

Univerzita Karlova Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Sociálně emoční kompetence dětí vzdělávaných v domácím prostředí

Social emotional competencies of home-educated children

Bc. Soňa Rubišová

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

2019

Prohlášení

Odevzdáním této diplomové práce na téma Sociálně emoční kompetence dětí vzdělávaných v domácím prostředí potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. července

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucí práce PhDr. Pavle Presslerové, Ph.D. a konzultantce práce Mgr. Lucii Michálkové za odborné rady, podnětné připomínky a trpělivost při vedení mé práce. Rovněž bych chtěla poděkovat rodičům a dětem za ochotu výzkumu zúčastnit a spolupracovat se mnou na zpracování tohoto tématu. Dále děkuji svým blízkým za podporu, kterou mi poskytovali v průběhu psaní práce.

ABSTRAKT

Ve své diplomové práci se zabývám stupněm sociálně emočních kompetencí u dětí vzdělávaných doma. V teoretické části představuji koncept individuálního vzdělávání a polemiku autorů nad tímto tématem, charakterizuji vývojové období mladšího školního věku a uvádím teoretické vymezení obou testových metod, které využívám ke sběru dat.

V empirické části jsou pak detailně porovnány výkony dvou skupin dětí ve věkovém rozmezí 8 - 10 let, každá čítá 5 respondentů. První skupinu tvoří děti, které jsou vzdělávány v domácím prostředí déle než jeden rok. Druhá skupina je složena z dětí navštěvující klasickou vzdělávací instituci a splňující podmínky, které jsem si stanovila pro párovou komparaci. Hlavními metodami sběru dat je Inteligenční vývojová škála (IDS) a můj vlastní podnětový materiál tvořen sedmi fotografiemi, které jsou následně hodnoceny Škálou sociální orientace (SOS). Výsledky jsou zpracovány kvalitativně, porovnávám jednotlivé páry dětí z výzkumné a kontrolní skupiny, následně provádím i souhrnnou komparaci. Dále se věnuji obsahové analýze výpovědí. Získané výsledky nenaznačují významné rozdíly ve výkonech mezi výzkumnou a kontrolní skupinou.

KLÍČOVÁ SLOVA

domácí vzdělávání, sociálně emoční kompetence, mladší školní věk, test IDS, Škála sociální orientace

ABSTRACT

My thesis deals with level of socially emotional competence of home educated children. In theoretical part I present concept of individual education and disputation of various authors on this subject, characterize development period of young school age and present theoretical delimitation of both test methods that I use for data collection.

Empirical part consist of elaborate comparison of output of two groups of children aged 8 – 10 years, each group consist of 5 respondents. First group is constituted of children that are home educated more than one year. Second group include children attending regular educational institution and meet the conditions I determined for pair comparison. Main methods for data collection are the Intelligence and Development Scales (IDS) and my own initiative material made of seven photographs, that are evaluated with the Scale of Social Orientation (SOS). Results are processed qualitatively. I compare individual pair of children from exploratory and control group followed by summary comparison. Then I analyze content of answers. Acquired results don't imply any significant differences in performance of exploratory and control group.

KEYWORDS

homeschooling, social emotional competencies, younger school age, test IDS, the Scale of Social Orientation

Obsah

Teoretická část.....	10
Úvod.....	10
1. Individuální vzdělávání.....	11
1.1 Počátky individuálního vzdělávání do roku 1948.....	11
1.2 Individuální vzdělávání od roku 1998 po současnost.....	12
1.3 Motivace rodičů k individuálnímu vzdělávání dítěte.....	13
1.4 Sebeřízené vzdělávání a unschooling.....	16
1.5 Argumenty pro a proti domácímu vzdělávání.....	17
1.5.1 Pozitiva.....	17
1.5.2 Možná rizika a negativa.....	18
2. Specifika vývojového období mladšího školního věku.....	20
2.1 Charakteristika vývojového období.....	20
2.2 Teorie myslí.....	21
2.3 Socio-emoční vývoj.....	22
2.4 Sociální dovednosti dětí vzdělávaných doma.....	24
2.5 IDS.....	27
2.5.1 Rozpoznávání emocí.....	27
2.5.2 Regulace emocí.....	28
2.5.3 Porozumění sociálním situacím.....	29
2.5.4 Sociálně kompetentní jednání.....	29
2.6 Apercepční techniky.....	30
2.7 SOS.....	31
Metodologická část.....	33
3. Výzkumný problém a výzkumné otázky.....	33
3.1 Výzkumné metody.....	33
3.2 Výzkumná strategie.....	36
3.3 Výběr výzkumného vzorku.....	36

4. Prezentace výsledků kontrolní skupiny.....	38
4.1 Adam.....	38
4.1.1 IDS.....	40
4.1.2 SOS.....	43
4.2 Bára.....	44
4.2.1 IDS.....	46
4.2.2 SOS.....	48
4.3 Cecílie.....	50
4.3.1 IDS.....	51
4.3.2 SOS.....	53
4.4 Dorotka.....	55
4.4.1 IDS.....	61
4.4.2 SOS.....	64
4.5 Eva.....	66
4.5.1 IDS.....	67
4.5.2 SOS.....	69
5. Prezentace dat respondentů kontrolní skupiny.....	72
5.1 Alois.....	72
5.1.1 IDS.....	73
5.1.2 SOS.....	76
5.2 Bětko.....	78
5.2.1 IDS.....	79
5.2.2 SOS.....	80
5.3 Claudie.....	82
5.3.1 IDS.....	83
5.3.2 SOS.....	87
5.4 Dana.....	90
5.4.1 IDS.....	90
5.4.2 SOS.....	92

5.5 Emílie.....	94
5.5.1 IDS.....	94
5.5.2 SOS.....	99
6. Komparace výsledků.....	100
6.1 Porovnání výkonu Adama a Aloise v IDS.....	100
6.2 Porovnání výkonu Adama a Aloise v SOS.....	104
6.3 Interpretace výsledků Adama a Aloise.....	105
6.4 Porovnání výkonu Báry a Bětky v IDS.....	107
6.5 Porovnání výkonu Báry a Bětky v SOS.....	109
6.6 Interpretace výsledků Báry a Bětky.....	110
6.7 Porovnání výkonu Cecílie a Claudie v IDS.....	112
6.8 Porovnání výkonu Cecílie a Claudie v SOS.....	116
6.9 Interpretace výsledků Cecílie a Claudie.....	117
6.10 Porovnání výsledků Dorotky a Dany v IDS.....	119
6.11 Porovnání výsledků Dorotky a Dany v SOS.....	121
6.12 Interpretace výsledků Dorotky a Dany.....	122
.....	124
6.13 Porovnání výkonu Evy a Emílie v IDS.....	124
6.14 Porovnání výkonu Evy a Emílie v SOS.....	125
6.15 Interpretace výsledků Evy a Emílie.....	127
7. Souhrnná obsahová analýza IDS.....	129
7.1 Souhrnná obsahová analýza subtestu Strategie emoční regulace.....	129
7.2 Souhrnná obsahová analýza subtestu Sociálně kompetentního jednání.....	131
8. Souhrnná obsahová analýza Škály sociální orientace.....	132
9. Shrnutí výsledků výkonů výzkumné a kontrolní skupiny.....	135
10. Diskuze.....	138
11. Závěr.....	142
Seznam použitých informačních zdrojů.....	144
Seznam příloh.....	148

Teoretická část

Úvod

Tématem mé diplomové práce jsou sociálně-emoční kompetence u dětí v domácím vzdělávání. V rámci práce jsem srovnávala úroveň socio-emočních kompetencí u dětí vzdělávaných doma a v základní škole.

Výzkumný vzorek se skládá z deseti dětí ve věku 8-10 let. Výzkumnou skupinou je pět dětí v domácím vzdělávání, kontrolní skupina se skládá z pěti dětí vzdělávaných v klasické základní škole.

Data byla získávána od samotných dětí pomocí metody Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let (IDS) a apercepční metody sestávající z vlastní sady sedmi tabulí (fotografií), jejíž výsledky byly hodnoceny Škálou sociální orientace (SOS). Data byla také získávána od rodičů dětí (Dotazník pro rodiče).

V teoretické části se budu zabývat tématem individuálního vzdělávání, včetně jeho pozitiv a možných rizik. Dále vymezím specifika vývojového období mladšího školního věku, kde se zaměřím především na socio-emoční vývoj.

V empirické části se zaměřím na kvalitativní rozbor výsledků, včetně obsahové analýzy strategií regulace emocí a sociálně-kompetentního jednání. Cílem mé práce bude zjistit, zda existuje rozdíl v úrovni sociálně emočních kompetencí mezi sledovanými skupinami a zda se u nich objevují odlišnosti ve výše uvedených strategiích, či v obsahu odpovědí získaných pomocí apercepční metody.

O tématu domácího vzdělávání a jeho vlivu na vývoj dětí a srovnání s institucionálním vzděláváním se vede nejen v odborné veřejnosti rozsáhlá diskuze, ke které se pokusím svou diplomovou prací přispět.

1. Individuální vzdělávání

1.1 Počátky individuálního vzdělávání do roku 1948

Zmínky o počátcích domácího vzdělávání v českém prostředí se objevují již v 19. století za Rakouska-Uherska. Původně tato instituce nesla název *soukromé vyučování* nebo *soukromá škola*, ale přesná definice těchto slov není známa. Právo vzdělávat své děti doma získávali rodiče prostřednictvím obecné či měšťanské školy, přičemž museli požádat o výjimku a zdůvodnit své rozhodnutí. Souhrn povinností pro tyto případy definuje školní řád z roku 1905, který platil i v dobách První republiky. Rodiče byli povinni tento řád respektovat a evidenci o dětech vzdělávaných mimoškolně vedl Okresní školský úřad. Jeho úkolem bylo dohlížet na kvalitu výuky individuálně vzdělávaných dětí a na dodržování stanovených pravidel, například, že více dětí z různých rodin nesmí být vzděláváno kolektivně bez speciálního svolení Okresního školského úřadu. Při nedodržení pravidel domácího vzdělávání hrozila rodičům pokuta či dokonce trest odnětí svobody. (Morkes, 2004)

V případě, že Okresní školský úřad pojal pochybnosti o kvalitě poskytované domácí výuky, měl právo vyžádat si přezkoušení nabytých vědomostí. Rodiče rovněž měli právo zažádat o oficiální přezkoušení, nicméně to nebylo povinností až do závěrečné zkoušky, tzv. *propouštěcí*. Ta byla vyžadována po dovršení povinného věku školní docházky a skládala se výlučně z povinných předmětů. V případě, že žák nebyl u propouštěcí zkoušky úspěšný, měla škola povinnost tuto skutečnost oznámit Okresnímu školskému úřadu. (Morkes, 2004)

V roce 1948 byla možnost domácího vzdělávání zrušena a znovu byla obnovena až v roce 1998.

Zákony definující právní rozmezí domácího vzdělávání byly:

- československý zákon č. 72/1936 Sb.
- protektorátní zákon č. 308/1940 Sb.

1.2 Individuální vzdělávání od roku 1998 po současnost

Pokusy o obnovu možnosti domácího vzdělávání začaly díky tlaku instituce nesoucí název *Společnost přátel domácí školy* v roce 1998.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy tehdy schválilo žádost o pokusné ověřování domácího vzdělávání pro žáky 1. stupně základní školy, stanovilo právní rámec pro takový typ vzdělávání, a zformulovalo pravidla a povinnosti, které byli individuálně vzdělávaní žáci a jejich rodiče povinni respektovat, zejména v oblastech následného ověřování nabytých znalostí. Dozor nad dětmi vzdělávanými doma držel ředitel školy. První školou, která se programu domácího vzdělávání účastnila, byla Církevní základní škola v Praze v roce 1998. V prvním roce se takto vzdělávalo 31 žáků.

V roce 2001 nastala změna podmínek domácího vzdělávání v ČR a do programu individuálního vzdělávání se mohly nově přihlásit pouze žáci, kteří doložili, že mají specifické vzdělávací potřeby, které se neslučují s běžnou školní docházkou. Bylo vyžadováno potvrzení o zdravotní způsobilosti rodičů k domácímu vzdělávání a žák musel navštěvovat školu v rozsahu čtyř hodin měsíčně. Změna vyvolala vlnu nespokojenosti ze strany rodičů. Počet doma vzdělávaných dětí v průběhu let kontinuálně vzrůstal, v roce 2002 vznikla *Asociace domácího vzdělávání*, která sdružuje osoby v domácím vzdělávání zainteresované, a která podporuje systém domácího vzdělávání a jeho legalizaci v rámci školského zákona. (Programové prohlášení ADV, 2002)

Právní rámec podmínek pro domácí vzdělávání je uveden v § 41 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Od roku 2005 je individuální vzdělávání chápáno jako rovnocenná alternativa k základnímu povinnému vzdělávání na prvním stupni, novela školského zákona č. 178/2016 Sb. povoluje individuální vzdělávání i na druhém stupni. Rodiče, kteří mají zájem o tuto alternativu vzdělávání, žádají o svolení ředitele školy dle

vlastního výběru. Každá škola přitom přistupuje k domácímu vzdělávání jinak a nabízí tak poměrně širokou škálu možností, jak domácí vzdělávání realizovat. Ředitel školy se musí držet pravidel v rámci školského zákona, ale detaily smí alterovat dle vlastního názoru.

1.3 Motivace rodičů k individuálnímu vzdělávání dítěte

Důvody k domácímu vzdělávání dětí jsou rozličné a dají se shrnout do několika kategorií, vždy je však nutné si uvědomit, že povinná školní docházka je v naší kultuře pevně zakořeněna po dobu téměř dvou set let, a tudíž rozhodnutí vzdělávat děti samostatně mimo tuto instituci je vždy závažné. Krom tohoto rozhodnutí je zde také patrná důvěra rodičů ve vlastní schopnosti, neboť jsou přesvědčeni, že jsou schopni své dítě vzdělávat stejně dobře – či lépe – jako profesionální instituce s dvousetletou tradicí. (Thomas, 1999)

Dle J. V. Galen se důvody individuálního vzdělávání dělí do dvou skupin – ideologické a pedagogické. V případě ideologické motivace se jedná o rodiny se specifickým hodnotovým systémem, často založeným na náboženské či jiné ideologii, jejichž postoje se neslučují s hodnotami většinové společnosti. Tyto rodiny se pak snaží své děti uchránit před – z jejich pohledu škodlivým – vlivem jiných sociálních skupin, a jejich cílem může být rovněž posílení rodinné soudržnosti, či větší kontrola nad informacemi, které jejich dítě získává, nebo potřeba tyto informace cenzurovat.

V případě motivace pedagogické pak rodiče nezpochybňují ani tak obsah získávaných informací, jako spíš formu vzdělávacího procesu. Mají dojem, že domácí prostředí bude pro dítě příjemnější, že mohou zamezit stresovým situacím vznikajícím při nátlaku skupiny, případně že jejich děti mají natolik specifické potřeby, že je klasická školní docházka nedokáže naplnit. (Van Galen 1988)

Whitehead a Crow naproti tomu předkládají hned několik motivů, které vedou rodiče k domácímu vzdělávání, a to:

1. Náboženské přesvědčení – rodiče chtějí vychovat své dítě ve stejném hodnotovém systému, jaký sami uznávají, a posílit jejich ideologické cítění a roli rodiny. Tato motivace může být primární, ale často je kombinovaná s dalšími důvody, viz níže.
2. Kvalita výchovného prostředí, kterou lze dále rozdělit na kvalitu výuky, kvalitu morálního prostředí a kvalitu prostředí sociálního. Tento výzkum byl proveden na univerzitě v Princetonu, kde mnoho rodičů argumentovalo snižující se kvalitou výuky a lepšími výsledky individuálně vzdělávaných dětí v komparaci s dětmi absolvující klasickou školní docházku.
3. Neformálnost, flexibilita a individuální metoda vzdělávání – mnozí považují individuální vzdělávání za efektivnější než vzdělávání skupinové. Rodiče mají teoreticky možnost vytvořit vlastní vzdělávací plán, přizpůsobit metodu, materiály a rozvrh potřebám svého dítěte.
4. Otázka trávení více času s dětmi – mnoho rodičů má pocit, že moderní doba poskytuje rodině málo prostoru k trávení společného času. V alternativě domácího vzdělávání pak vidí zkvalitnění rodinných vazeb, vytváření lepšího vztahu s dětmi a posilování rodinné soudržnosti.
5. Socializace – ač nedostatek socializace s vrstevníky bývá nejčastější formou kritiky domácího vzdělávání ze strany jeho odpůrců. Pro mnoho rodičů je strach z negativního vlivu vrstevníků na dítě jedním z primárních důvodů, proč se rozhodnout pro individuální vzdělávání. Sociopatologické jevy jako drogy, předčasná sexuální vyspělost a narušení morálních hodnot obecně jsou nejčastějšími argumenty v rámci této motivace. (Whitehead, Crow, 1993)

Thomas pracuje s podobnými motivacemi jako Whitehead a Crow, následně pak ještě individuálně vzdělávané děti rozděluje do dvou skupin na základě načasování rozhodnutí rodičů k domácímu vzdělávání. První skupinu zde tvoří děti, o kterých byli

rodiče dopředu rozhodnutí je vyučovat sami, druhá skupina dětí do školy po určité době chodila a rodiče se rozhodli pro individuální výuku na základě negativní zkušenosti. V rámci jeho výzkumu došel k závěru, že motivace těchto dvou skupin se od sebe subtilně liší.

