 80-85928-48-5.
- GROSS, Stefan F., *Vztahová inteligence: schopnost a umění získat si lidi*. Praha: Management Press, 2003. 234 s. ISBN 80-7261-076-7.
- HARTLOVÁ, Helena, HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVRDOVÁ, Zuzana, *Kompetence v praxi sociální práce: metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. Praha: Osmium, 1999. 167 s. ISBN 80-902081-8-5.
- HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 584 s. ISBN 80-7178-820-1.
- JEŘÁBEK, Hynek, *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum, 1993. 162 s. ISBN 80-7066-662-5.

- JURČOVÁ, M.: Sociální kompetentnost' tvorivých adolescentů – její kognitivně a osobnostně zdroje. *Československá psychologie*, 2000, roč. 44, č. 6, s. 481-492.
- KOMÁRKOVÁ, Růžena. SLAMĚNÍK, Ivan. VÝROST, Jozef, 2001. *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha: Grada, 2001. 224 s. ISBN 80-247-0180-4.
- KOSTKA, Michael. *Outdoor Management Training*. Disertační práce, Praha, 2003. 120 s. Filosofická fakulta, Katedra Psychologie, Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce: PhDr. Pavel Uhlář.
- KOUKOLÍK, František. *Sociální mozek*. Praha: Karolinum, 2006. 268 s. ISBN 80-246-1242-9.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988. 235 s.
- MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7.
- MACEK, Petr, SMĚKAL, Vladimír, *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister&Principal, 2002. 264 s. ISBN: 80-85947-83-8.
- MIKULÁŠTÍK, Milan, *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. 361 s. ISBN 80-247-0650-4.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Akademie věd České republiky, 1999. 287 s. ISBN 80-200-0690-7.
- NELEŠOVÁ, Alena, *Vybrané kapitoly z komunikativních dovedností*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1995. ISBN 80-7097-443-1.
- OUDOVÁ, Drahomíra, *Analýza sociální kompetence dospívajících*. Brno, 2008. 190 s. Disertační práce, Fakulta sociálních studií, katedra psychologie, Masarykova Univerzita. Vedoucí práce: prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc.
- PUNCH, Keith, *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.

- RIGGIO, R. E. Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, roč. 51, č. 3, s. 649-660.
- RIGGIO, R. E. Social Skills Inventory. Manual, research edition. Palo Alto: *Consulting Psychologists Press*, 1989.
- RIGGIO, Ronald E., RIGGIO, Heidi R., SALINAS, Charles, COLE, Emmet J., The Role of Social and Emotional Communication Skills in Leader Emergence and Effectiveness, *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice* 2003, roč.7, č. 2, 83 – 103.
- ŘÍČAN, Pavel, *Cesta životem*. Praha: Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
- SHAPIRO, E. Lawrence. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998. 267 s. ISBN 80-7178-964-X.
- SCHULZE, Ralf, ROBERTS, Richard D. *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál, 2007. 367 s. ISBN 80-7178-964-X.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VALENTA Josef: *Učíme (se) komunikovat*. Kladno: AISIS, 2005. 142 s. ISBN 80-239-4514-9.
- VAVRDA, V. *Otázky soudobé psychoanalýzy. Tradice a současnost*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005. 224 s. ISBN 80-7106-672-9.
- VYBÍRAL, Zbyněk, *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. 320 s. ISBN 80-7178-998-4.
- VÝROST, Josef, SLAMĚNÍK, Ivan. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Grada, 2001. 224 s. ISBN 80-247-0180-4.
- VÝROST, Josef, SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie – Sociálna psychológia*. Praha : ISV - nakladatelství, 1997. 453 s. ISBN 80-85866-20-X.
- WATZLAWICK, P. BAVELASOVÁ, J.B., JACKSON, D.D. *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové, Konfrontace, 2000. 246 s. ISBN 80-86088-04-9.

- WINE, Jeri Dawn, SMYE, Marti Diane, *Social competence*. New York: Guilford Press, 1981. 399 s. ISBN 0898626072.