Rodiče, kteří byli pro domácí vzdělávání rozhodnutí od začátku, často uvádějí, že primární vliv na jejich rozhodnutí měl vliv okolí, tedy dobré zkušenosti s domácím vzděláváním v jiných rodinách. Další motivací mohly být vlastní negativní vzpomínky z dětství, případně uvědomění si omezených možností školství na základě zkušeností s nekompetentními pedagogy či vedením školy, negativním vlivem sociálního prostředí, nedostatkem individuálního přístupu či šikanou. Rodiče také často vnímají proces učení jako přirozený a trvajícím od narození, přičemž nevidí důvod tuto kontinuitu přerušovat, když vidí pokroky, jaké dítě v jejich péči doposud udělalo. Ve většině případů však bylo rozhodnutí rodičů individuálně vzdělávat své dítě souhrnem několika důvodů a výsledkem dlouhodobého procesu. (Thomas, 1999)

Rodiče, kteří se rozhodli nejprve pro klasickou školní docházku a posléze své rozhodnutí změnili ve prospěch domácího vzdělávání, mají zpravidla odlišné motivace než předchozí skupina, přičemž se tyto důvody často vážou na negativní zkušenost se školstvím. Tímto důvodem může být například pocit nedostatečné intelektuální stimulace dítěte, nedostatečné využití jeho potenciálu, či absence zájmu o výuku ze strany dítěte z důvodu nechuti k formě výuky či osobě pedagoga. Část rodičů v rámci tohoto výzkumu rovněž uvedla, že znalosti nabyté v době strávené ve škole dítě hůře zpracovává a oni jsou nuceni učivo probrat následně doma podruhé, což je pro rodinu stresující a časově náročné. V mnoha případech předcházelo přechodu k domácí výuce problémem s tempem výuky – často se pro ni rozhodli rodiče, jejichž dítě ve škole zaostávalo, což dávali za vinu nedostatku individuálního přístupu pedagogů. Dalším častým důvodem k ukončení školní docházky byla šikana – přibližně třetina rodičů ve výzkumu A. Thomase uvedla, že se jejich dítě setkalo ve škole s fyzickým či psychickým týráním. Dva z respondentů uvedli jako důvod k odchodu dítěte ze školy

sexuální obtěžování spolužáky, které dle nich škola nedokázala uspokojivě vyřešit. Zhoršení chování dítěte bylo další – poměrně častou – motivací k ukončení klasické výuky – jednalo se buď o narušování výuky talentovanými dětmi, které tempo učení nudilo, případně o změny v chování žáka v závislosti na negativním vlivu kolektivu obecně, například zvýšení agresivity či sebepodceňování v případě vyloučení dítěte z třídního kolektivu apod. Na rozdíl od výzkumu v americkém prostředí Thomas přikládá mnohem menší význam náboženským motivacím ze strany rodičů. (Thomas, 1999)

1.4 Seberížené vzdělávání a unschooling

Hlavním propagátorem odškolnění jako metody je americký pedagog John Holt (1994), který své názory na výuku opírá o zkušenosti na pozici pedagoga základní školy a dlouholeté pozorování dětí. Dle jeho teorie je v každém dítěti zakořeněná touha po poznání, kterou ale klasická forma výuky potlačuje svou přílišnou strukturovaností a rigiditou. Holt tvrdí, že představa, že dítě je nutno k učení motivovat a vést, je nepřesná, a že hlavní úlohou dospělých v rámci vzdělávání dětí je ve vytváření podnětného prostředí, ve kterém je dítě samo schopné nalézt motivaci a směr, kterým se ubírat. Je zásadně proti strukturalizaci výuky, studijním plánům, ale i konkrétním cílům výuky. Zastává princip svobody, kdy si dítě samo zvolí, co se chce učit a proč, úloha dospělého je tedy jen jakýsi průvodce, který žáka podporuje v jeho vlastních rozhodnutích. Odpovědnost za vzdělání je tedy plně v rukou studenta, nikoliv rodičů ani instituce státu či školství. Holt se opírá o názor, že dítě se samo naučí mnoho dovedností a znalostí již v předškolním věku a není tedy důvod předpokládat, že je nezbytné se na jejich výuku cíleně zaměřovat a jakkoliv ji institucionalizovat.

Dítě by mělo mít možnost pravidelně zakoušet tzv. *flow*, tedy stav, který vzniká při vykonávání určité aktivity, jež není příliš jednoduchá, aby nudila, ani příliš těžká, aby vzbuzovala úzkost. Je to vysoce koncentrovaný stav, člověk je plně zaměstnán,

zapomíná na každodenní problémy i sebe sama, je zcela přítomný. Tendence zlepšovat se v určité činnosti, by měla vycházet z touhy opakovaně tento stav zažívat. Gardner pak navrhuje, že právě flow a s ním spojené pozitivní psychické fenomény jsou nejzdravější způsob jak vnitřně motivovat děti k poznávání světa a rozšiřování svých schopností. Mělo by být tedy přirozenou součástí vzdělávacího systému objevovat silné stránky dítěte, plně je rozvíjet a kompenzovat jimi jiné nedostatky. Goleman uvádí, že *„schopnost vést své emoce směrem k tvořivému cíli je do jisté míry nadřazená vrozenému nadání.“* (Goleman, 2011, str. 93)

V České republice není možné unschooling v pravém slova smyslu provozovat, neboť se žáci v domácím vzdělávání musí přizpůsobit osnovám daným Rámcovým vzdělávacím programem, případně osnovám daným konkrétní školou, a tudíž je jejich svobodná volba omezena.

1.5 Argumenty pro a proti domácímu vzdělávání

1.5.1 Pozitiva

John Holt (1994) uvádí tři základní strachy, které negativně ovlivňují vzdělávací proces dětí ve škole – strach ze selhání, strach z nepochopení a strach nudy. Podle Jančaříkové (2007) nedochází v rámci individuální výuky ke stresovým situacím při ověřování znalostí. Díky portfoliovému hodnocení se eliminuje stres ze zkoušení. Žák tím pádem zaměřuje svou pozornost spíše na získávání vědomostí, než-li počet jedniček v žákovské knížce. Navíc není frustrován srovnáváním s výkony svých vrstevníků, dítě postupuje v probírané látce dle svých možností a zaznamenává tento vývoj v rámci portfolio. Nevzniká tak možnost povyšování nad ostatními žáky. Navíc není hodnocení ovlivněno aktuálním stavem žáka (např. nemoc, menstruace), ale umožňuje zkoušejícímu odhadnout obvyklý výkon dítěte. (Jančaříková, 2007)

Nepochopení je zejména důsledkem přístupu k jednotlivým dětem. Všichni asi známe ze školních let, že některé děti mají nálepkou vynikajícího studenta, jiné jsou

naopak považovány za problémové. Dle Mertina je hlavní výhodou domácího vzdělávání blízký vztah rodiče – pedagoga s dítětem. Blízký vztah má v tomto případě pomáhat při dosahování požadovaných výsledků, neb rodič zná své dítě nejlépe a ví, jak ho motivovat a jak k němu přistupovat. (Mertin 2003)

Individualizované vzdělávání umožňuje přirozenou manipulaci s některými proměnnými. Jedná se např. o časové rozvržení výuky - větší možnost flexibility, emoční klima, reakce na neúspěch, velikost skupiny a další. Vyučující rodič má tedy možnost lépe porozumět procesu učení. (Mertin, 2003)

Jeden ze zakladatelů Společnosti přátel domácí školy Michal Semín (2013) vidí hlavní pozitivum individuální výuky ve faktu, že se dítěti dostává výlučné pozornosti, a tempo a forma výuky se může přizpůsobit jeho konkrétním potřebám. Nepřetěžuje dítě přehnaným množstvím povinností a zároveň není daný žák omezován kolektivem, v němž mohou ostatní děti být pomalejší. Přizpůsobení stylu výuky rytmu domácnosti je podle něj rovněž jev veskrze pozitivní, neboť vychází jak z potřeb dítěte, tak z potřeb jeho rodiče – pedagoga. (Semín, 2013)

Důvod nedostatečné socializace jako protiargument k domácímu vzdělávání Semín (2013) odmítá na základě zkušeností vlastních i dalších rodičů z komunity individuálního vzdělávání. Odůvodňuje své tvrzení tím, že mnoho dětí vyrůstá v početnějších rodinách, rodiče jsou společensky aktivní a dítě tráví s vrstevníky spoustu času při zájmových kroužcích i volné zábavě.

1.5.2 Možná rizika a negativa

Hlavní problém individuálního vzdělávání vidí Klofátová v nedostatečné socializaci dítěte ve skupině. Polemizuje, zda se doma vzdělávané dítě bude umět později prosadit ve skupině, či naopak jestli bude schopné navazovat plnohodnotné kontakty s ostatními dětmi. Nabádá rodiče k maximální snaze o setkávání dětí nejen s vrstevníky, ale i dospělými cizími lidmi, aby si osvojily vzorce fungování v kolektivu.

(Klofátová, 2009) Dle Hartupa kvalita a kvantita vrstevnických vztahů dokonce lépe predikuje úspěšnost dítěte v budoucím životě, než školní výsledky. (Shantz, Hartup, 1992)

Mnoho odborníků zastává názor, že působení skupiny vrstevníků je pro dítě nenahraditelné. Štech (2003) ve své polemice zdůrazňuje rozdílný úkol primární a sekundární socializace, školní socializace umožňuje emancipaci od rodinného systému a dochází k novému sebeurčení dítěte ve vztazích s vrstevníky a pedagogy. Škola je tedy „*instituce, která učí podřizovat se neosobním zákonům a s tímto podřizováním se vyrovnávat. (...) Školní prostředí má tu výhodu, že se v něm děti sejdou víceméně náhodně a jsou nuceny se naučit zvládat sociální kontakt i s lidmi, které by si samy nevybraly nebo se v jejich rodinném okruhu nevyskytují. (...) ...instituce školy je součástí naší kultury do té míry, že ta s jejími „mentálními efekty“ dále počítá.*“ (Štech 2003, str. 423 a 427)

Na tento názor reaguje ve své studii Kostecká, Machovcová, Beláňová, Štambergová (2018) Autorky zmiňují studii Taylora (1986, 1992), který zjišťoval dotazníkovou metodou sebepojetí více než dvou set doma vzdělávaných dětí. Po srovnání výsledků s dětmi školou povinnými došel k závěru, že doma vzdělávané děti mají statisticky významně pozitivnější sebepojetí a tudíž nelze potvrdit, že by domácí vzdělávání dítě sociálně deprivovalo. Tyto závěry autorky porovnávají s výsledky z dotazníkového šetření českých adolescentů, kteří prošli domácím vzděláváním, a zároveň je srovnávají se sebepojetím jejich spolužáků, kteří jsou po celou dobu školní povinné docházky vzdělávání ve škole. Používají českou verzi dotazníku Piers-Harris 2, s nímž pracoval i Taylor ve Spojených státech. A dále tyto poznatky srovnávají s kvalitativními šetřeními. Závěr této studie ovšem Taylorovy závěry nepotvrzuje, rozdíly mezi výsledky dětí vzdělávaných doma a ve školách jsou statisticky nevýznamné, „*v celkovém vzorku je tento vliv neutrální, není vychýlen ani negativním ani pozitivním směrem.*“ (Kostecká a kol. 2018, str.)

Další nevýhodou domácího vzdělávání může být podle jiných odborníků jeho

negativní vliv na ekonomickou situaci rodiny, neb minimálně jeden z rodičů se musí kvůli této formě výuky na dlouhou dobu vzdát zaměstnání, aby měl dostatek času na výuku dítěte. Rodina v tomto případě musí žít pouze z platu jedné osoby, v případě rodičů – samoživitelů pak tento způsob výuky v podstatě nepřipadá v úvahu. (Suchochlebová, Ryntová, 2007)

Problém může způsobovat i nevyhraněnost rodičovské a pedagogické role. Tato dualita může mít dle Davidové a Štecha negativní vliv na vztah rodiče a dítěte, případně i na samotný chod domácnosti, ve které je komplikovanější určit hranice mezi oběma polohami a nastolit určitý řád a zároveň intimní rodinné prostředí. (Davidová, Kvašňáková, 2013) (Štech, 2003)

2. Specifika vývojového období mladšího školního věku

2.1 Charakteristika vývojového období

Mladší školní věk začíná nástupem do školy, tj. kolem 6-7 roku věku a končí přibližně v období přechodu žáka na druhý stupeň. Právě zkušenost se základní povinnou školní docházkou je pro toto období určující. Langmeier a Krejčířová (2006) jej označují za období „*střízlivého realismu*“, dítě je zaměřeno na fungování světa okolo něj, chce jej prozkoumat opravdovou činností, je přirozeně motivováno touhou po poznání. V předškolním období dominovala hra, nyní ustupuje do pozadí ve prospěch učícího procesu.

Dochází k rozvoji vnímání, dítě dokáže konkrétně cílit pozornost a interval jejího udržení se významně prodlužuje. Díky rozvoji paměti a s ní spojené představivosti, dítě přestává žít přítomností a lépe se orientuje na časové ose, abstraktní pojmy jako měrné jednotky prostoru a času nabývají pochopitelných významů. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Je schopno logického úsudku bez konkrétní vizuální opory, pouze na základě představy, v mysli ovšem manipuluje s reálně existujícími předměty. Jeho uvažování

vychází z vlastní zkušeností, dokáže ji ale generalizovat a tak se učí všeobecně platným zákonům fungování světa. Používá k tomu vyspělejší myšlenkové operace, jako je analýza a syntéza. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Dle Piagetovi terminologie se dítě nachází ve stadiu konkrétních operací. Významný aspekt tohoto období je postupné snižování egocentrické tendence, celkově míří vývoj k decentraci, jež umožňuje na jednu skutečnost pohlížet z několika perspektiv. Pozorujeme reverzibilita, dítě je schopno vrátit se v mysli o několik kroků zpět a tak dochází k uvědomění, že změna stavu není konečná. S těmito procesy se rozvíjí i schopnost konzervace, kdy si dítě postupně osvojuje vědomost o zachování látky, později váhy a s koncem tohoto vývojového období i objemu. Dítě dokáže předměty logicky řadit a třídit dle daných charakteristik. (Piaget, 2007)

2.2 Teorie mysli

Ústředním pojmem této teorie je mentalizace, tedy schopnost utvářet si představy o duševních stavech druhých osob. Díky ní jsme schopni usuzovat o myšlenkách, pocitech, přání a záměrech jiných lidí. Umožňuje nám tudíž co nejjednodušší reagovat na sociální situaci, v níž se nacházíme a predikovat chování druhého. Není to schopnost vrozená, ale vyvíjí se prostřednictvím interakcí se společenským okolím, její základy stojí na vztahu s primární pečující osobou. Je úzce spojená s vývojem kognitivních funkcí a dozríváním centrální nervové soustavy. (Nekovářová, 2016)

V rámci ontogenetického vývoje je několik fází, které definují vývoj teorie mysli. První z nich je schopnost sdílet pozornost, která se objevuje mezi 7. až 9. měsícem věku. Kolem druhé roku je dítě schopno tvořit sekundární reprezentace, uvědomuje si stálost objektu, poznává se v zrcadle a je schopno symbolické hry. V předškolním věku u dítěte dochází k decentraci, tedy odklonu od egocentrismu a díky tomu si dítě začíná uvědomovat mentální reprezentace druhých lidí. Dochází k poznání, že se jedná o vnitřní duševní stav, který nemusí být závislý na vnějších podmínkách, ale dokonce

může být v rozporu se zažívanou realitou. Dosažení tohoto stádia se dá ověřit testovou metodou *false belief*. (Nekovářová, 2016)

2.3 Socio-emoční vývoj

Primární socializační proces dítěte zajišťuje rodina, díky ní pak vstupuje i do kontaktu se širší společností. Rozvíjí se jeho sociální reaktivita, sociální kontrola a hodnotové orientace. V neposlední řadě si přivlastňuje vzorce chování, které společnost vyžaduje. S příchodem na základní školu je ale na dítě kladeno více nároků, musí se vyrovnávat s novou sociální rolí žáka a osvojit si s tím spojené způsoby chování. Na rozdíl od rodiny se jedná o neosobní prostředí s jasně strukturovanými pravidly a sankcemi. Setkává se s novou formou autority a širokou vrstevnickou skupinou, s čímž se pojí dodržování určitých společenských norem. Postupně by se dítě mělo naučit fungovat ve skupině, tzn. spolupracovat, respektovat autoritu, přijímat hodnocení druhých a odpovědnost za své chování, přizpůsobit se většině, ovládat emoční projevy, apod. Právě zvnitřňování těchto norem by mělo být nezbytné pro začlenění do široké společnosti. Může ovšem dojít ke střetu norem z rodinného a školního prostředí, což pro dítě znamená velkou psychickou zátěž. (Gilernová in Výrost, 1998) Tyto procesy sekundární socializace se tedy podílí na formování sebehodnocení dítěte. Vágnerová (2005) označuje toto období „*oficiálním vstupem do společnosti*“. Uvádí, že škola silně ovlivňuje rozvoj dětské osobnosti, v oblasti sebehodnocení může mít zásadní dopad a pokud dítě ve škole selhává, může negativně ovlivnit jeho sebepojetí i další životní směr.

Sebehodnocení vyjadřuje přístup ke svému Já jako k objektu. Sebeпоjetí je pak vyjádřením syntézy tohoto objektivního pojetí self a Já jako činného poznávající subjektu. Lze na něj nahlížet z hlediska kognitivního, afektivního a konativního, tj. obsahu, emocionálního vztahu sama k sobě a motivační funkce, která ovlivňuje regulaci chování. (Blatný, 2010) Sebeпоjetí je jednou z určujících charakteristik

sociálního a emocionálního vývoje. V předškolních letech je sebehodnocení nestálé, souvisí spíše s aktuálními podmínkami a potřebami, přibližně kolem osmého roku se stává stabilnějším. Schopnost sebereflexe se pak objevuje zhruba o dva roky později. (Langmeier, 2006) Právě schopnost reflektovat emoce je hlavním aspektem emočních kompetencí a dopomáhá jedinci dosáhnout požadovaného výsledku v emočně nabitě sociální interakci. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (in Smékalová, Palová, 2016) rozděluje sociálně-emoční kompetence do dvou skupin. První z nich vyjadřuje vztah k sobě a samému, hovoříme tedy o sebeuvědomování a seberugulaci. Druhou skupinu pak tvoří kompetence spojené s fungováním ve společnosti, tj. sociální citění, vztahové dovednosti, zodpovědné jednání.

Denham a kol. (2009) rozdělil socio-emoční kompetence na pět činitelů. První z nich, attachment, se formuje na počátku života díky vztahu s hlavní pečující osobou a významně určuje kvalitu dalších vztahů v životě. Druhou dimenzí jsou sociální kompetence, tedy jak jedinec zvládá sociální situace příslušného vývojového období. Projevují se v řešení konfliktů a schopnosti spolupráce. Následně vyčleňují emoční kompetence, tedy schopnost rozumět vlastním i cizím emocím, regulovat emoční prožívání a své prožitky umět verbalizovat. Další komponentou je uvědomování vlastních schopností a kompetencí, toto sebepojetí se vyvíjí skrze hodnocení druhých lidí a úzce souvisí s motivací jedince. Poslední složkou je pak temperament, který ovlivňuje rozdíly mezi jednotlivými lidmi v reaktivitě. (Denham, 2009)

Metaanalýza Drulaka, Weissberga et al. (2010) dokládá, že rozvoj sociálně-emočních kompetencí může pozitivně ovlivňovat prospěch dítěte, motivaci k učení, snižuje se negativní chování dětí, tzn. méně vyrušují během výuky a zaznamenán byl i menší emoční distres a s tím souvisejících úzkostné a depresivní projevy. Rozvoj těchto kompetencí by měl být tedy nedílnou součástí preventivního působení vzdělávacího systému. (in Smékalová, Palová, 2016) *Longitudinální a i průřezové studie ukazují, že dobře rozvinutá sociálně-emoční kompetence souvisí s duševním zdravím celkovou pohodou, s pozitivními a nosnými vztahy, s přijetím vrstevníky a s*

oblíbenou, kterou u nich zažívá ale i s pozitivním sebepojetím, dobrými pracovními výkony i s úspěšností ve škole.“ (Krejčířová a kol., 2013str. 142)

2.4 Sociální dovednosti dětí vzdělávaných doma

V této části se zaměřím na výsledky studií vztahujících se k otázce socializace u dětí vzdělávaných doma, které ve své práci shrnuje Medlin (2013). Protože všechny studie sociálních dovedností doma vzdělávaných dětí v tomto přehledu používaly Systém Hodnocení Sociálních Dovedností (Social Skills Rating systém, dále SSRS), bude užitečný stručný popis dotyčného testu. SSRS je navržen jako široké hodnocení více hodnotiteli které sleduje „sociálně akceptovatelná naučená chování, které osobě umožňují efektivně interagovat s ostatními“ (Gresham a Elliot 1999, in Medlin, 2013, str. 4, překlad S. Rubišová). Skládá se z formuláře pro rodiče a formuláře pro děti samotné. V Rodičovském formuláři rodiče hodnotí kooperaci, asertivitu, zodpovědnost, sebekontrolu a problémová chování svých dětí. Sebehodnotící Studentský formulář měří kooperaci, asertivitu, empatii a sebekontrolu dítěte. Každá verze také dává výsledný skóre sociálních dovedností. Normy jsou založeny na národním vzorku více než 4000 studentů navštěvujících konvenční školy.

Medlin (2006) porovnává skóre SSRS doma vzdělávaných dětí 3. až 6. stupně s testovou normou. Celkový skóre sociálních dovedností byl signifikantně vyšší než norma u doma vzdělávaných děvčat 5. a 6. stupně a chlapců na 6. stupni. U chlapců 6. stupně byly signifikantně vyšší než norma skóre kooperace, asertivity a empatie. Zatímco dívky 4. stupně skórovaly signifikantně výše v empatii, dívky 5. stupně dopadly lépe na všech čtyřech škálách a dívky 6. stupně na všech kromě asertivity. Žádná skupina neměla signifikantně nižší skóre než norma na kterékoliv ze škál. (in Medlin, 2013)

V podobné studii Adkins (2004) testovala doma vzdělávané děti od 3. do 12. stupně. Rodiče dětí vyplnili Rodičovský formulář. Výsledky ukázaly že děti 3. až 6. třídy (elementary) a děti 7. až 12. třídy (secondary) skórovaly v celkové škále sociálních

dovedností signifikantně výše než testová norma. Rodiče hodnotili sociální dovednosti svých dětí signifikantně výše než norma a míra problémového chování byla hodnocena jako nižší než norma. (in Medlin, 2013)

Francis a Keith (2004) předložili Rodičovský Formulář rodičům doma vzdělávaných dětí a rodičům dětí navštěvujících běžné školy. Aby měli kontrolní skupinu, výzkumníci požádali rodiče doma vzdělávaných dětí aby zapojili rodiče kamarádů jejich dětí, které navštěvovaly tradiční školu. Rodiče vzdělávající své děti doma hodnotili celkové sociální dovednosti svých dětí signifikantně výše než ostatní rodiče, ale na individuálních škálách nebyl mezi skupinami významný rozdíl. (in Medlin, 2013)

Mecham (2004) testoval děti doma vzdělávané děti a děti navštěvující veřejné školy, nenašel žádné rozdíly mezi chlapci v obou skupinách. Ovšem doma vzdělávané dívky skórovaly signifikantně méně než dívky z veřejných škol v asertivitě, empatii, sebekontroli a celkových sociálních dovednostech. Nenašel ale signifikantní rozdíly mezi doma vzdělávanými chlapci a dívkami. Matky doma vzdělávaných dětí vyplnily Rodičovský Formulář, což Mechamovi umožnilo přímo porovnat skóry dětí a rodičů. Matky hodnotily své děti signifikantně výše než děti hodnotily sebe sama v asertivitě a sebekontroli, zatímco děti se hodnotily výše v kooperaci. (in Medlin, 2013)

Mechamovo zjištění, že nejsou signifikantní rozdíly mezi skóry doma vzdělávaných dívek a chlapců je neobvyklé. Dívky totiž obvykle skórují signifikantně výše než chlapci na stejném stupni (Gresham a Elliot 1990 in Medlin 2013). Jiné výzkumy naznačují že genderové rozdíly v sociálním chování mohou být méně výrazné u doma vzdělávaných dětí než mezi ostatními dětmi (Sharick a Medlin 2012, Sheffer 1997 in Medlin 2013). Jedno z možných vysvětlení je, že prostředí domácího vzdělávání je méně náchylné k vytváření nebo posilování genderových rozdílů v sociálním chování. Tato možnost jistě stojí za podrobnější prozkoumání, zejména proto, že někteří předpokládali pravý opak (např. Yuracko 2008 in Medlin 2013).

Valdez (2005) testovala pomocí SSRS doma vzdělávané děti a děti vzdělávané v běžných školách. Podobně jako u studie Francis a Keith (2004 in Medlin 2013) děti z klasických škol byli v přátelském vztahu s doma vzdělávanými dětmi. Rodiče dětí byli též podrobeni testu. Výsledky ukázaly, že se celkový skóre u obou skupin dětí nelišil. Ovšem rodiče doma vzdělávaných dětí hodnotili sociální dovednosti svých dětí signifikantně výše než ostatní rodiče. Výsledky v hodnocení míry problémového chování se u obou skupin rodičů nelišily. (in Medlin, 2013)

McKinley, Asaro, Bergin, D'Auria a Gagnon (2007) testovali děti a jejich rodiče z veřejných škol, soukromých škol a doma vzdělávané. Děti navštěvující soukromé školy se hodnotily signifikantně výše v kooperaci, asertivitě, sebekontrolě a celkových sociálních dovednostech než ostatní děti. Mezi dětmi doma vzdělávanými a dětmi navštěvujícími veřejné školy ovšem nebyly signifikantní rozdíly. Také nebyly rozdíly mezi skupinami v tom, jak rodiče hodnotili míru problémového chování a celkové sociální dovednosti svých ratolestí. (in Medlin, 2013) Velmi podobná studie která použila novější, revidovanou verzi SSRS (the Social Skills Improvement System) zjistila, že děti navštěvující veřejné školy, ale ne děti navštěvující soukromé, měly signifikantně vyšší sociální dovednosti než doma vzdělávané doma, ale opět nebyly signifikantní rozdíly v hodnocení rodičů (Wharfe 2012 in Medlin 2013).

Vzato dohromady tyto studie naznačují, že rodiče doma vzdělávaných dětí věří, že sociální dovednosti jejich ratolestí jsou alespoň tak dobré jako u ostatních dětí, ne-li lepší. Co si doma vzdělávané děti myslí o svých sociálních dovednostech, už je jasné méně. Mají tendenci hodnotit své sociální dovednosti výše než normy SSRS, ale ne výše a v některých případech níže, než skupiny dětí navštěvující konvenční školy. Standardizační vzorek SSRS je samozřejmě větší a reprezentativnější pro populaci amerických dětí školního věku než vzorky použité v těchto studiích. Přesto výzkumy naznačují, že doma vzdělávané děti věří, že jejich sociální dovednosti jsou srovnatelné s ostatními dětmi.

2.5 IDS

Inteligentní vývojová škála vychází z testu inteligence Kramerové z roku 1971, navazuje tak na pojetí inteligence Bineta a Simona, kteří vnímají inteligenci jako adaptivní proces, který je závislý na interakci se sociálním okolím. Oproti Wechslerovým škálám tak nabízí větší množství dat pro diferenciální diagnostiku i následnou intervenci poradenských a klinických odborníků. Českou verzi škály vydalo roku 2013 Testcentrum, normy jsou sestaveny testováním více než 1400 dětí ve věkové kategorii 5-10 let. Subtesty ze škály sociálně-emoční kompetence pak byly normovány na dalších 340 dětech. Navíc je kognitivní část obohacena o dva doplňkové subtesty. Škálu je možné použít k hodnocení různých oblastí vývoje - kognice, psychomotorických dovedností, řeči, logicko-matematického myšlení, výkonové motivace a sociálně-emočních kompetencích. Tyto oblasti je možné vyhodnotit i samostatně. Svou komplexností IDS představuje ideální nástroj psychologické diagnostiky a umožňuje včasné zachycení vývojových odchylek. (Krejčová, 2014)

V následující části rozeberu jednotlivé subtesty modulu sociálně-emočních kompetencí.

2.5.1 Rozpoznávání emocí

Tato část testuje schopnost diferencovat, určit a označit emoční mimické výrazy. (Krejčířová a kol, 2013) Subtest se skládá z deseti fotografií, na nichž jsou vyobrazeny děti prožívající pět základních emocí, tj. radost, smutek, strach, vztek a překvapení. Respondent má za úkol rozpoznat, jak se děti na předkládaném podnětovém materiálu cítí. Administrátor se snaží, aby dítě pojmenovalo konkrétní pocit, v případě nejasné odpovědi se může doptávat. Odpověď se hodnotí jedním bodem, je-li správná, nulou pokud dítě selže. Pro adekvátní pojmenování pocitu je nutná určitá úroveň verbalizace. Pokud dítě v tomto subtestu skóruje podprůměrně, může jeho výkon souviset s emočními poruchami, poruchami chování či poruchou autistického spektra.

2.5.2 Regulace emocí

V tomto subtestu se snažíme odhalit regulační strategie emocí smutku, strachu a vzteku. Dotazujeme se dítěte, co by poradilo třetí osobě vyobrazené na fotografiích z prvního subtestu, aby prožívanou emoci zmírnila nebo úplně odstranila. Dále nás zajímá co dělá sám dotazovaný, pokud negativní emoci prožívá. Následně odpovědi rozřazujeme do tří kategorií. Dvěma body hodnotíme strategie *adaptivní*, u nichž dítě záměrně jedná, aby ovlivnilo negativní emoce u sebe nebo druhého člověka. Jeden bod odpovídá *ostatním* emočním strategiím, u kterých nepozorujeme aktivní zásah dítěte pro zlepšení negativního stavu, zároveň ale nijak situaci nezhoršuje a neškodí sobě ani okolí. Tak ovšem činí v případě *maladaptivního* přístupu k regulaci emocí, kde může volit *agresivní jednání, izolaci, vzdání se, sebeznehodnocování* apod. Za tyto strategie získává nula bodů. Je ovšem nutné brát u úvahy, že si administrátor nemůže být jistý, že dítě tyto strategie v životě doopravdy používá. Test nám pouze dává informaci o tom, že s těmito přístupy je dítě seznámeno.

Při interpretaci je důležité brát v potaz, že „*děti s nízkou fyziologickou reaktivitou nebo s převažující pozitivní emocionalitou mají menší potřebu regulovat své emoce.*“ Děti co upřednostňují zejména *ostatní* regulační strategie mohou v běžném životě fungovat bez problémů, „*přestože kvalita regulace emocí je při relativní pasivitě užitých strategií hodnocena hůře než v případě strategií adaptivních*“ „*V subtestu je hodnocena subjektivní výpověď dítěte o sobě. To zda dítě popisované strategie chování v opravdu v běžném životě používá, závisí na řadě dalších faktorů, např. na sebepojetí, zda vidí sám sebe jako člověka který druhým pomáhá, motivačních aspektech – chci/nechci druhého utěšovat.*“ (Krejčířová a kol, 2013, str.143)

Základ této schopnosti leží v attachmentu. Dítě přejímá regulační strategie primární pečující osoby, které si zvnitřňuje a postupem času je schopno užívat je k usměrňování svého vlastního prožívání. Důležitou roli ale hraje i temperament dítěte a

jak velkým počtem kvalitních strategií je dítě vybaveno. Kognitivní strategie zvládnání emocí se u dítěte začínají objevovat v předškolním období a jejich množství se zvyšuje s přibývajícím věkem dítětem.

2.5.3 Porozumění sociálním situacím

V předposledním subtestu má dítě za úkol interpretovat vyobrazenou sociální situaci. Administrátor se táže, co se děje a jak se cítí jednotlivé postavy. V ideálním případě je dítě schopné vyjmenovat všech dvanáct zásadních výjevů na obrázcích a získává tak 24 bodů, tj. plný počet. Pokud je neurčí ve volné odpovědi, je možné se doptávat skrze kontrolními otázky, správná odpověď se pak hodnotí jedním bodem. Pokud dítě neuvede odpověď ani během doptávání hodnotíme nula body.

Správné řešení subtestu Porozumění sociálním situacím, vyžaduje „*určité znalosti o pocitech i o různých sociálních situacích, např. vědomosti o situačních a kognitivních příčinách emocí, o způsobech vyjadřování emocí, o způsobech vyjadřování emocí. Potřebná je i dobře rozvinutá teorie mysli.*“ (Krejčířová a kol, 2013, str. 144) Děti s rozvinutou schopností sociálního porozumění „*bývají mezi vrstevníky oblíbené, mají méně sociálních problémů, jsou méně sociálně inhibované a vykazují vůči vrstevníkům méně agresivních reakcí.*“ (Krejčířová a kol, 2013, str. 144)

2.5.4 Sociálně kompetentní jednání

V posledním subtestu předkládám respondentovi sadu šesti obrázků, na nichž je opět zachyceno několik sociálních situací, které administrátor specifikuje, jedná se např. o začlenění do skupiny, útočící dítě, zraněné dítě, aj. Tážeme se dítěte, jak by se v takových momentech chovalo. Mapujeme u dítěte chování, které je nezbytné pro efektivní jednání ve společenském kontaktu. Řadíme mezi ně řešení konfliktů,

navazování vztahů a schopnost prosociálního jednání. (Krejčířová a kol., 2013)

Hodnocení subtestu se pohybuje od 0 do 2 bodů. Plný počet bodů respondent získává, pokud volí *přímé* sociálně kompetentní jednání, tzn. že je aktivní v řešení situace a nikoho neohrožuje. Jedním bodem je hodnocena odpověď, kde dítě využívá nepřímé sociálně kompetentní jednání. Volí tedy vyhýbavou strategii útěku, nebo vyhledává sociální oporu. Žádný bod dítě nezíská, je-li v situacích nekompetentní, tj. vykazuje agresivní chování, nebo nedělá nic a čeká. Dosáhne-li dítě v tomto subtestu dobrého výkonu, můžeme předpokládat, že dokáže porozumět emocím druhých a volí adekvátní chování v určitých typech sociálních situací.

2.6 Apercepční techniky

Apercepční techniky se řadí k metodám projektivním, které se vyznačují menší strukturovaností podnětu. Předpokládá se, že každý jedinec vnímá podnětový materiál specifickým způsobem, do výpovědi respondenta se tak promítají jeho osobní významy, individuální reagování a prožívání. (Šípek, 2000) Významnou výhodou projektivních metod podle mého názoru je, že nejsou jasně definovány správné či chybné odpovědi. Oproti jiným testovým metodám jako např. dotazníkům, jsou projektivní metody méně ovlivněny tendencí vyšetřované osoby k sociální žádoucnosti a defenzivitě. Děti interpretují stimuly projektivních technik ve shodě se svou vývojovou úrovní. Vágnerová (2005) uvádí, že vyprávěný příběh může být užitečný, pokud se chceme zorientovat v dětském uvažování.

Aperpenci můžeme definovat jako dodání vlastního významu vnímanému podnětu, jenž vychází z osobní zkušenosti respondenta. Nejznámějším a nejpoužívanější apercepční technikou je Tématicko apercepční test. TAT byl původně určen dětem již od čtyř let. V současnosti se však používá u dospívající a dospělé populace. Test je složený obvykle z 8 – 12 tabulí, na kterých je vyobrazena sociální situace. Tradičně je TAT řazeno k projektivním technikám, dle Soukupové (přednášky PedF UK, 2017) je

ovšem zejména osobnostním testem, jelikož údaje o validitě a reliabilitě TAT jako projektivní metodě nejsou v odborné literatuře dostupné. Podnětový materiál je oproti jiným projektivním technikám více strukturovaný, čímž může být pro některé respondenty méně ohrožující. Rizikem u zadávání TAT je, že respondent sklouzne k vyprávění děje filmu nebo literárního díla. Při hodnocení pak může docházet k nebezpeční dojmové interpretaci psychologem, pokud nepoužívá strukturovanou techniku. Nutno upozornit, že neexistuje napříč odborníky všeobecná shoda o interpretaci.

Administrující odborník by měl mít na paměti fakt, že informace získané TAT mohou představovat myšlenky a emoce jedince v situacích reálného života, neznamená to ovšem, že nutně předvídají jeho chování. Napoví nám ovšem jak uvažuje jedinec o sociální roli hlavní postavy na tabuli, jakým způsobem vnímá sociální kontext a jak si vykládá emocionální tón situace, výraz a polohu těla postav. (Soukupová, přednášky PedF UK, 2017)

2.7 SOS

Škála sociální orientace byla vyvinuta klinickými psychology Terezou Soukupovou a Petrem Goldmannem jako nástroj k hodnocení sociálního přizpůsobení v projektivní metodě Tématicko apercepční test (TAT). Můžeme pozorovat obsah, vedení příběhu, zdůrazněné či vynechané informace a způsob zpracování příběhu, který je odvislý od kognitivní úrovně jedince. Ve své psychodiagnostické praxi autoři zjišťují, že běžně používaná definice empatie jako porozumění vcítěním, není pro jejich účely dostačující. Rogersova definice zohledňuje krom schopnosti vcítit se do vnitřního světa druhého i to, že jedinec neztrácí kontakt se sebou samým. Inspirováni tímto přístupem a Westenovou Škálou sociální kognice a objektivních vztahů (SCORS) vytvořili vlastní škálu. Skládá ze ze sedmi na sebe navazujících fází. Tvorbu sociální orientace ovlivňují ovšem i další proměnné, jako je vztah k sobě, hodnotový systém jedince, jaké má

očekávání od druhých a zralost osobnosti. (Goldmann, Soukupová, 2008)

Pokud respondent registruje sociální povahu předkládaného podnětového materiálu, tzn. že zmíní všechny zásadní postavy na tabuli. dosáhl prvního stadia, tj. *sociální percepce*. V druhé fázi *sociálního zaměření* je schopen vytvořit příběh, nebo jednoduchý popis sociálního podnětu a zaměřuje na něj aktivně svou pozornost. Třetí oblast se věnuje *sociálnímu porozumění*, respondent by měl správně rozklíčovat sociální význam situace, skrze verbální i neverbální znaky komunikace. Při *Vcítění* neboli emočním ztotožnění pak respondent prožívá shodné emoce s druhým. Není schopen držet si odstup od vlastního prožívání. V předposlední fázi *Spolucítění* se ovšem respondent nenechá pohltit sdílenou emocí, ale dojde k určitému „*poodstoupení od vlastního prožitku a setrvání v emočním kontaktu se sebou i s druhým člověkem*“ (Goldmann, Soukupová, 2008, str. 3) Šestá a poslední stádium *Sociální akt*, vyvěrá ze získané zkušenosti, je to vlastně realizovaná dovednost, která vede k vyřešení situace. Nemusí navazovat pouze na předchozí stádium, ale může vyplývat i ze *Vcítění* (4) či *Sociálního porozumění* (3). Novotná (2012) uvádí ve své práci několik příkladů sociálního aktu jako je aktivní řešení vzniklé situace, dále i poplachová reakce nebo antisociální jednání.