# Přílohy

## Příloha č.1: Výsledné skóry – studenti technických oborů

### Výsledné skóry – studenti technických oborů – ženy

|     | EE <sup>3</sup> | ES <sup>4</sup> | EC <sup>5</sup> | SE <sup>6</sup> | SS <sup>7</sup> | SC <sup>8</sup> | SSI <sup>9</sup> |
|-----|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|
| 1.  | 52              | 49              | 49              | 64              | 45              | 69              | 328              |
| 2.  | 51              | 57              | 33              | 31              | 62              | 40              | 274              |
| 3.  | 43              | 44              | 54              | 54              | 36              | 49              | 280              |
| 4.  | 50              | 67              | 42              | 60              | 47              | 64              | 330              |
| 5.  | 39              | 42              | 43              | 42              | 57              | 50              | 273              |
| 6.  | 46              | 45              | 53              | 37              | 59              | 44              | 284              |
| 7.  | 58              | 48              | 49              | 64              | 37              | 59              | 315              |
| 8.  | 54              | 51              | 40              | 60              | 64              | 46              | 315              |
| 9.  | 34              | 40              | 45              | 27              | 60              | 32              | 238              |
| 10. | 59              | 64              | 39              | 48              | 60              | 49              | 319              |
| 11. | 40              | 56              | 41              | 38              | 60              | 40              | 275              |
| 12. | 38              | 42              | 55              | 25              | 55              | 42              | 257              |
| 13. | 43              | 42              | 44              | 41              | 59              | 38              | 267              |
| 14. | 41              | 44              | 54              | 44              | 41              | 43              | 267              |
| 15. | 49              | 51              | 41              | 43              | 60              | 40              | 284              |
| 16. | 41              | 46              | 46              | 45              | 55              | 44              | 277              |
| 17. | 39              | 49              | 52              | 26              | 57              | 49              | 272              |
| 18. | 44              | 59              | 50              | 50              | 54              | 58              | 315              |
| 19. | 59              | 51              | 42              | 44              | 59              | 54              | 309              |
| 20. | 49              | 56              | 37              | 46              | 67              | 50              | 305              |
| 21. | 52              | 46              | 63              | 37              | 53              | 51              | 302              |

---

<sup>3</sup> Emoční vyjadřování

<sup>4</sup> Emoční vnímání

<sup>5</sup> Emoční kontrola

<sup>6</sup> Sociální vyjadřování

<sup>7</sup> Sociální vnímání

<sup>8</sup> Sociální kontrola

<sup>9</sup> Celkový skóre sociálních dovedností

## Výsledné skóry – studenti technických oborů – ženy

|     | Tex <sup>10</sup> | TSe <sup>11</sup> | Tco <sup>12</sup> | TE <sup>13</sup> | TS <sup>14</sup> |
|-----|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|------------------|
| 1.  | 116               | 94                | 118               | 101              | 178              |
| 2.  | 82                | 119               | 73                | 108              | 133              |
| 3.  | 97                | 80                | 103               | 87               | 139              |
| 4.  | 110               | 114               | 106               | 117              | 171              |
| 5.  | 81                | 99                | 93                | 81               | 149              |
| 6.  | 83                | 104               | 97                | 91               | 140              |
| 7.  | 122               | 85                | 108               | 106              | 160              |
| 8.  | 114               | 115               | 86                | 105              | 170              |
| 9.  | 61                | 100               | 77                | 74               | 119              |
| 10. | 107               | 124               | 88                | 123              | 157              |
| 11. | 78                | 116               | 81                | 96               | 138              |
| 12. | 63                | 97                | 97                | 80               | 122              |
| 13. | 84                | 101               | 82                | 85               | 138              |
| 14. | 85                | 85                | 97                | 85               | 128              |
| 15. | 92                | 111               | 81                | 100              | 143              |
| 16. | 86                | 101               | 90                | 87               | 144              |
| 17. | 65                | 106               | 101               | 88               | 132              |
| 18. | 94                | 113               | 108               | 103              | 162              |
| 19. | 103               | 110               | 96                | 110              | 157              |
| 20. | 95                | 123               | 87                | 105              | 163              |
| 21. | 89                | 99                | 114               | 98               | 141              |