Dle autorů je možné SOS použít jako účinný screening v psychodiagnostice, ale i psychologickém poradenství či terapii. Pro jednotlivé fáze zatím neexistují kvantifikační měřítka, ale i tak může škála zkvalitňovat práci psychologů. Mimo jiné „*zvyšuje citlivost sociálního porozumění, prohlubuje vcítění, vede k autentickému spolucítění a povzbuzuje k cílené a zralé sociální aktivitě.*“ (Goldmann, Soukupová, 2008, str. 3)

Metodologická část

3. Výzkumný problém a výzkumné otázky

Ve výzkumné části se budu zabývat rozdílem v sociálně emočních kompetencích u dětí vzdělávaných doma a dětmi navštěvující základní školu. Definovala jsem si následující výzkumné otázky:

Existuje rozdíl mezi výsledky v subtestech IDS mapující sociálně emoční kompetence mezi výzkumnou a kontrolní skupinou?

- Vyskytují se obsahové rozdíly ve strategiích regulace emocí a sociálně kompetentního jednání mezi výzkumnou a kontrolní skupinou?

Jaká je úroveň sociální orientace u výzkumné a kontrolní skupiny?

- Vyskytují se obsahové rozdíly mezi výpověďmi respondentů u jednotlivých tabulí?

3.1 Výzkumné metody

Ke sběru dat jsem využila rozhovory s rodiči dětí, jejichž výstup byl zaznamenán do Dotazníku pro rodiče, Vývojovou inteligenční škálu a Škálu sociální percepce. V dotazníku jsem mapovala základní rodinnou anamnézu, hlavní informace týkající se organizace domácí výuky, možností setkávání s dalšími vrstevníky a případnou odbornou péčí. Informace do dotazníku jsem získávala prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s rodiči, u kterého byly přítomné i děti, jež případně výpovědi rodičů doplňovaly.

Z testové baterie IDS jsem využila subtesty pro zjišťování sociálně emočních

kompetencí, který blíže specifikuji v teoretické části. Posledním testem byla má vlastní sada fotografií, které jsem následně hodnotila metodou SOS.

Nyní blíže představím apercepční techniku, jejíž položky jsem sestavovala. Fotografií jsem vyhledala na internetu, kde byly volně ke stažení. Soubor je složen se sedmi fotografií, na kterých jsou znázorněny následující sociální situace:

Na první fotografii můžeme vidět tři chlapce, všichni tři jsou v řece. Dva chlapci cákají pomocí nádob na třetího vodu z řeky. Chlapec uprostřed má zakryté oči a otevřená ústa.

Na druhé fotografii jsou vyobrazeny dvě postavy, žena a malá holčička. Žena má důrazně vztyčený prst a dítě pláče.

Třetí fotografii znázorňuje velkou skupinu dětí, sedící za sebou jako v hledišti, všechny se dívají stejným směrem. Jeden chlapec se hlásí.

Na čtvrté fotografii je brečící chlapec, kterého objímá žena. Chlapec má na tílku připevněné číslo. V pozadí je vidět postava v šortkách se závodním číslem na hrudníku a ruka další dospělé postavy.

Pátý obrázek znázorňuje svatební pár před oltářem, který se líbá. Žena je ovšem oděna do zelených šatů namísto typických bílých. V pozadí jsou vidět svatebčané přihlížející obřadu.

Šestá karta znázorňuje čtyři chlapce, kteří si prohlížejí knihu encyklopedického typu. Dva z nich se usmívají, další postavy mají nespecifický výraz.

A na poslední fotografii vidíme dva starší muže na lavičce před domem, kteří se smějí. Jeden z nich má před sebou nákupní tašku.

Situace byly předkládány ve výše uvedeném pořadí. Na začátku testování byla dětem řečena následující instrukce: „*Nyní ti ukážu sedm fotografií, tvým úkolem bude*

vymyslet ke každé fotografii nějaký příběh. Co si myslíš, že této situaci předcházelo, jak bude dál pokračovat a jak asi skončí. Můžeš se zamyslet nad tím, o čem postavy přemýšlí a jaké mají pocity. Rozumíš dobře zadání?“ Formulace instrukce vychází z TAT.

Vzhledem k tomu že tato sada fotografií byla použita pouze pro účely mé diplomové práce, není možné hodnotit ve třetí fázi SOS, zda se jedná o adekvátní porozumění sociální situace, z takto malého výzkumného vzorku nejsem schopna určit obvyklá témata vyskytující se ve výpovědích respondentů. Provedu ovšem obsahovou analýzu jejich výpovědí. Zároveň se v negativně vnímaných situacích pokusím najít projevy *regulace emocí* či *sociálně kompetentního jednání*, jak je popisuje manuál IDS.

Do souboru podnětových fotografií jsem záměrně nevybírala pouze situace s negativním nádechem. Primárně jsem nechtěla zahrnovat děti při testování negativními pocity, dále mě zajímalo, jakým způsobem děti percipují sociální povahu podnětů napříč různými druhy sociálních situací a zda se dokážou identifikovat i s postavou, která není v dětském věku. U výpovědí, které evokují u respondentů pozitivní emoce, je poměrně náročné určit fázi *vcítění*, *spolucítění* a *sociálního aktu*. Nelze přesně říci, zda došlo k emotivnímu zahlcení, či dostatečnému emočnímu odstupu. Děti většinou nemají tendenci vytvořit závěr příběhu, který by obsahoval využití získané zkušenosti, jelikož není nutné, aby postava řešila negativní emoce či zatěžující sociální situaci. Pokud ale respondent verbalizuje emoce hlavních postav, určuji na škále fázi *vcítění*. *Spolucítění* pak hodnotím u výpovědí, kde jsou dějové linky propracovanější, je v nich zakomponováno zdůvodnění emočního prožitku. *Sociální akt* u pozitivně laděných situací vnímám jako určitou společenskou událost, která vyplývá ze situace.

Novotná (2012) ve své práci píše, že pro fázi *vcítění* je nutné, aby proband určil konkrétní emoci, ne pouze její vnější příznaky. To koreluje i s manuálem IDS, kde v subtestu Rozpoznávání emocí musí být jasně vyjádřený pocit postavy na fotografii. Pokud tedy respondent verbalizuje alespoň u jedné postavy určitou emoci, považuji to za dosažení čtvrté fáze SOS. Do následující fáze *spolucítění* se podle mého názoru dítě

dostává na základě diferenciací pocitů více postav na obrázku a skrze popis určitého poodstoupení od prožívané emoce. Při výpovědi nesměl respondent působit emočně zahlceně. Vzhledem k věku respondentů, hodnotím jako *sociální akt* i situace, které vycházejí ze sociální podpory dospělých postav.

3.2 Výzkumná strategie

Získaná data budu následně kvalitativně porovnávat. Mým záměrem bylo eliminovat vliv primární socializace na vývoj socio-emočních kompetencí dítěte. Pokusím se tedy o párovou komparaci, jejíž specifika uvádím v následujícím oddílu. Následně porovnáám i celkové výsledky testů.

Provedu obsahovou analýzu dat získaných z obou testových metod. Obsahová analýza se řadí mezi metody rozboru dat kvalitativní povahy. Jedná se o spektrum velkého množství různých postupů, které je možné užít při analýze jakéhokoliv textu, tak abychom se dobrali jeho významu, struktury, či stylistickým a syntaktickým specifickým. K textu můžeme přistupovat buď na základě manifestní obsahové analýzy, tzn. zkoumáním explicitně vyjádřených obsahů a forem. Druhou možností je pak hledat implicitní významy v textu, pak hovoříme o interpretační analýze. (Mioviský, 2006) Ve své práci se budu věnovat prvnímu typu obsahové analýzy.

3.3 Výběr výzkumného vzorku

Respondenty jsem sháněla v poměrně limitujícím věkovém rozhraní 8-10 let. Horní hranice je určena použitou výzkumnou metodou – IDS, spodní hranice vychází z požadavků samotného výzkumu. Zkoumala jsem socio-emoční kompetence u dětí vzdělávaných doma a porovnávala je s dětmi ze základních škol, bylo tedy nutné, aby děti měly zkušenost s danou formou vzdělávání alespoň jeden rok, ideálně déle.

Nejprve jsem se pokusila sehnat respondenty přes své známé, kteří uvažují o vzdělávání svých dětí alternativním způsobem. Dostala jsem od nich kontakty na členy komunity dětí vzdělávaných doma. Bohužel jsem se setkala s odmítavou reakcí, rodiče nechtěli děti vystavovat psychologickému testování. Pokud byli ochotní účastnit se výzkumu nespádaly jejich děti do vytyčené věkové kategorie. První vhodné respondenty jsem získala skrze sociální sítě, konkrétně internetové stránky facebook.com, kde jsem napsala výzvu na účasti ve výzkumu do skupiny domácího vzdělávání. Ozvali se mi dvě rodiny ochotné se mnou spolupracovat. Sběr tedy probíhal metou samovýběru, ozve se pouze takový jedinec, který má o dané téma zájem. Další respondenty jsem pak sehnala metodou *sněhové koule*, tzn. skrze kontakty, jež jsem získala od rodičů, kteří se již aktivně na výzkum podíleli. Mezi rodinami existuje ucelená síť vztahů a má vnitřní strukturu. Rodiče se většinou pravidelně setkávají na lokální i celorepublikové úrovni, vzájemně si pomáhají a vytvářejí komunitní školy pro své ratolesti. Byli tedy daleko ochotnější se mnou spolupracovat, pokud jsem se mohla odkázat na někoho z jejich komunity.

Kontrolní skupinu jsem následně sestavovala na základě párového srovnávání. Hledala jsem děti stejného pohlaví, které měly stejný počet sourozenců v přibližně podobném věkovém rozmezí. Druhým kritériem bylo zařazení dítěte do stejného ročníku ZŠ, který by navštěvovali respondenti z výzkumné skupiny, díky tomuto kritériu byli děti přibližně stejného věku. Mezi respondenty je maximální věkový rozdíl půl roku. Tím jsem dosáhla toho, že se jsem mohla srovnávat výkony dětí na přibližně stejném vývojovém stupni.

Získaná data jsou anonymizována, jména dětí, která jsou zkombinována do páru začínají vždy stejným písmenem

4. Prezentace výsledků kontrolní skupiny

4.1 Adam

Přehledová tabulka č. 1 - Adam

Jméno	Adam
Věk	8 let a 9 měsíců
Forma vzdělávání	individuální
Třída	3.
Jiná forma vzdělávání	žádná
Sourozenci	2 bratři, 7 a 11 let
Kroužky	basketbal, piano, hudební nauka, plavání, vodácko-turistický oddíl
Vzdělání otce	VŠ
Vzdělání matky	VŠ

Adamovi je v době testování 8 let a 9 měsíců, v základní škole by byl zařazen do 3. třídy. Spolu se svými bratry je vzděláván doma. Od tří do šesti let docházel do komunitní školky, kde byl program vedený maminkami dětí. Matka dětí, 37 let, má vystudovanou Pedagogickou fakultu, přivydělává si doučováním dětí v jazykové škole a připravuje školáky na přijímací zkoušky na střední školy. Otec, 40 let má vystudovanou Matematicko-fyzikální fakultu, žije se jako programátor.

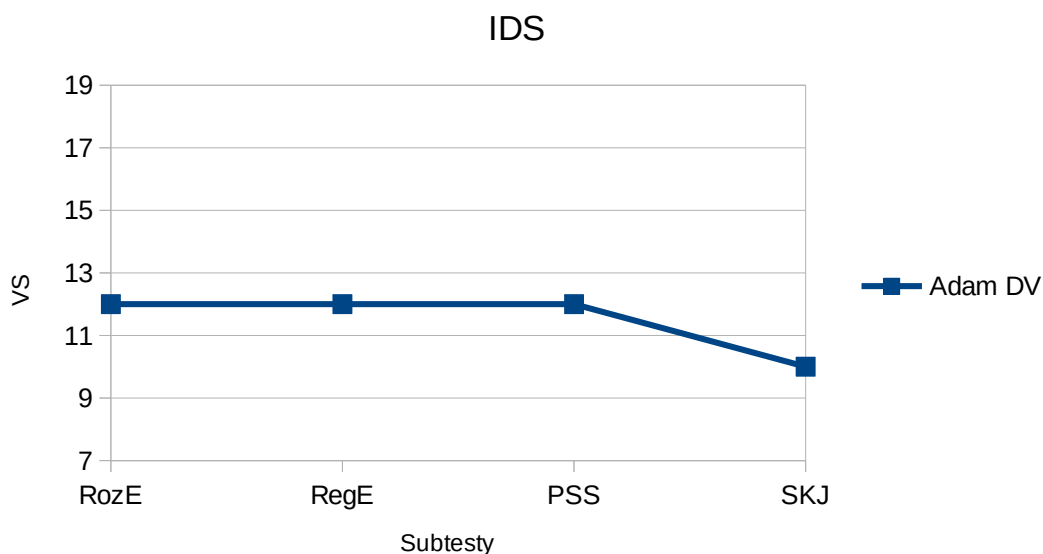
Výuku chlapců zajišťuje převážně matka, věnuje se jim zejména v matematice, českém jazyce a angličtině. Do procesu vzdělávání se ovšem zapojuje i zbytek rodiny. Otec jim například vysvětluje základy fyziky, když opravuje elektřinu a konkrétně jim věc ukáže. Někdy iniciativu převezme babička, která s nimi bydlí v jedno domě. Dále chlapci mají individuálního učitele hudební nauky. Pravidelná organizovaná výuka bývá tři dny v týdnu po dobu cca 1,5 hodiny. Zbývající dva dny navštěvují muzea, chodí na výlety, případně hrají deskové hry. Chlapci hodně čtou. Matka dodává, že učit se dá pořád a všude, když jedou do Itálie na dovolenou, probírají historii, geografii a botaniku, na horách je zase týden tělocviku. Jako velkou výhodou matka vnímá, že si chlapci mohou vzájemně pomáhat s výukou, jejich rozdílnou úroveň v jednotlivých předmětech nepovažuje za překážku. Společně si chlapci dohledávají další informace na internetu, koukají na videa, vymýšlí typy na další zajímavý výlet.

S dalšími dětmi se dostává do kontaktu na výletech s rodinami z komunity individuálně vzdělávaných, jejich matky jsou v pravidelném kontaktu. Děti spolu tráví poměrně dost času. Dále má Adam velké množství kamarádů z vodácko-turistického oddílu, z basketbalu a plavání, setkává se tedy s vrstevníky i mimo komunitu domácího vzdělávání. Matka ho popisuje jako kamarádkého, nevnímá, že by měl problém při navazování nových přátelství. Je ale schopen se dobře zabavit i bez přítomnosti dětí, např. hrou na klavír a četbou knih.

4.1.1 IDS

Testování probíhalo u Adama doma v rodinném domě. U vstupních dveří mě přivítal nejmladší z bratrů, odvedl mě do kuchyně, kde jsem se seznámila se zbytkem rodiny. Následně jsem vedla rozhovor s matkou, během něho se chlapci bavili sami, nejstarší hrál na klavír, Adam si četl a nejmenší si hrál s hračkami. Při samotném testování Adam spolupracoval dobře, ačkoliv byl ze začátku mírně nejistý, postupně obavy překonal. Odpovídal potichu a s rozmyslem. Testování hodnotil jako zábavné.

Graf č. 1, IDS - Adam



Adam dosáhl v rámci sociálně-emočních kompetencí testu IDS vyrovnaného výkonu. Jak je patrné z výše uvedeného grafu, v prvních třech subtestech dosáhl po převodu na vážené skóry stejného výsledku. V socio-emočním indexu se pohybuje v pásmu 93-128, jeho výkon tedy odpovídá průměru. V subtestu Rozpoznávání emocí chlapec získal 9 bodů z maximálních 10-ti, z čehož vyplývá, že adekvátně rozlišuje emoční výrazy dětí na předkládaných fotografiích. Jedinou nesprávnou odpověď podal u fotografie č. 9, která reprezentuje překvapení.

V subtestu Regulace emocí chlapec získal 14 bodů z 18-ti. Bodová ztráta se váže pouze k otázkám, které se ptají po strategiích regulace strachu. Ve dvou případech se uchyluje k ostatním strategiím emoční regulace, konkrétně k útěku do bezpečí (*třeba do lesa nebo do parku, kde se líp ztratím*) a sociální podpoře dospělého. Třetí strategii, jíž chlapec volí ke snížení prožívaného strachu, jsem pak hodnotila 0 body a to z důvodu agresivního maladaptivního přístupu. Chlapec uvádí následující příklad z rodinného prostředí: *když mi něco provedou bráchové, tak je zmlátím*. Strategie zvládnání vzteku a

smutku jsou pak hodnoceny dvoubodově, jedná se o adaptivní strategie emoční regulace. Je zde ovšem patrná jistá perseverace, jelikož ve všech případech chlapec volí strategii rozptýlení. Opakovaně uvádí: *jít si číst*, dále chlapec volí aktivní trávení volného času jako: *zahrát si basket, jít se proběhnout, zahrát si hru*.