---

<sup>10</sup> Celkový skór vyjadřování

<sup>11</sup> Celkový skór vnímavosti

<sup>12</sup> Celkový skór kontroly

<sup>13</sup> Celkový skór emočních dovedností

<sup>14</sup> Celkový skór sociálních dovedností

## Výsledné skóry – studenti technických oborů - muži

|     | EE | ES | EC | SE | SS | SC | SSI |
|-----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 1.  | 28 | 35 | 48 | 30 | 48 | 37 | 226 |
| 2.  | 45 | 64 | 55 | 55 | 66 | 58 | 343 |
| 3.  | 53 | 41 | 33 | 47 | 48 | 59 | 281 |
| 4.  | 47 | 50 | 42 | 50 | 54 | 45 | 288 |
| 5.  | 29 | 46 | 53 | 37 | 55 | 50 | 270 |
| 6.  | 53 | 37 | 47 | 33 | 41 | 40 | 251 |
| 7.  | 43 | 42 | 34 | 44 | 63 | 43 | 269 |
| 8.  | 43 | 42 | 41 | 49 | 53 | 42 | 270 |
| 9.  | 45 | 49 | 40 | 50 | 64 | 55 | 303 |
| 10. | 36 | 60 | 59 | 65 | 56 | 57 | 333 |
| 11. | 32 | 49 | 51 | 34 | 51 | 40 | 257 |
| 12. | 43 | 53 | 45 | 52 | 59 | 61 | 313 |
| 13. | 43 | 56 | 41 | 46 | 54 | 47 | 287 |
| 14. | 47 | 55 | 46 | 32 | 55 | 38 | 273 |
| 15. | 49 | 43 | 42 | 58 | 43 | 51 | 286 |
| 16. | 40 | 42 | 52 | 45 | 52 | 55 | 286 |
| 17. | 41 | 41 | 41 | 43 | 52 | 48 | 266 |
| 18. | 32 | 47 | 52 | 23 | 62 | 24 | 240 |
| 19. | 42 | 45 | 42 | 51 | 64 | 57 | 301 |
| 20. | 39 | 41 | 44 | 41 | 48 | 48 | 261 |
| 21. | 44 | 46 | 39 | 38 | 51 | 47 | 265 |
| 22. | 48 | 46 | 64 | 43 | 39 | 53 | 293 |
| 23. | 35 | 41 | 54 | 32 | 28 | 53 | 243 |
| 24. | 44 | 55 | 40 | 39 | 39 | 40 | 257 |
| 25. | 43 | 42 | 38 | 34 | 51 | 47 | 255 |
| 26. | 41 | 42 | 38 | 40 | 59 | 44 | 264 |
| 27. | 41 | 36 | 55 | 40 | 46 | 52 | 270 |
| 28. | 32 | 56 | 49 | 43 | 51 | 44 | 275 |
| 29. | 41 | 32 | 37 | 36 | 52 | 42 | 240 |

## Výsledné skóry – studenti technických oborů - muži

|     | Tex | TSe | Tco | TE  | TS  |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1.  | 58  | 83  | 85  | 111 | 115 |
| 2.  | 100 | 130 | 113 | 164 | 179 |
| 3.  | 100 | 89  | 92  | 127 | 154 |
| 4.  | 97  | 104 | 87  | 139 | 149 |
| 5.  | 66  | 101 | 103 | 128 | 142 |
| 6.  | 86  | 78  | 87  | 137 | 114 |
| 7.  | 87  | 105 | 77  | 119 | 150 |
| 8.  | 92  | 95  | 83  | 126 | 144 |
| 9.  | 95  | 113 | 95  | 134 | 169 |
| 10. | 101 | 116 | 116 | 155 | 178 |
| 11. | 66  | 100 | 91  | 132 | 125 |
| 12. | 95  | 112 | 106 | 141 | 172 |
| 13. | 89  | 110 | 88  | 140 | 147 |
| 14. | 79  | 110 | 84  | 148 | 125 |
| 15. | 107 | 86  | 93  | 134 | 152 |
| 16. | 85  | 94  | 107 | 134 | 152 |
| 17. | 84  | 93  | 89  | 123 | 143 |
| 18. | 55  | 109 | 76  | 131 | 109 |
| 19. | 93  | 109 | 99  | 129 | 172 |
| 20. | 80  | 89  | 92  | 124 | 137 |
| 21. | 82  | 97  | 86  | 129 | 136 |
| 22. | 91  | 85  | 117 | 158 | 135 |
| 23. | 67  | 69  | 107 | 130 | 113 |
| 24. | 83  | 94  | 80  | 139 | 118 |
| 25. | 77  | 93  | 85  | 123 | 132 |
| 26. | 81  | 101 | 82  | 121 | 143 |
| 27. | 81  | 82  | 107 | 132 | 138 |
| 28. | 75  | 107 | 93  | 137 | 138 |
| 29. | 77  | 84  | 79  | 110 | 130 |

## Příloha č. 2: Výsledné skóry studentů psychologie

### Výsledné skóry – studenti psychologie – ženy

|     | EE | ES | EC | SE | SS | SC | SSI |
|-----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 1.  | 42 | 46 | 43 | 44 | 48 | 40 | 263 |
| 2.  | 49 | 52 | 46 | 48 | 59 | 45 | 299 |
| 3.  | 43 | 55 | 42 | 43 | 57 | 43 | 283 |
| 4.  | 46 | 52 | 34 | 44 | 58 | 44 | 278 |
| 5.  | 41 | 57 | 34 | 54 | 56 | 53 | 295 |
| 6.  | 56 | 47 | 37 | 40 | 51 | 45 | 276 |
| 7.  | 53 | 52 | 34 | 41 | 62 | 52 | 294 |
| 8.  | 48 | 61 | 43 | 48 | 55 | 51 | 306 |
| 9.  | 60 | 56 | 33 | 57 | 57 | 54 | 317 |
| 10. | 42 | 44 | 43 | 34 | 49 | 50 | 262 |
| 11. | 38 | 64 | 50 | 44 | 64 | 60 | 320 |
| 12. | 50 | 47 | 46 | 40 | 44 | 54 | 281 |
| 13. | 60 | 51 | 46 | 38 | 73 | 50 | 318 |
| 14. | 49 | 44 | 40 | 34 | 45 | 41 | 253 |
| 15. | 42 | 44 | 36 | 39 | 48 | 52 | 261 |
| 16. | 51 | 52 | 37 | 54 | 51 | 60 | 305 |
| 17. | 53 | 60 | 35 | 62 | 65 | 59 | 334 |
| 18. | 48 | 48 | 43 | 49 | 59 | 49 | 296 |
| 19. | 48 | 42 | 38 | 45 | 59 | 49 | 281 |
| 20. | 51 | 48 | 41 | 36 | 35 | 55 | 266 |
| 21. | 36 | 55 | 46 | 28 | 52 | 50 | 267 |
| 22. | 47 | 43 | 43 | 39 | 46 | 54 | 272 |
| 23. | 50 | 55 | 37 | 46 | 59 | 44 | 291 |
| 24. | 47 | 50 | 40 | 45 | 41 | 49 | 272 |
| 25. | 42 | 41 | 46 | 34 | 45 | 44 | 252 |
| 26. | 51 | 43 | 37 | 51 | 47 | 58 | 287 |
| 27. | 49 | 68 | 49 | 55 | 65 | 51 | 337 |
| 28. | 51 | 52 | 50 | 51 | 42 | 56 | 302 |
| 29. | 51 | 43 | 37 | 51 | 47 | 58 | 287 |
| 30. | 53 | 60 | 35 | 62 | 65 | 59 | 334 |
| 31. | 49 | 52 | 46 | 48 | 59 | 45 | 299 |
| 32. | 42 | 41 | 46 | 34 | 45 | 44 | 252 |
| 33. | 48 | 48 | 43 | 49 | 59 | 49 | 296 |

## Výsledné skóry- studenti psychologie – ženy

|     | Tex | TSc | Tco | TE  | TS  |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1.  | 86  | 94  | 83  | 131 | 132 |
| 2.  | 97  | 111 | 91  | 147 | 152 |
| 3.  | 86  | 112 | 85  | 140 | 143 |
| 4.  | 90  | 110 | 78  | 132 | 146 |
| 5.  | 95  | 113 | 87  | 132 | 163 |
| 6.  | 96  | 98  | 82  | 140 | 136 |
| 7.  | 94  | 114 | 86  | 139 | 155 |
| 8.  | 96  | 116 | 94  | 152 | 154 |
| 9.  | 117 | 113 | 87  | 149 | 168 |
| 10. | 76  | 93  | 93  | 129 | 133 |
| 11. | 82  | 128 | 110 | 152 | 168 |
| 12. | 90  | 91  | 100 | 143 | 138 |
| 13. | 98  | 124 | 96  | 157 | 161 |
| 14. | 83  | 89  | 81  | 133 | 120 |
| 15. | 81  | 92  | 88  | 122 | 139 |
| 16. | 105 | 103 | 97  | 140 | 165 |
| 17. | 115 | 125 | 94  | 148 | 186 |
| 18. | 97  | 107 | 92  | 139 | 157 |
| 19. | 93  | 101 | 87  | 128 | 153 |
| 20. | 87  | 83  | 96  | 140 | 126 |
| 21. | 64  | 107 | 96  | 137 | 130 |
| 22. | 86  | 89  | 97  | 133 | 139 |
| 23. | 96  | 114 | 81  | 142 | 149 |
| 24. | 92  | 91  | 89  | 137 | 135 |
| 25. | 76  | 86  | 90  | 129 | 123 |
| 26. | 102 | 90  | 95  | 131 | 156 |
| 27. | 104 | 133 | 100 | 166 | 171 |
| 28. | 102 | 94  | 106 | 153 | 149 |
| 29. | 102 | 90  | 95  | 131 | 156 |
| 30. | 115 | 125 | 94  | 148 | 186 |
| 31. | 97  | 111 | 91  | 147 | 152 |
| 32. | 76  | 86  | 90  | 129 | 123 |
| 33. | 97  | 107 | 92  | 139 | 157 |