Dalším subtestem je Porozumění sociálním situacím, kde Adam dosahuje 14-ti bodů z celkových 24, přičemž výraznější bodovou ztrátu zaznamenává u obrázku č. 2, kde nesprávně identifikuje, záměr cyklisty na obrázku. Muž na kole, který srazil na obrázku chlapce, to udělal schválně. Jako důkaz uvádí, že si „*plácá*“ s mužem, který prochází okolo na chodníku, který tím oceňuje, „*že se mu povedlo srazit toho kluka*.“ Na pocity jednotlivých účastníků jsem se musela dotázat v kontrolní otázce, ovšem všechny zodpověděl správně. Naproti tomu u obrázku č. 1 uvádí 4 klíčové charakteristiky sociálních situací na obrázku ve volné odpovědi a správně identifikuje hlavní zápletku příběhu. Nesprávně ale uvádí, že dívka, která sedí na zemi a kreslí křídou, projevuje nezájem (*jen tak kouká, nezajímá se o to*).

V posledním subtestu Sociálně-kompetentního jednání získává 9 bodů z 12-ti, což odpovídá průměrnému výkonu. Jedná se o jeho nejnižší bodový zisk z testu. Konkrétně vykazuje schopnost přímého sociálně kompetentního chování v situaci zaměřené na přijetí do skupiny, kdy se aktivně táže, *zda si s nimi může hrát*. Dále v prosociálním jednání, jelikož volí vlastní aktivitu při řešení nastíněných situací, chlapec uvádí: *Nosím s sebou náplast, zalepil bych jí to. Nabídl bych mu, že si s ním půjdu zakopat*. Při řešení sociálního konfliktu chlapec volí protichůdné strategie, u obrázku *f* jedná přímo se zaměřením na řešení sociálního konfliktu (*Řekl bych jí, aby mi postavila nový hrad*.) Ovšem u obrázku *d*., kdy se má zastat napadené dívky volí sociálně nekompetentní agresivní jednání (*odstrčil bych tu zlou holku*). Při řešení udržení smíru pak sahá po strategii vyhýbavé (*schoval bych se do lesa*).

4.1.2 SOS

Tabulka č. 2, Hodnocení SOS - Adam

Obr.	Adam SOS						Hod.
	1 SP	2 SZ	3 SZ	4 VC	5 SC	6 SA	
1							N
2							N
3							0
4							N
5							P
6							P
7							P

1. Adam chápe tuto sociální situaci jako jistou formu odplaty dvou chlapců. Třetí chlapec je k tomu vyprovokoval svým předchozím chováním. Zažívá emoci strachu, té ale čelí *jednáním zaměřeným na problém*. Zbylým chlapcům se omluví, protože pociťuje lítost ze svého předchozího chování a opět se s nimi skamarádí. Sociální konflikt tak řeší *přímým sociálně kompetentním jednáním*, což považují za *sociální akt*. Adam se vcítil pouze do hlavní postavy, emoce dalších chlapců nezmiňuje, došlo ovšem k určitému podstoupení od prožívání negativní emoce.
2. Adam je přesvědčen, že dívka provedla něco co neměla, verbalizuje, že dívka je kvůli situaci smutná. Adam zohledňuje i pocity matky. Celá situace končí tím, že dívka je za své chování matkou potrestána. Chlapec dosahuje čtvrté fáze SOS.
3. U třetího obrázku Adam dokazuje sociální porozumění situaci, tím že ji zasazuje do školního prostředí. Předpokládá, že se jedná o třídu a paní učitelka se na něco dotazuje, chlapec se hlásí, jelikož zná odpověď, tím dokazuje, že chápe neverbální znak komunikace a prokazuje *sociální porozumění*. Je zajímavé, že i když nemá zkušenosti se školním prostředím, správně analyzuje neverbální projev, který je pro něj typický.

4. Adam reflektuje emoce obou hlavních postav na obrázku, chlapec je smutný a matka ho utěšuje, čímž empaticky reflektuje jeho emoční rozpoložení a funguje jako *sociální opora*. Podle mého názoru dosahuje fáze *spolucítění*, jelikož Adam popisuje mentální pochody matky a navíc dochází u chlapce k uvědomění, že není nutné brečet. Dochází tedy k regulaci emoce díky *přehodnocení* situace.
5. Adam identifikuje fotografii jako svatbu. Nijak nerozvádí emoce postav, ale předpokládá, že situace skončí společnou hostinou, což považuji za *sociální akt*.
6. Adam předpokládá, že chlapci hledají místo na mapě, kam pojedou s rodiči na prázdniny. Prokázal tedy sociální porozumění, zároveň uvedl, že chlapce to baví, takže se *vcítil* do jejich emocí.
7. U posledního obrázku Adam předpokládá, že se jedná o kamarády, kteří spolu jdou nakoupit. Jejich radostné rozpoložení zdůvodňuje tím, že si mohou popovídat a být na čerstvém vzduchu. Dosahuje tím tedy fáze *spolucítění*.

4.2 Bára

Přehledová tabulka č. 3 - Bára

Jméno	Bára
Forma vzdělávání	individuální
Věk	10 let a 7 měsíců
Třída	4.
Jiná forma vzdělávání	ZŠ po dobu 6-ti měsíců
Sourozenci	1 sestra, 8 let
Kroužky	dramatický kroužek, angličtina, keramika, tanec
Vzdělání otce	VŠ
Vzdělání matky	VŠ

Báře je v den testování 10 let a 7 měsíců, chodila by do čtvrté třídy. Žije s mladší sestrou a rodiči v rodinném domě ve velkoměstě. Matka, 40 let, vystudovaná pedagožka je v současné době na volné noze, na částečný úvazek pracuje jako lektorka v galerii. Otec, 40 let, je povoláním umělecký kovář.

Bára navštěvovala během třetího ročníku základní školu, ke konci docházela do školy jen na pár dnů v týdnu. Nyní je vzdělávána doma, společně se svou sestrou. Když měla nastoupit mladší ze sester do školy, spolu s ní nastoupila i Bára. Školu navštěvovaly půl roku, ovšem dívky po domluvě s rodiči přešly zpět do domácího vzdělávání. Struktura studia je nebavila a přístup pedagogů byl nevyhovující, dívky se často ve škole nudily.

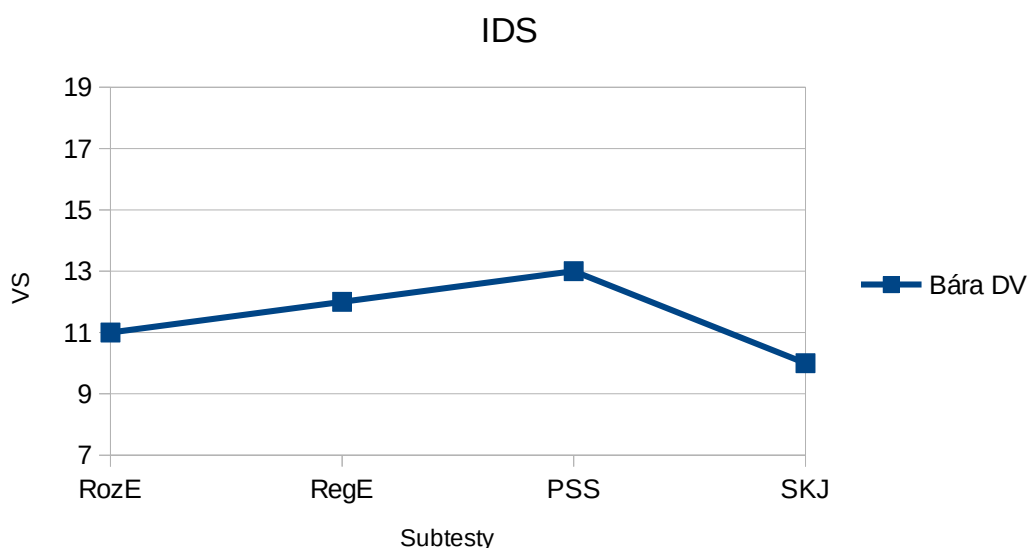
Frekvence a organizace výuky je volná, často se dívky učí prakticky, jak uvádí matka, např. návštěvou muzea nebo divadla. Tyto akce matka organizuje s dalšími rodinami z komunity rodin domácího vzdělávání, které bydlí nedaleko, čímž se starají i o socializační stránku vývoje dětí. Výuku zajišťuje nejčastěji matka, v podstatě se ale zapojuje celá rodina. Každý umí něco jiného, matka vyniká v jazycích, otec dětí v historii, dědeček je dobrý matematik, strýc dívky učí o divadle. Není stanoven nový rozvrh, výuka je tažena zájmem dětí a jsou vyučovány společně. Každá pak dostává specifické úkoly k danému tématu.

Vrstevníky Bára potkává i mimo komunitu individuálně vzdělávaných, rodiče dívek mají mnoho přátel s dětmi, dále dochází Bára na řízené volnočasové aktivity jako dramatický kroužek, angličtina, keramika a tanec. V období prázdnin pak jezdí na příměstské tábory. Matka nevnímá vývoj sociálních kompetencí svých dcer nijak ohrožen. Starší dceru popisuje lehce introvertně, ale je přesvědčená, že její vztahy s vrstevníky jsou adekvátní. Našla si přátele na kroužcích a v komunitě individuálně vzdělávaných dětí. Když navštěvovala ZŠ do kolektivu zapadla. Při navazování vztahů s neznámými dětmi si umí dobře poradit.

4.2.1 IDS

Testování probíhá v rodinném domě, kde Bára s rodinou žije. Obě sestry se na mě těší, běží mi společně odemknout, následně si musí stříhnout o to, kdo bude vyšetřen, vyhrává Bára. Během rozhovoru s matkou si sestry hrají, ale zůstávají s námi u jednoho stolu. Na samotný průběh testování matka s mladší dcerou opouští pokoj a přesouvají se do kuchyně, nechávají nám prostor. Bára je ze začátku trochu nervózní, během prvních pár minut si na druh úkolů zvyká, během testování udržuje oční kontakt a o úlohy projevuje zájem.

Graf č. 2, IDS - Bára



Bářin výkon v oblasti sociálně-emočních kompetencí testu IDS, vzhledem k jejímu věkovému zařazení, hodnotím jako průměrný. Součet vážených skóřů odpovídá v soio-emočním indexu pásmu 95 – 130. V subtestu Rozpoznávání emocí získala 9 bodů, výkon tak můžeme označit v rámci její věkové kategorie jako průměrný. Všechny emoce určila adekvátně, až na obrázek č. 9, kde místo překvapeného chlapce označuje

za šťastného.

V subtestu Regulace emocí Bára získává 15 bodů z 24 možných, její výkon tak odpovídá průměru. Žádná úloha nebylo hodnocena méně než jedním bodem. Adaptivními strategiemi emoční regulace, které dívka používá, byly následující: zlepšení nálady (*Myslet na něco co mám ráda*), jednání zaměřené na problém (*Když jsem na někoho naštvaná, tak mi to většinou nakonec přijde líto a tak se omluvím.*) a rozptýlení (*jdu za kamarády, hrát si*). Pouze poslední jmenovanou strategii užívá opakovaně. Ostatní strategie emoční regulace, tj. vyhýbání (*jdu někam, kde nevidím, to čeho se bojím*) a vyhledání sociální opory, dívka uvádí pro zmírnění strachu a smutku.

Subtest Porozumění sociálním situacím hodnotím 17 body, což odpovídá v dívčině věkové kategorii průměrnému až nadprůměrnému výkonu. U prvního obrázku popisuje ve volných odpovědích základní zápletku sociální situace a emoce hlavních aktéru. V kontrolních otázkách se dotazují na prožívání přihlížejících postav. Obě označuje stejnou emocí – strachem z agresorů, podle manuálu má však sedící postava prožívat soucit či smutek. U druhého obrázku dívka odhaluje emoční projevy hlavních postav až při kontrolní otázce. Ve volné odpovědi uvádí pouze emoční reakci vylekané matky. Jediná položka hodnocena 0 body se odvíjí od neschopnosti detekovat záměr chlapce, který touží po hře s dalšími dětmi.

V subtestu Sociálně-kompetentního jednání dívka skóruje 10-ti body, čímž dosahuje průměrného výkonu ve své věkové kategorii. Plný počet bodů získává u odpovědí týkajících se navázání vztahů, empatie (*zeptala bych se, co se mu stalo, jestli chce pomoci*) a u poslední úlohy na řešení sociálních konfliktů (*řekla bych, že mi to vadí*). Odpovědi, ve kterých popisuje nepřímé sociálně kompetentní jednání se objevují u otázky na udržení smíru a řešení sociálních konfliktů z pohledu třetí osoby. V obou případech upřednostňuje vyhledání sociální opory u dospělé osoby nebo skupiny dětí.

4.2.2 SOS

Tabulka č. 4, Hodnocení SOS - Bára

Obr.	Bára SOS						Hod.
	1 SP	2 SZ	3 SZ	4 VC	5 SC	6 SA	
1							N
2							N
3							N
4							N
5							P
6							P
7							P

1. Bára hodnotí situaci jako šikanu. Uvádí emoce všech postav na obrázku, ale působí mírně emočně zahlceně, nedošlo tedy k podstoupení od vlastního prožitku. Šikanovaný chlapec není schopen dostat se ze situace sám, takže zasahuje někdo dospělý, jedná se tak o *sociálnímu akt*, ke kterému dochází skrze *sociální oporu* dospělé osoby. Ta vstupuje do situace a řeší ji za chlapce.
2. Bára uvažuje nad tím, že malá holčička není schopna pochopit, že udělala něco, co neměla. Zohledňuje tak vývojové stádium malé holčičky. Žena se dříve nakonec omluví, uvědomí si, že dívka nevěděla, co činí. Dospělý funguje jako hlavní hybatel ve vývoji sociálního konfliktu, dítě je na základě věku zneschopněno. Bára dosáhla všech fází SOS, vcituje se do obou postav, získává si určitý emoční odstup, který je patrný na propracovaném popisu jejich mentálních reprezentací a nakonec dospěje k sociálnímu aktu, když se dospělá žena dítěti omluví. Žena tak *jedná se zaměřením na problém*, konflikt řeší *přímým sociálně kompetentním jednáním*.
3. Děti jsou na divadelním představení, do kterého promítá Bára zkušenosti z komunitní školy, kde zvednutá ruka značí, že je hluk a děti se mají ztišit. Chlapci je líto, že ostatní ruší představení a zvedá ruku, aby na hluk upozornil. Opět tedy řeší situaci dospělá osoba, nicméně jelikož reakce učitelky vzniká na

základě pobídky chlapce, řadím konec příběhu do fáze *sociálního aktu* a zároveň toto gesto vnímám jako vyjádření *nepřímého sociálně kompetentního jednání*.

4. Bára krom emocí dvou hlavních postav verbalizuje i emoci dětské postavy v pozadí, u které není zobrazen na fotografii obličej. Tato postava je zahlcena strachem, stejně jako brečící chlapec. Matka *mu poskytuje sociální oporu* a dotazuje se, co ho bolí. Situace se nakonec řeší převozem do nemocnice (*sociální akt*), aby bylo jisté, co mu doopravdy je.
5. Bára odhaduje, že se jedná o konec svatebního obřadu, vcitňuje se do novomanželů i svatebčanů a objasňuje proč postavy prožívají pozitivní emoce. Dále verbalizuje i *sociální akt*, tj. že bude společná oslava. Dosahuje tak všech fází SOS.
6. Bára předpokládá, že se jedná o kamarády, kteří společně pracují na nějakém projektu, verbalizuje, že práce je baví. Postavy tedy dává do vztahu a rozpoznává jejich emoce. Dosahuje čtvrté fáze SOS.
7. Bára uvádí, že se jedná o sousedy na chatě, kteří si povídají. Uvádí, že jsou veselí, čímž dosahuje fáze *vcítění*.

4.3 Cecílie

Přehledová tabulka č. 5 – Cecílie

Jméno	Cecílie
Forma vzdělávání	individuální
Věk	9 let a 7 měsíců
Třída	4.
Jiná forma vzdělávání	2 x týdně komunitní škola
Sourozenci	žádní
Kroužky	dramatický kroužek, výtvarka, plavání sportovní aktivity
Vzdělání otce	SŠ
Vzdělání matky	VŠ

Cecílii je v době testování 9 let a 7 měsíců, chodila by tedy do 4. třídy. Žije převážně s matkou, její rodiče jsou rozvedeni, ale otce pravidelně vídá, mají dobrý vztah. Matka má vysokoškolské vzdělání, nyní se živí jako lektorka a psycholožka, dříve učila na střední škole. Založila komunitní školu, ale sama tam neučí. Otec je obchodní manager.

Jako důvod individuálního vzdělávání matka uvádí její celkovou nespokojenost se vzdělávacím systémem v ČR, vnímá v něm velké nedostatky, které v konečném důsledku potlačují osobnost dítěte a vedou k sociálnímu srovnávání. Domácí vzdělávání nezabývá dítě motivací. Cecílie nikdy nechodila na ZŠ, v předškolním věku navštěvovala školku, ve které se uplatňovaly principy Montessori. Od 5-ti let je Cecílie vedena v PPP, jelikož při testech na poruchy autistického spektra vykazovala hraniční výsledky, konkrétně bylo podezření na Aspergerův syndrom. V rozhovoru však matka tuto diagnózu spíše zpochybňuje.

Matka předpokládá, že dcera netrpí nedostatkem sociálního kontaktu a popisuje ji

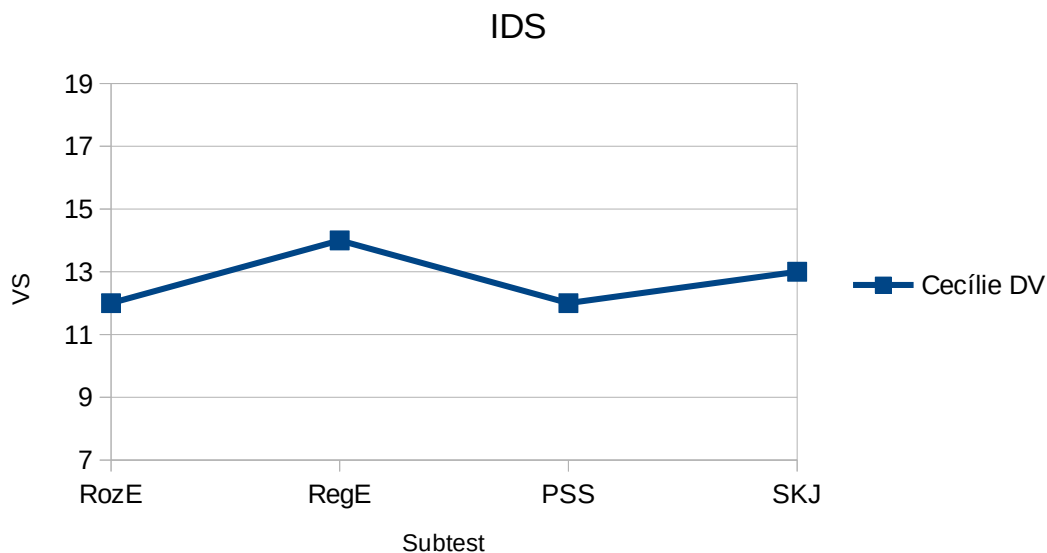
jako společenskou, dokáže se přizpůsobit, ale zároveň se nebojí říct, co jí vadí. Je přirozeně zvědavá. Čte sama od 5-ti let. Setkávání s vrstevníky je zajištěno skrze komunitní školu, kterou Cecílie navštěvuje přibližně dvakrát do týdne. Dále se vídají s jinými rodiči a jejich dětmi jak s komunity doma vzdělávaných tak mimo ni. Cecílie ráda tráví čas ve společnosti dětí i dospělých, nemá problémy s navazováním nových kontaktů. Má poměrně velké množství kamarádů, se kterými je v pravidelném kontaktu. Cecílie navštěvuje mnoho kroužků. Nejvíce ji baví dramatická výchova, dále se věnuje výtvarné výchově, sportovním aktivitám a plavání.

Domácí formu vzdělávání převážně zajišťuje jeden z rodičů, případně další členové rodiny. Matka popisuje, že výuka Cecílie neprobíhá podle pravidelného rozvrhu. Klade důraz na sebeřízené vzdělávání. Často s ní vede rozhovory na určitá témata. Cílená výuka typu memorování probíhá minimálně.

4.3.1 IDS

Cecílii a její matku jsem potkala v příjemné kavárně ve velkoměstě, ve kterém žijí. Místnost byla dobře osvětlená, kolem nás neseděli žádní lidé, takže jsem nebyly rušeny, jiným hovorem. Potichu hrála klidná hudba. Nejprve jsem si povídala převážně s matkou, Cecílie zatím jedla dort, případně si pročítala časopis, když se začínala nudit. Během samotného testování s námi matka seděla u stolu, ale nijak do něj nezasahovala. Cecílie byla klidná a soustředěná, náladu měla neutrální až mírně nadnesenou, projevovala zájem o jednotlivé úlohy, po skončení test hodnotila jako zábavné.

Graf č. 3, IDS - Cecílie



Cecíliin výkon se pohybuje v pásmu průměru až nadprůměru. Po převodu vážených skóreů na socio-emoční index, pak její výkon spadá do pásma 106 - 141. V subtestu rozpoznávání emocí získává 9 bodů z 10, v její věkové kategorii se tak jedná o výkon průměrný. Jediná položka, kterou nezodpověděla správně je obrázek č. 7, kde uvádí emoci překvapení namísto strachu.

V subtestu Regulace emocí dosahuje Cecílie nadprůměrného výsledku. Dívka uvedla pouze jednu maladaptivní strategii řešení problému, konkrétně se jedná o vyrovnávání se se smutkem, kdy rezignuje na řešení problémů (*jen tak sedím a nic nedělám, čekám, až to přejde*). V ostatních případech volí adaptivní strategii řešení negativní emoce, obsahově se jedná o kognitivní řešení problému (*zkusím se zamyslet, jestli mám důvod být naštvaná*), rozptýlení (*půjdu si hrát*), zapomenutí (*snažím se na to nemyslet*).

V subtestu Porozumění sociální situacím Cecílie získává 17 bodů z maximálního počtu 24, po převodu na vážený skóre tak dosahuje průměrného výsledku. U prvního obrázku správně určuje zápletku sociální situace a identifikuje pocit smutku hlavní dívčí postavy. Emoce ostatních postav adekvátně popisuje v odpovědi na kontrolní otázku, až na poslední postavu kreslící holčičky, které přisuzuje stejnou emoci jako větší dívce, tj. *šok, je vyděšená*. U druhého obrázku skóruje osmi body, správně označuje ve volné odpovědi emoce hlavních aktérů – cyklisty a sraženého chlapce. V odpovědi na kontrolní otázku pak správně přiřazuje emoce zbytku účastníků sociální situace.

U posledního subtestu volí Cecílie ve skrze přímé sociálně kompetentní jednání, pouze v jednom případě se uchyluje k vyhýbavé strategii a to v situaci udržení smíru. V ostatních případech dívka často volí aktivní jednání zaměřené na problém s výraznou tendencí zjistit záměr aktérů, u úloh testujících empatii dívka uvádí: *Zeptala bych se, co se jí stalo, snažila bych se pomoci. Snažila bych se mu poradit, co dělám já, když jsem smutná*. U řešení konfliktní situace z pozice pozorovatele pak uvádí: *Zeptala bych se té holky, proč jí bouchá a snažila se jí vysvětlit, ať toho nechá, jestli se ti něco nelíbí, tak se s ní domluv po dobrém. Řekla bych, proč mi kopeš do hradu, postav si svůj a pak si ho rozskopej, nebo kopej jen do písku*.

4.3.2 SOS

Tabulka č. 6, Hodnocení SOS - Cecílie

Obr.	Cecílie SOS						Hod.
	1 SP	2 SZ	3 SZ	4 VC	5 SC	6 SA	
1							N
2							N
3							P
4							N
5							P
6							P
7							0

1. Cecilka váhá zda je postávám na obrázku příjemně nebo ne. Nakonec vyhodnotí, že chlapec uprostřed se cítí nešťastně a zbylí dva na něj stříkají vodu jako odvetu, protože jim před tím něco provedl. Jako *sociální akt* Cecílie nabízí *přímé sociálně kompetentní jednání*, kdy chlapec žádá, aby ostatní se svým chováním přestali. Negativní emoci, tedy hlavní postava řeší *jednáním zaměřeným na problém*.
2. Podle Cecilky došlo k nějakému provinění dívky. U obou postav popisuje emoční rozpoložení, včetně lítosti dívky nad touto situací. Zajímavý je pak konec celé situace, kdy dívka s matkou odchází domů a obě předstírají, že nedošlo k žádnému konfliktu. Toto *ovládání emoci* pokládám za *sociální akt*, protože dívka vyjadřuje, že nechtějí, aby na nich bylo patrné, že se pohádaly.
3. Cecílie předpokládá, že se jedná o dětské divadelní představení. Zvednutou paží chlapce vnímá jako neverbální projev, kterým dává najevo, že zná odpověď na otázku, kterou herec položil. Popisuje emoce všech postav, váhá nad pocity ostatních dětí, jelikož nejsou dobře rozeznatelné jejich výrazy. Nakonec reflektuje, že hra nemusí bavit všechny přítomné děti, čímž podle mě dosáhla fáze *spolucitění*.
4. Cecílie vnímá dětskou postavu na obrázku jako zraněnou. Matka jej utěšuje, a tak reflektuje jeho emoce a poskytuje mu *sociální oporu*. Její emoce se proměňuje dle zjištění o stavu chlapce. Cecílie se zabývá i emocemi dalších postav, tj. dětí které sportovaly s chlapcem. Jejich výrazy sice nemůže vypořadovat z fotografie, ale odhaduje na základě situace, že prožívají překvapení. Vzhledem k tomu, že Cecílie zohledňuje emoce všech postav a dochází k určitému zklidnění negativního pocitu chlapce, dosahuje fáze *spolucitění*. Chlapec volí návrat do hry, což vnímám jako *sociální akt*, jelikož chce zbytku dětí ukázat, že je odvážný, jeho jednání tedy Cecílie sociálně zdůvodňuje.

5. Cecilka předpokládá, že se jedná o svatební obřad, muž se ženou se mají rádi, proto vstupují do manželského svazku. Výpověď: „*budou spolu žít šťastně až do smrti*“. Neberu jako projev sociálního aktu, ale spíš jako zažitou pohádkovou formulaci.
6. Cecilka si myslí, že chlapci společně hledají něco v encyklopedii, byli pověřeni panem učitelem. Předpokládá, že chlapce to baví a projevují zájem, tím dosahuje čtvrté fáze SOS. Je zajímavé, že zasazuje situaci do školního prostředí, i když do klasické základní školy nikdy nechodila. Bývá ovšem přibližně dvakrát v týdnu ve škole komunitní, takže s určitým typem školního prostředí zkušenost má.
7. Cecilie předpokládá, že muži na fotografii se znají již dlouho. Jeden z mužů něco druhému přinesl, povídají si spolu. Nereflektuje však jejich emoce, tudíž dosahuje fáze *sociálního porozumění*.

4.4 Dorotka

Přehledová tabulka č. 7 – Dorotka

Jméno	Dorotka
Forma vzdělávání	individuální
Věk	9 let a 5 měsíců
Třída	3.
Jiná forma vzdělávání	ZŠ po dobu 5 měsíců
Sourozenci	2 bratři a 1 sestra, 20, 12 let a 1 rok
Kroužky	moderní tanec, Krav maga,
Vzdělání otce	VŠ
Vzdělání matky	SŠ

Dorotce je v den testování 8 let a 5 měsíců. Žije v malé obci s rodiči a třemi sourozenci. Nyní by navštěvovala třetí třídu. V domácím vzdělávání je od začátku školní docházky, na své přání však byla zapsána do klasické ZŠ, během studia druhého ročníku. Stejně tak byl přihlášen do ZŠ její dvanáctiletý bratr, oba se po jednom pololetí dobrovolně vrátili zpět do domácího vzdělávání. Děti vysvětlovaly, že nechápaly proč by musely dělat úkoly z látky, kterou už dávno umí. Matka dále uvádí, že syn měl malé problémy s autoritou u učitelky. Paní učitelka ho například nutila, abych si vzal bundu, když jsme šli ven, ale on nechápal proč, nebyla mu zima. Vznikl z toho nafouknutý konflikt, který musela matka osobně ve škole řešit.

Matka Dorotky je momentálně na mateřské dovolené, je jí 40 let, její nejvyšší dosažené vzdělání je středoškolské. Otec, 41 let, pracuje v IT, většinou z domova, dosáhl vysokoškolského vzdělání. Dále pár podniká v oblasti pobytů ve tmě, k tomuto účelu mají postavený na pozemku malý dům, kde klienti mohou podstupovat dobrovolně senzorickeu deprivaci a dostat se tak blíž sama k sobě.

Pro formu individuálního vzdělání se rozhodli už u nejstaršího syna, kterému je nyní 20 let. Doma byl vzděláván od 7. třídy základní školy. Následně se snažil dvakrát vystudovat učiliště, byl však neúspěšný. Živí se nyní v pohostinství a pomáhá rodičům s provozem pobytů ve tmě. Důvod pro individuální vzdělání byl zejména to, že chlapec

velmi ztěžka zapadal do vrstevnické skupiny. Matka ho popisuje jako lehce asociálního, vůbec nezapadl do kolektivu, dokonce má mírné podezření na poruchu autistického spektra. Chlapec má diagnostikovanou epilepsii.

Organizace domácího vzdělávání se řídí zájmem dětí. Mají však pevný časový harmonogram, vstávají v osm hodin ráno a následně studují pod vedením jednoho z rodičů, případně je dochází doučovat individuální učitelé. Matka popisuje, že potřebují dohled, aby nesklouzli k nic nedělání. Ke studiu využívají krom klasických učebnic i počítačové programy. Rodiče popisují, že je občas náročné skloubit talenty jejich dětí. Dorotka vyniká zejména v češtině a literatuře, naopak její dvanáctiletý bratr je spíše matematicko-fyzikální typ, proto využívají externí učitele, aby se každému dítěti dostalo potřebné pozornosti.

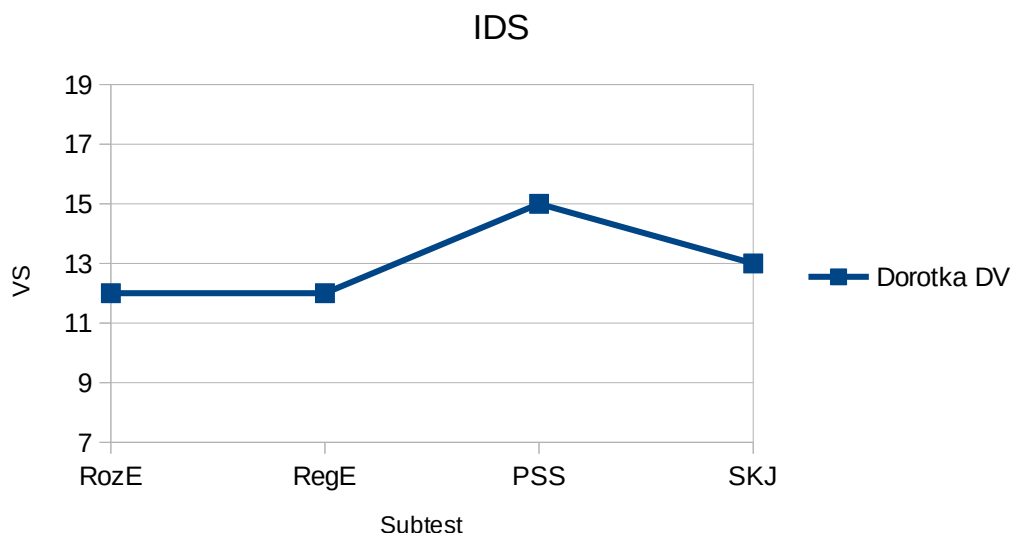
Jelikož bydlí v malé obci, jsou jediní v této lokalitě, kteří vzdělávají své děti doma. Zvou rodiny i na víkendové pobyty u nich doma, avšak málo kdo je ochoten dorazit, rodiče z komunity domácího vzdělávání popisují jako introvertní. Dochází tedy jen na celorepublikové setkání s rodinami cca 3-4x ročně. S místními starousedlíky si příliš nerozumí, protože jsou oba abstinenti, takže jsou považováni za zvláštní, jelikož netráví večery v hospodě. Nepřipadá jim ovšem, že by děti trpěli sociální deprivací. Dochází totiž alespoň 4x týdně do kroužků, kde potkávají své vrstevníky. S dětmi mají dohodu, že do kroužku musí chodit alespoň půl roku, než jej změní. Dále rodiče vyprávějí, že když pozorují děti při sociální interakci nemají vůbec žádné problémy s navázáním vztahů, dle jejich slov si najdou kamarády okamžitě.

4.4.1 IDS

Testování probíhalo u dívky doma. U rozhovoru byla přítomna celá rodina, včetně babičky, která vypomáhá s hlídáním dětí. Hned u vstupu do domu jsem byla upozorněna, že děti nejsou ve své kůži, nejspíš mají střevní chřipku. Dorotka s bratrem odpočívali v obývacím pokoji a hráli hry na tabletu. Nabídla jsem Dorotce odložení

testování, ta však odmítla. Cítila se zrovna dobře. Během testování jsem sledovala její stav a nabízela pravidelné pauzy, vždy s díky odmítla. Dorotku jsem testovala u jídelního stolu. Místnost byla dobře osvětlená a tichá. Dorotka byla během testování uvolněná, soustředěná a ochotně odpovídala na zadané otázky. Rodiče ani další rodinní příslušníci do testování nezasahovali.

Graf č. 4, IDS - Dorotka



Dorotka se pohybuje v rámci její věkové kategorie v pásmu průměru až nadprůměru. Rozpětí socio-emoční indexu je 104 - 139. V subtestu Rozpoznávání emocí Dorotka přisuzuje dítěti na obrázku č. 5 emoci strachu namísto překvapení. V ostatních případech určuje emoce správně.

V subtestu regulace emocí získává 14 bodů z 18-ti. Většina odpovědí řadím mezi adaptivní strategie regulace emocí, konkrétně využívá nejčastěji autosugesci (*řeknu si, že to přejde, snažím se být v klidu*), jednání zaměřené na problém (*když mi něco nejde, zkouším to pořád dokola, dokud se to nepodaří*), zlepšení nálady (*představuju si něco hezkýho*) a rozptýlení (*jdu hrát hru*). Dále u Dorotky nacházíme strategie zaměřené na sociální podporu (*půjdu se pomazlit za mámou*) a ventilace emocí (*vybrečím se do polštáře*), obě tyto strategie se vyskytují u regulace smutku. Jediným maladaptivním řešením situace je pak agresivní přístup k řešení vzteku (*pomstím se, když za to může brácha*).

V subtestu Porozumění sociálním situacím pak Dorotka získává 19 bodů, její

výkon je tedy po přepočtu na vážený skóre nadprůměrný. Na obrázku č. 1 správně analyzuje sociální situaci i emoce účastníků, i když tři ze šesti odpovědí uvádí až v při kontrolním dotazování. U druhého obrázku uvádí ve volných odpovědích téměř vše, pouze položku 2.2 bodují nulou, jelikož dívka nedokázala rozeznat, proč si chlapec nevyšiml jedoucím kola.

V posledním subtestu vykazuje ve všech případech, kromě situace udržení smíru, přímé sociálně kompetentní jednání. Situace řeší aktivně, dává najevo svou nelibost, ale zůstává zdvořilá: *Dala bych jí kapesník na ránu a odvedla ji domů. Řekla bych, že se mi to nelíbí a že chci, aby ho pomohla postavit znova.*

4.4.2 SOS

Tabulka č. 8, Hodnocení SOS - Dorotka

Obr.	Dorotka SOS						Hod.
	1 SP	2 SZ	3 SZ	4 VC	5 SC	6 SA	
1							N
2							N
3							0
4							N
5							P
6							P
7							P

1. Dorotčin příběh začíná vyobrazeným momentem a nepřemýšlí o tom, co předcházelo situaci. Jako většina dětí vyhodnocuje, že chlapci uprostřed se to nelíbí a zbylé postavy se baví. Nekonkretizuje sice emoci chlapce, ale jeho pocity hodnotí jako nelibé. U zbylých dvou postav popisuje určitou emoci a upřesňuje, že to dělají ze srandy, dosahuje tak fáze *vcítění*. Dějová linka pokrčuje tím, že chlapec se rozbřečí, následně uteče a vše sdělí matce. Chlapec se tedy z ohrožující situace dostává *nepřímým sociálně kompetentním jednáním za využití sociální opory*. Vzhledem k tomu, že se jedná o poplachovou reakci

vnímám to jako *Sociální akt*.