## Výsledné skóry – studenti psychologie – muži

|     | EE | ES | EC | SE | SS | SC | SSI |
|-----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 1.  | 43 | 51 | 38 | 40 | 57 | 42 | 271 |
| 2.  | 38 | 42 | 44 | 31 | 40 | 48 | 243 |
| 3.  | 45 | 43 | 43 | 44 | 38 | 44 | 257 |
| 4.  | 48 | 50 | 48 | 50 | 34 | 63 | 293 |
| 5.  | 38 | 44 | 47 | 41 | 51 | 53 | 274 |
| 6.  | 53 | 44 | 29 | 36 | 49 | 49 | 260 |
| 7.  | 49 | 47 | 43 | 41 | 46 | 45 | 271 |
| 8.  | 45 | 45 | 44 | 40 | 54 | 45 | 273 |
| 9.  | 45 | 45 | 44 | 44 | 40 | 54 | 272 |
| 10. | 51 | 49 | 43 | 46 | 56 | 53 | 298 |
| 11. | 40 | 56 | 52 | 31 | 48 | 43 | 270 |
| 12. | 52 | 47 | 39 | 55 | 54 | 52 | 299 |
| 13. | 45 | 35 | 43 | 33 | 41 | 42 | 239 |
| 14. | 54 | 54 | 41 | 39 | 35 | 53 | 276 |
| 15. | 52 | 48 | 43 | 64 | 59 | 52 | 318 |
| 16. | 49 | 41 | 50 | 39 | 39 | 50 | 268 |
| 17. | 52 | 47 | 39 | 55 | 54 | 52 | 299 |

|     | Tex | TSe | Tco | TE  | TS  |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1.  | 83  | 108 | 80  | 132 | 139 |
| 2.  | 69  | 82  | 92  | 124 | 119 |
| 3.  | 89  | 81  | 87  | 131 | 126 |
| 4.  | 98  | 84  | 111 | 146 | 147 |
| 5.  | 79  | 95  | 100 | 129 | 145 |
| 6.  | 89  | 93  | 78  | 126 | 134 |
| 7.  | 90  | 93  | 88  | 139 | 132 |
| 8.  | 85  | 99  | 89  | 134 | 139 |
| 9.  | 89  | 85  | 98  | 134 | 138 |
| 10. | 97  | 105 | 96  | 143 | 155 |
| 11. | 71  | 104 | 95  | 148 | 122 |
| 12. | 107 | 101 | 91  | 138 | 161 |
| 13. | 78  | 76  | 85  | 123 | 116 |
| 14. | 93  | 89  | 94  | 149 | 127 |
| 15. | 116 | 107 | 95  | 143 | 175 |
| 16. | 88  | 80  | 100 | 140 | 128 |
| 17. | 107 | 101 | 91  | 138 | 161 |

## **Příloha č. 3: Statistické parametry souborů**

### **Statistické parametry škály SSI u souboru studentů psychologie**

|                     |      |
|---------------------|------|
| Aritmetický průměr  | 284  |
| Směrodatná odchylka | 23,6 |
| Rozptyl             | 544  |
| Medián              | 281  |
| Modus               | 299  |

### **Statistické parametry škály SSI u souboru studentů technických oborů**

|                     |               |
|---------------------|---------------|
| Aritmetický průměr  | 281,04        |
| Směrodatná odchylka | 26,9          |
| Rozptyl             | 709,52        |
| Medián              | 275           |
| Modus               | 257, 270, 315 |