2. Dorotka zohledňuje věk dítěte na obrázku podobně jako Bára, předpokládá, že je příliš malá na to, aby pochopila, že provedla něco špatného. Dítě na obrázku reguluje prožívanou emoci smutku vyhledáním *sociální opory* u otce. Sdílí s ním své emoce a v návaznosti na to se matka dceři omluví, vnímám tedy toto chování jako *sociální akt*.
3. Dorotka si myslí, že děti sedí v kině či divadle, něco společně sledují. Nedokáže ovšem odhadnout, proč by se chlapec v takové situaci hlásil. Nepřipadá jí to jako přiléhavá reakce vzhledem k prostředí, ale zároveň gesto chápe tak, že chlapec se chce na něco zeptat. Dokazuje tím porozumění sociální situace. Dosahuje třetí fáze SOS, uznávám ve výpovědi i *sociální akt*, jelikož po skončení představení si budou děti povídat o tom, co viděli.
4. Dorotka identifikuje emoci chlapce jako smutek. Brečí, jelikož byl zraněn míčem. Díky sociální podpoře matky situaci překonává a vrací se zpět do hry, a dosahuje tak sociálního aktu.
5. Dorotka odhaduje, že se jedná o svatební obřad, pár na fotografii je šťastný, dosahuje tak fáze č. 4. Následně bude společná oslava - tedy *sociální akt*.
6. Dorotka předpokládá, že se jedná o školní prostředí a chlapci společně dělají referát. Z výrazů tváří usuzuje, že většinu chlapců to baví, až na jednoho, který je znuděný. Nijak ale nezdůvodňuje, proč takové emoce prožívají, takže dosahuje čtvrté fáze SOS. Až najdou potřebné informace odevzdají referát učiteli, což vnímám jako *sociální akt* vzhledem k sociální interakci, ke které při odevzdání práce dojde.
7. Dorotka uvádí, že muži mohou být sousedé, nespécifikuje jejich emoce, ale prokazuje *sociální porozumění* situaci.

4.5 Eva

Přehledová tabulka č. 9 – Eva

Jméno	Eva
Forma vzdělávání	individuální
Věk	8 let a 0 měsíců
Třída	3.
Jiná forma vzdělávání	žádná
Sourozenci	2 bratři, 4 a 11 let
Kroužky	výtvarná výchova, harfa, animační kroužek
Vzdělání otce	VŠ
Vzdělání matky	VŠ

Evě je přesně 8 let, v základní škole by začínala třetí třídu. Má dva bratry 11 a 4 roky. Matce je 43 let, momentálně je na mateřské dovolené a ve vysokém stupni těhotenství. Má vysokoškolské vzdělání a živí se je jako překladatelka. Otec dětí podniká v cestovním ruchu.

Od začátku školní povinné docházky je Eva vzdělávána doma, první rok docházela dvakrát týdně i do komunitní školy, v současnosti se frekvence snížila na jednu návštěvu týdně. Jedná se o setkání 4 rodin s 10-ti dětmi. Většinu výuky jinak zajišťuje matka případně najatí učitelé, např. hudby. Jedenkrát za měsíc se koná setkání lidí z komunity domácího vzdělávání, kde s dalšími rodiči sdílí informace a zkušenosti a společně se věnují výuce dětí.

Frekvenci výuky popisuje matka jako pravidelnou. Nejlépe když děti studují každý den, zkoušeli i nepravidelný přístup, to se ale neosvědčilo. Dopoledne dělají hlavně matematiku a český jazyk. Matematiku se učí společně se starším bratrem. Ten má diagnostikovanou specifickou poruchu učení – dyslexii a dyskalkulii. Eva je sledována na logopedii, jinak u ní nejsou patrné žádné projevy specifických poruch

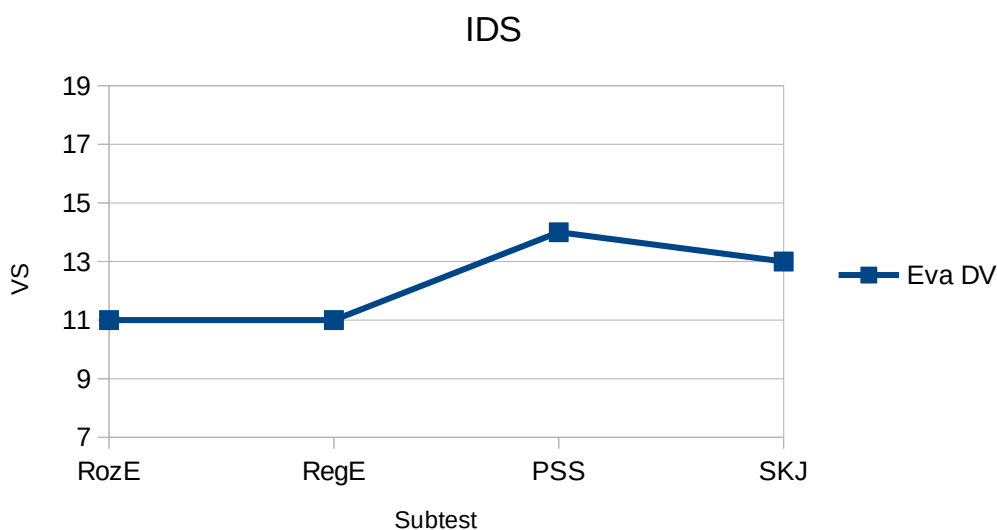
učení. Ve zbytku dne mají děti možnost věnovat se tomu, co je zajímá a baví. Během testování mi děti ukazují svoje výtvary výukových pomůcek např. na vyjmenovaná slova.

Kromě komunity rodin ze světa individuálního vzdělávání má Eva možnost vídat se s vrstevníky u přátel jejich rodičů, jejichž děti chodí do běžné ZŠ. Nebo na kroužcích výtvarné výchovy a animace, na něž dochází každý týden. Mezi další její záliby patří harfa. Matka vnímá dceru jako společenskou, vztahy navazuje i udržuje bez problémů.

4.5.1 IDS

Testování probíhalo u Evy doma. Přišla jsem zrovna, když starší bratr cvičil gramatiku z českého jazyka. Eva se věnovala výtvarné činnosti, protože věděla, že dopoledne přijdu já a čekala na mě. Rozhovor s matkou jsem provedla za přítomnosti všech dětí v kuchyni. Testování dívky proběhlo v jejím pokoji bez přítomnosti dalších rodinných příslušníků. Před začátkem testování jsem se s dívkou bavila o hradu z lega v jejím pokoji, abychom se na sebe lépe naladily. Popisovala mi jednotlivé postavy a jejich úlohy v pohádkovém světě. Eva působila během celého testování uvolněně, byla soustředěná. Jednou nás vyrušil její mladší bratr, když mi ukazoval různá plyšová zvířátka, matka ho pak zaměstnala jinou činností, aby nás nevyrušoval.

Graf č. 5, IDS – Eva



Eva podala výkon, který v socio-emočním indexu odpovídá pásmu 99 – 134, její což celkově odpovídá průměru až nadprůměru. Nadprůměrného výsledku dosahuje u testu Porozumění sociálním situacím a Sociálně kompetentní jednání. V subtestech které hodnotí rozpoznávání a regulaci emocí pak dosahuje po přečtu na vážené skóry stejného výsledku.

V prvním subtestu skóruje osmi body, není schopna rozlišit emoce překvapení, namísto toho oba obrázky emočních výrazů hodnotí jako strach. Emoce vzteku a smutku z větší části zvládá regulovat adaptivními strategiemi, volí kognitivní řešení problému, zejména autosugesci (*řeknu si v hlavě, že nesmím být naštvaná*), zapomenutí (*řeknu si, že se to nestalo, zkusím to zapomenout*) a dále používá jednání zaměřené na problém, pokud by měla poradit smutnému dítěti. Jedním bodem pak byly ohodnoceny výpovědi, ve kterých se dívka vyhýbá podnětu způsobující negativní emoci (*zalezu do kouta pláču*), dále vyjádření emoce (*když se vypláču, je to lepší a tolik se nebojím*). U položek věnujícím se strachu získává nejméně bodů, nedělá aktivně nic pro nápravu

negativního stavu a v jednom případě už není schopna další strategii vymyslet.

V subtestu Porozumění sociálním situacím dosahuje 17-ti bodů, 10 bodů získává u prvního obrázku, ve volných odpovědích popisuje zápletku a emoce vedlejších postav dvou dívek, které incident sledují. Kontrolní otázky které se zaměřují na emoce hlavních postav zodpovídá správně. U dalšího obrázku v položce č. 2.2 získává 0 bodů, jelikož tvrdí, že chlapec vstoupil do silnice se zavřenýma očima. Ve volné odpovědi popisuje proč cyklista nedával pozor a dále emoci matky na druhém chodníku. V odpovědích na kontrolní otázky pak odpovídá ve zbytku položek správně.

V posledním subtestu skóruje 11-ti body, tzn. že pouze v položce udržení smíru volí vyhýbavou strategii útěku. Jinak při řešení konfliktů vyjadřuje svůj nesouhlas s agresorem a snaží se jej přimět k empatickému vhledu: *To se nedělá, kdybys stavěla hrad z písku, taky by se ti nelíbilo, kdyby ti ho někdo kopal.* V situacích vyžadujících prosociální jednání pak volí strategie rozptýlení (*nabídla bych mu, že si půjdem spolu hrát, aby nebyl smutnej*) a přehodnocení (*to za chvílku uschne a pak už to nebude bolet*).

4.5.2 SOS

Tabulka č. 10, Hodnocení SOS - Eva

Obr.	Eva SOS						Hod.
	1 SP	2 SZ	3 SZ	4 VC	5 SC	6 SA	
1							N
2							N
3							0
4							N
5							P
6							0
7							0

1. Eva vidí v situaci pokus o vystrnadění prostředního chlapce, který ze sociální konfliktu nakonec odchází. Eva ovšem nespécifikuje kam nebo za kým chlapec odchází. Odchod chlapce ze situace, nepovažuji za sociální akt, nejedná se o čin sociální povahy, není to ani poplachová reakce. Verbalizuje emoce dvou chlapců, kteří jsou na třetího naštvání, dosahuje tedy fáze vcítění.
2. Eva předpokládá, že postava dívky udělala něco zakázaného. Svůj prohrěšek si dítě uvědomuje. Verbalizuje negativní pocity dívky z této situace, dívka je však tak zahlcena emocemi, že pláče dál, čímž Evin popis fotografie končí. Mohli bychom tedy hovořit o určité emoční *perseveraci*. Dívka dosahuje čtvrté fáze.
3. Eva situuje fotografii do divadelního prostředí. Chlapec zdvihá paži, jelikož ho téma zajímá a chce se na něco zeptat. Ostatní děti se podle Evy příliš nebaví, uvádí, že se nudí, čímž popisuje emoční rozpoložení postav na obrázku a dosahuje fáze č. 4.
4. Eva jako jediná z respondentů označuje hlavní postavu jako dívku, jež upadla při fotbale. Zranění ji bolí, ale dívka nespécifikuje jakou emoci hlavní postava prožívá. Prokazuje tedy pouze *sociální porozumění*.
5. Eva předpokládá, že se jedná o svatbu. Vcítuje se do postav ženicha s nevěstou, popisuje, že se mají rádi. Ostatním postavám na obrázku ale nevidí do obličeje, takže si netroufá odhadnout, jak se cítí. K identifikaci emoce, je tedy Eva vázána na výraz obličeje. Následovat bude gratulace novomanželům a oslava, tedy

sociální akt.

6. Eva percipuje, že chlapci něco hledají v knize, nijak postavy nepropojuje. Příběh je zaměřen spíše na knihu, než-li na postavy dětí. Dosahuje tedy pouze první úrovně na škále. Neprojevuje dostatečný zájem o sociální objekt.
7. Eva muže dává do sousedského vztahu, uvádí, že se potkali před domem, takže chápe sociální situaci a dosahuje fáze č. 3.

5. Prezentace dat respondentů kontrolní skupiny

5.1 Alois

Přehledová tabulka č. 11 - Alois

Jméno	Alois
Forma vzdělávání	ZŠ
Věk	8 let a 8 měsíců
Třída	3.
Sourozenci	2 bratři, 5 a 11 let
Kroužky	tenis, floorbal, míčové hry, klavír, basketbal, angličtina,
Vzdělání otce	SŠ
Vzdělání matky	VŠ

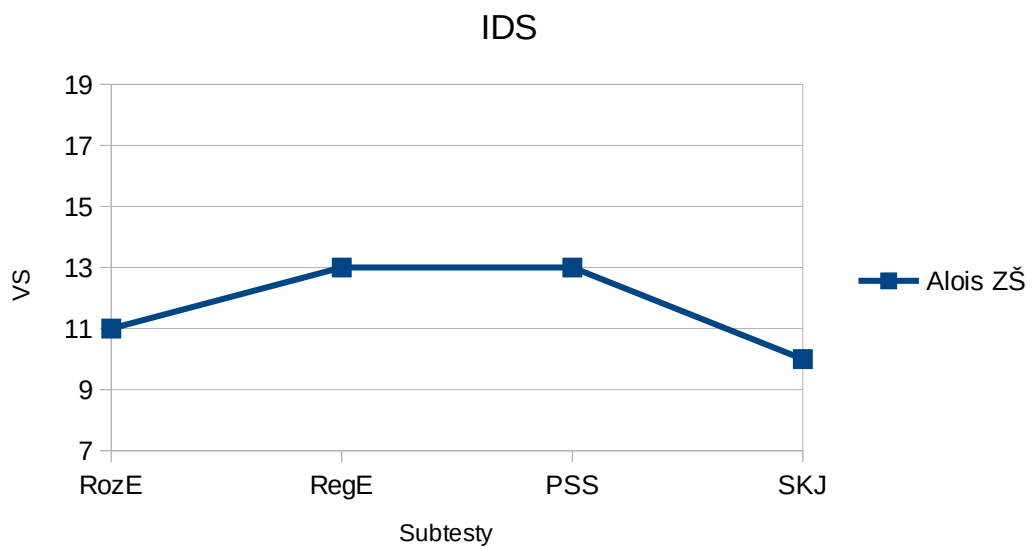
Aloisovi je 8 let a 8 měsíců, je prostřední ze dvou bratrů, navštěvuje 3. ročník základní školy. Jeho matka pracuje v IT, má vysokoškolské vzdělání, je jí 36 let. Otec, 38 let, se živí jako sales manager, jeho nejvyšší dosažené vzdělání je SŠ.

Matka popisuje Aloise jako živější, ale bezproblémové dítě. Ve škole se adaptoval na kolektiv rychle, nemá žádné kázeňské prohřešky, prospívá dobře. Alois má značné množství kamarádů i mimo ZŠ, dělá velké množství týmových sportů (floorbal, míčové hry, basketbal), dále hraje tenis, ale věnuje se i hudbě, učí se na klavír.

5.1.1 IDS

S Aloisem a jeho matkou se scházím v kavárně, je klidná a dobře osvětlená. Chlapec mi vypráví, že zde slavil s kamarádem narozeniny. Alois je v dobré náladě. Na úvod se ptám matky na základní anamnestická data, během rozhovoru nás Alois nevyrušuje, zatím nabírá energii malou svačinou. Během testování dobře spolupracuje. Ale u druhé poloviny testování hůře drží pozornost, test se mu zdá dlouhý a nepříliš zábavný. Na židli často mění polohu těla, je neklidný. Matka se snaží testování neovlivňovat, pouze syna podpoří, aby vydržel až do konce.

Graf č. 6, IDS - Alois



Alois v oblasti sociálně-emočních kompetencí pokořil ve dvou subtestech hranici nadprůměrného výkonu (VS=13), jak je vidět i na výše přiloženém grafu. Tento výkon odpovídá v socio-emočním indexu pásnu 95 – 130. V subtestu Rozpoznávání emocí

získal 7 bodů, výkon v jeho věkové kategorii řadíme mezi průměrné. U většiny výrazů dětí na podnětovém materiálu byl schopen správně přiřadit emotivní rozpoložení. Neúspěšný byl u fotografií označující vztek (č. 2), strach (č. 7), a překvapení (č. 9). Vztek chlapec nebyl schopen pojmenovat vůbec, namísto strachu verbalizoval údiv, naproti tomu překvapení označil za radost a nadšení.

V subtestu Regulace emocí Alois získal 15 bodů, jeho výkon tedy řadíme do průměru až nadprůměru. Strategie regulace vzteku a smutku byly hodnoceny plným počtem bodů. Alois opakuje dvě adaptivní strategie: zapomenutí (*nemyslím na to co mě šťve, zapomenu na to*) a zlepšení nálady (*myslím na něco veselého*). K bodovému deficitu ovšem dochází u dvou ze tří příkladů strategií emoční regulace strachu. Alois rezignuje na řešení negativní emoce, a tak se uchyluje k maladaptivní strategii: *Čekám, až to přejde*. A dále volí vyhýbavou strategii hodnocenou jedním bodem, kdy od nebezpečného podnětu utíká do bezpečí.

V subtestu Porozumění sociálním situacím Alois získává 16 bodů, rozložení bodů je rovnoměrné, tj. 8 bodů za každý obrázek. Ve volné odpovědi uvádí 8 z 12-ti stěžejních znaků porozumění sociální situaci a dostává se tak ve své věkové kategorii do průměrného až nadprůměrného pásma. Na obrázku ale č. 1 Alois ovšem nedokáže správně odpovědět na kontrolní otázku, proč se kluci smějí. Usuzuje, že chlapcům přijde směšná dívčina výška, nikoliv její pláč. Ve volné odpovědi ovšem tuto emoci označuje přílehavě. Naopak nepřilehavou emoci – lítost, přisuzuje větší dívce, která stojí opodál a je zděšena. Na obrázku č. 2 označil všechny emoce správně, ale nebyl schopen vysvětlit, že chlapec táhne maminku za ruku, protože si chce hrát s dětmi.

V subtestu Sociálně-kompetentního jednání získal Alois 9 bodů z 12-ti, po převodu na vážené skóry a zanesení do grafu vidíme, že se pohybuje v pásmu průměru. Odpovědi, ve kterých lze najít příklady přímého sociálně kompetentního jednání se týkají aktivního navázání vztahů a prosociálního chování (*pomohl bych jí vstát, řekl bych mu, nebud' smutnej, špatná známka za to nestojí*.) V otázce řešení sociálních konfliktů se opírá o sociální okolí (*Zavolal bych mamku/učitelku*.)