### **Statistické parametry škály Tse u souboru studentů psychologie**

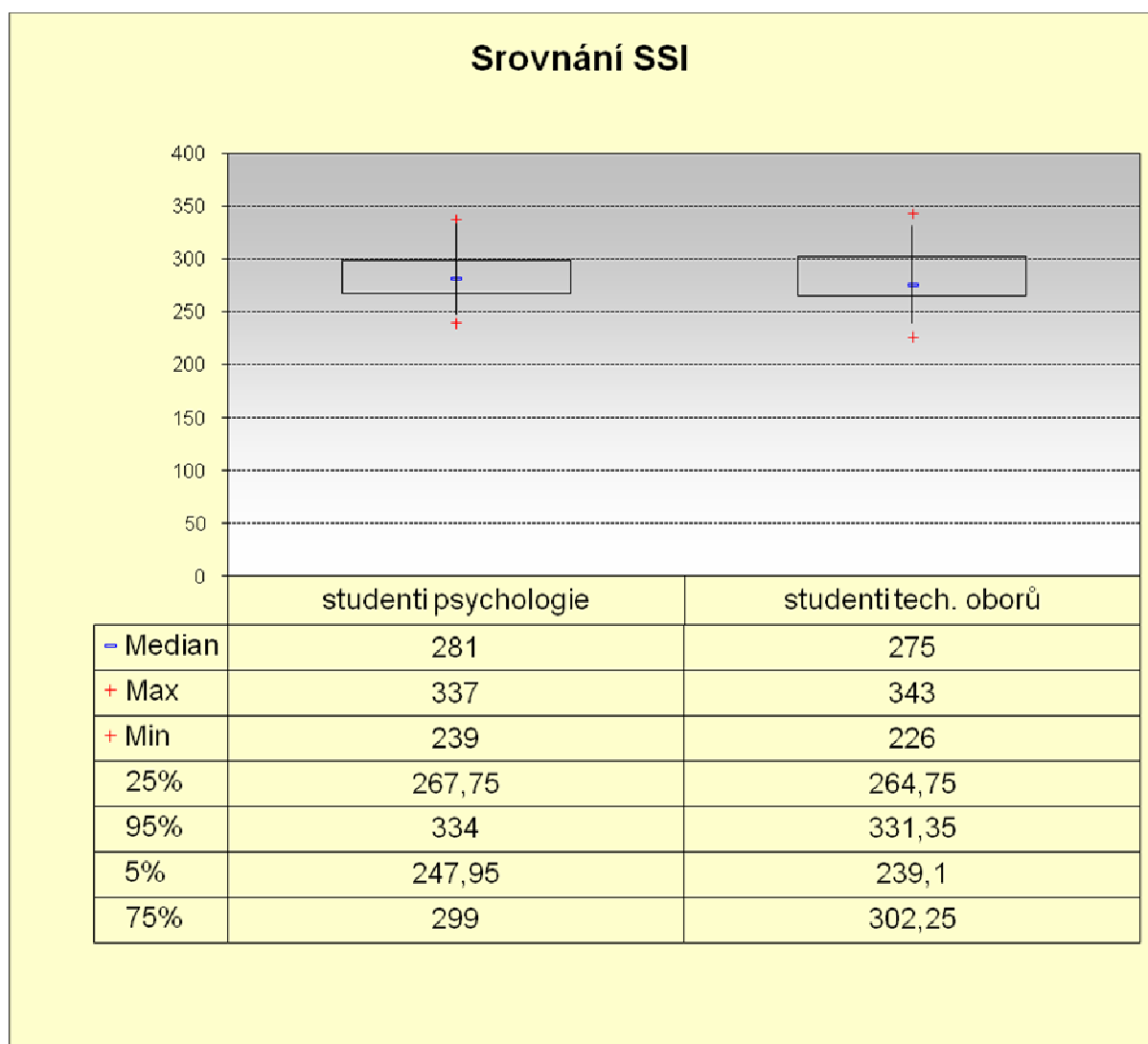
|                     |        |
|---------------------|--------|
| Aritmetický průměr  | 100,46 |
| Směrodatná odchylka | 13,8   |
| Rozptyl             | 186,7  |
| Medián              | 100    |
| Modus               | 107    |

### **Statistické parametry u škály Tse u studentů technických oborů**

|                     |       |
|---------------------|-------|
| Aritmetický průměr  | 100,7 |
| Směrodatná odchylka | 13,2  |
| Rozptyl             | 171,3 |
| Medián              | 101   |
| Modus               | 101   |



## Příloha č. 4: Graf srovnávající SSI u studentů psychologie a studentů technických oborů



## Příloha č. 5: Graf srovnávací Tse u studentů psychologie a u studentů technických oborů