5.1.2 SOS

Tabulka č. 12, Hodnocení SOS – Alois

Obr.	Alois SOS						Hod.
	1 SP	2 SZ	3 SZ	4 VC	5 SC	6 SA	
1							N
2							N
3							P
4							N
5							P
6							P
7							P

1. Alois vnímá stříkání vody jako škodolibou zábavu dvou bratrů. Verbalizuje emoce všech postav na fotografii. Prostřední chlapec zažívá smutek a snaží se jej regulovat *nepřímým sociálně kompetentním jednáním* - z konfliktu *utíká* a vyhledává *sociální podporu* rodičů. Tuto poplachovou reakci považují za *sociální akt*.
2. Alois předpokládá, že holčička je matkou kárána za trest. Verbalizuje emoce obou postav na fotografii. Vyústění příběhu je takové, že dívka se poučí a už nic podobného neudělá, což vnímám jako dosažení fáze *spolucítění*. Jedná se o důkaz emočně regulační strategie hlavní postavy, konkrétněji projev určité *akceptace* negativního pocitu a přijetí názoru nadřazené rodičovské autority.
3. Alois předpokládá, že se jedná o divadelní představení. Chlapec se hlásí, jelikož zná odpověď, na kterou se ptá herec. Tím dokazuje, že se orientuje v neverbálních znacích komunikace a *porozuměl sociální situaci*.
4. Alois si myslí, že se zranil chlapec se zranil při kolektivní hře. Chlapec je smutný, matka je vyděšená. Zmiňuje tedy konkrétní emoce obou hlavních postav na fotografii a dosahuje *vcítění*. Matka chlapce nakonec odveze do nemocnice, aby mu zranění ošetřili, což považují za *sociální akt*.

5. Alois dokáže verbalizovat, že nevěsta se ženichem na fotografii jsou zamilovaní a šťastní, čímž se dostává do fáze č. 4.
6. Alois předpokládá, že si kluci společně čtou a zajímají se o dané téma. Jeden z nich se diví, asi ho nový poznatek překvapil. Rozlišuje u chlapců různé emoce a ty také zdůvodňuje, takže na škále podle mého názoru dosáhl *spolucítění*.
7. Alois upozorňuje hned v úvodu, že se oba muži smějí, usuzuje, že jsou spokojení, což pokládám za fázi vcítění, nijak ale jejich pocity nezdůvodňuje ani nerozvádí. Muže považuje za kamarády či sousedy, kteří se potkali před domem.

5.2 Bětka

Přehledová tabulka č. 13 – Bětka

Jméno	Bětka
Forma vzdělávání	ZŠ
Věk	10 let a 1 měsíc
Třída	4.
Sourozenci	1 bratr, 8 let
Kroužky	sportovní aktivity, klavír, housle, break-dance
Vzdělání otce	VŠ
Vzdělání matky	VŠ

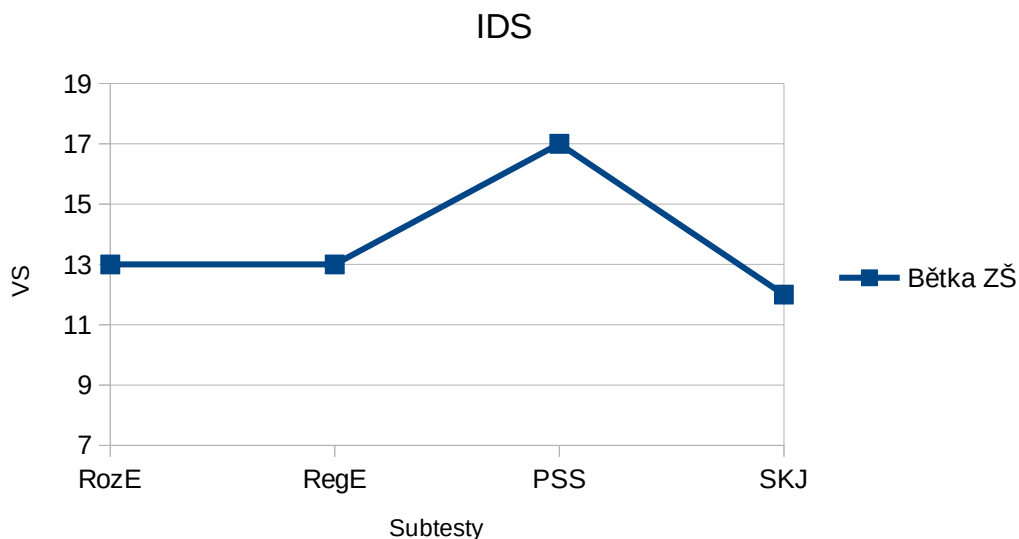
Bětka nedávno oslavila desáté narozeniny, chodí do 4. třídy. Má jedno mladšího bratra, kterému je 8 let. Její matka pracuje v komunitním centru jako programová manažerka a sociální pracovnice, má vysokoškolské vzdělání. Otec má také magisterský titul a je ředitelem neziskové organizace.

Ve škole Bětka prospívá velmi dobře otec ji popisuje, jako velmi empatickou, má širokou základnu kamarádů, jak ze základní školy, tak z volnočasových kroužků jako jsou sportovní aktivity, klavír, housle, break dance. Dále v rozhovoru uvádí, že má nemalý počet kamarádů i v zahraničí, s rodiči často cestuje obytným vozem po Evropě. Dokonce udržuje přátelské vztahy s dětmi z mateřské školy, do které chodívala.

Testování probíhá v samostatné místnosti v kanceláři otce. Je dobře osvětlena, otec odchází a nechává nás o samotě. Bětka působí jako velmi společenské dítě, velmi rychle si zvyká na mou přítomnost a během testování vykazuje poměrně vysokou motivaci a zájem. Nejvíce si užívá testování Škálou sociální orientace, ráda si vymýšlí příběhy. Hovoří s rozmyslem a během celého testování velice dobře spolupracuje.

5.2.1 IDS

Graf č. 7, IDS - Bětka



Bětka podala nadprůměrný výkon. Pokud výsledky převedeme na socio-emoční index, pohybujeme v pásmu 109 – 145. V subtestu Rozpoznávání emocí získala maximální počet bodů. „Není ovšem možné rozlišit jedná-li se o výrazně nadprůměrný výkon. Test je totiž sestaven z malého množství obtížných položek.“ (Krejčířová a kol., 2013, str. 232)

V subtestu Regulace emocí získává 16 bodů, podává tedy průměrný až nadprůměrný výkon. Ztrácí pouhé dva body, kdy Bětka volí sociální podporu jako strategii vypořádání se s emocí strachu a vzteku. V ostatních případech skóruje dvěma body, mezi její adaptivní regulační strategie patří jednání zaměřené na problém (*když jsem ztratila na dovolený plyšáka, udělala jsem si náhradního ze dvou ponožek*), kognitivní řešení problému (*zdůvodním si intelektuálně, že se není čeho bát*), přehodnocení (*když jdu třeba bojovku, říkám si, že se není čeho bát, je to jen tma, tak si*

představuju světlo), přijetí (nikdo není nesmrtelný, je to přirozené umřít). Podobné strategie volí i v subtestu Sociálně-kompetentní jednání, aktivně jedná, aby problém vyřešila.

Při testování porozumění sociálním situacím Bětka dokonce u obrázku č. 1 skóruje plným počtem bodů, u druhého ztrácí pouhý jeden bod, ve volné odpovědi neuvádí, proč na protějším chodníku táhne matku za ruku. Při převodu na vážený skór – 17, je pak patrné že se Bětka pohybuje ve vysokém nadprůměru v rámci své věkové kategorie.

V testu sociálně kompetentního jednání dívka ztrácí jeden bod v situaci udržení smíru, kdy volí nepřímé sociálně kompetentní jednání a vyhledává sociální podporu (*půjdu za nejbližší paní, a předstírám, že jsem její dcera*).

5.2.2 SOS

Tabulka č. 14, Hodnocení SOS - Bětka

Obr.	Bětka SOS						Hod.
	1 SP	2 SZ	3 SZ	4 VC	5 SC	6 SA	
1							N
2							N
3							N
4							N
5							P
6							N
7							P

1. Bětka příběh situuje na konkrétní světadíl, kde je nedostatek vody. Dějová linka je velmi propracována. Pojímá situaci na obrázku jako trest dvou chlapců za krádež, třetí chlapec se tak do této nepříjemné situace dostává vlastní vinou. Příběh nakonec vede k polepšení prostředního chlapce a přináší mu poučení o vzácnosti vody. U hlavní postavy tedy dochází k *akceptaci* vlastního pochybení,

chlapec *přehodnotil* své chování a slíbil ostatním, že už nikdy nic podobného neudělá, což vnímám jako podstoupení od vlastního chování a projev *spolucítění*. Nepochází ovšem k žádnému *sociálnímu aktu*. Hlavní postava volí cestu skrze regulaci vlastních emocí. Bětka sice neoznačuje u prostředního chlapce konkrétní emoci, ale chápe, že mu situace není příjemná. Pocity verbalizuje u ostatních postav.

2. Bětka identifikuje situaci jako důsledek neuposlechnutí dívky, která i přes matčin zákaz vyleze na prolézačku, ze které následně spadne. Verbalizuje emoce obou postav na obrázku, ale nijak s ním dále nepracuje. Dosahuje čtvrté fáze SOS.
3. Bětka situuje fotografii do divadelního prostředí. Chlapec se hlásí, jelikož jeden z herců vybídl děti k účasti v představení. Chlapce ovšem nevyberou, dívka vedle něj se ale ohradí, že to není fér, čímž docílí toho, že chlapce na pódium nakonec pustí. Dívka se tedy zastane chlapce, který je vystaven bezpráví, což vnímám jako *přímé sociálně kompetentní jednání* a zároveň *sociální akt*, který vyplývá z fáze *vcítění*.
4. Bětka předpokládá, že chlapci se stalo nějaké závažné zranění, nepopisuje jakou emoci prožívá, ale předpokládá, že ho něco bolí. Vyděšená matka jej přibíhá utěšovat, čímž mu dává *sociální oporu*. Dále se v situaci objevuje i otcovská postava, která řeší problém přivoláním sanitky (sociální akt). Mužská postava je na fotografii těžce rozpoznatelná, jelikož vidíme pouze část mužské ruky. Je zajímavé, že Bětka jej do svého příběhu zakomponovala.
5. Bětka svůj příběh staví na zelené barvě svatebních šatů nevěsty. Popisuje dlouhý příběh o tom, jak nevěsta nesehnala šaty v tradiční bílé barvě. Musela tedy požádat manžela, aby se do bílé barvy oblékl on, což považuji za *sociální akt*. Verbalizuje emoce páru a vzhledem k tomu, jak propracovaná je odpověď, uznávám jí dosažení fáze *spolucítění*.

6. Bětka popisuje, že chlapci si prohlíží v knize nějaký vtip. Usuzuje tak protože se jeden z nich směje. Další z chlapců je ale vážný, protože vtip v knize nepochopil, vcítuje se tak do postav a jejich emoce zdůvodňuje. Dosahuje fáze *spolucítění*, jelikož Bára pracuje s emocemi postav a dochází k jejich proměně. Ostatní chlapci mu vysvětlí pointu, což chápu jako *sociální akt*.
7. Bětka odhaduje, že kamarádi byli na rybolovu a následně si o něm povídají u jedno z nich doma. Oba jsou rádi, že prožili pěkný den, zdůvodňuje tedy jejich emoční rozpoložení. Bětka se tak dostává do páté fáze SOS.

5.3 Claudie

Přehledová tabulka č. 15 – Claudie

Jméno	Claudie
Forma vzdělávání	ZŠ
Věk	10 let a 1 měsíc
Třída	4.
Sourozenci	žádní
Kroužky	jóga, plavání
Vzdělání otce	SŠ
Vzdělání matky	SŠ

Claudie je 10 let a 1 měsíc. Bydlí v menším městě pod 20 000 obyvatel. Dochází do 3. třídy základní školy. Nemá žádné sourozence. Matce 33 let, má středoškolské vzdělání, pracuje ve finanční účtárně. Otcí je 35 let a je vedoucí zámečnické dílny, taktéž má nejvyšší vzdělání zakončené maturitní zkouškou.

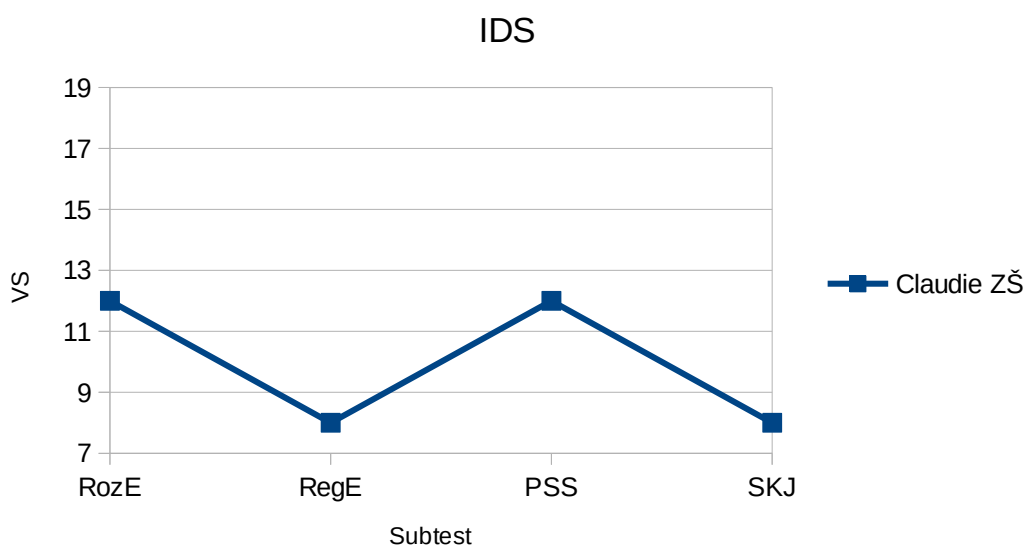
Od tří let je Claudie vedena na logopedii, kvůli špatnému vyslovování písmena R. Dále byla v kontaktu s PPP kvůli odkladu školní docházky. Ve škole nevykazuje Claudie žádné problémy nebo výrazné problémy v klasifikaci, ve škole má několik

dobrých kamarádek. Další vrstevníky potkává na pravidelných kurzech plavání a jógy.

5.3.1 IDS

Testování probíhá v rodinném bistro, kde není zvýšený hluk, je před zavírací dobou, takže je skoro prázdné. Nejprve se představuji rodičům detailněji svůj výzkumný záměr, následně vedeme krátký rodině anamnestický rozhovor. Claudie během našeho rozhovoru poslouchá, působí trochu zaraženě a nervózně, uhýbá pohledem. Občas se zeptám na nějakou otázku přímo jí, abych ji vtáhla do rozhovoru a naladila na testování. Při testu IDS působí nejistě, často se s bezradným výrazem obrací na matku. Ačkoliv jsem rodiče upozornila na nezasahování do testování, mají tendence dceru vybízet k odpovědi, nebo odpovídat za ni, zejména u subtestu Regulace emocí. U testování Škálou sociální orientace je Claudie už více uvolněná, navazuje se mnou lepší oční kontakt, působí sebejistěji. Celý průběh testování nakonec dívka hodnotí kladně.

Graf č. 8, IDS - Claudie



Claudie podává ve všech subtestech průměrný výkon v rámci své věkové kategorie, čemuž odpovídá i rozmezí socio-emočního indexu, tj. 82 – 118. V subtestu Rozpoznávání emocí a Porozumění sociální situacím se Claudie pohybuje ve vyšším průměru, naopak ve zbylých dvou subtestech je spíše v pásmu nižšího průměru. Její výkon je tedy nevyrovnaný.

V prvním subtestu Claudie nesprávně označuje devátou položku překvapení jako strach, jinak všechny emoce označila přiléhavě. V subtestu Regulace emocí pak volí téměř ve všech případech strategii, při které „*nedělá aktivně nic efektivního pro to, aby svůj negativní emoční stav změnila na pozitivní*“, (Krejčířová a kol., str. 86) položky jsou tedy hodnoceny jedním bodem. Jedná se o strategie: vyjádření emocí (*nadávám, nebo něčím bouchnu*), sociální podpora (*povím to rodičům*) a vyhýbání/útěk (*jdu do pokoje a lehnu si, nechci nikoho vidět*). Jedinou adaptivní strategií regulace smutku je pak rozptýlení (*dám si něco na zub, třeba čokošku*). U poslední položky pak není schopna vymyslet další emočně regulační strategii, je tedy hodnocena 0 body.

Při testování porozumění sociálním situacím se Claudie pohybuje ve vyšším

průměru v rámci své věkové kategorie, její výkon je hodnocen 15-ti body. U prvního obrázku v položce 1.4, není schopna správně určit, že chlapci mají škodolibou radost, i když u položky 1.2 jasně odhaluje, že *chlapci se smějí, protože holčička pláče*. Další položkou ve které získává 0 bodů je 1.6, namísto lítosti označuje dívku za vylekanou, přisuzuje jí stejnou emoci, jako větší dívce v položce předchozí.

V posledním subtestu Claudie vykazuje ve větší míře nepřímé sociálně kompetentní jednání. Často se uchyluje k řešení prostřednictvím dospělé osoby, případně volí vyhýbavou strategii. Dvoubodovou odpověď dívka získává u položky navázání vztahů a prosociálního chování u obrázku e, kdy nabízí aktivní řešení situace (*zeptala bych se, co se stalo a pokusila bych se mu vysvětlit, ať si z toho nic nedělá*).

5.3.2 SOS

Tabulka č. 16, Hodnocení SOS - Claudie

Obr.	Claudie SOS						Hod.
	1 SP	2 SZ	3 SZ	4 VC	5 SC	6 SA	
1							P
2							N
3							N
4							N
5							P
6							P
7							0

1. Jako jediná ze všech dětí si Claudie tuto situaci vykládá pozitivně, postavy na fotografii jsou podle ní veselé (*vcítěni*). Chlapci jsou spolužáci a šli společně k vodě.
2. Claudie uvádí, že postava dívky neudělala, co jí matka nařídila a tudíž je na ni naštvaná, dívka prožívá emoci smutku. Claudie se tedy dostává do fáze *vcítěni*. Nakonec dívka stejně matku neuposlechne. Můžeme zde spatřovat projev vzdoru proti rodičovské autoritě, který je potrestán domácím vězením, což vnímám jako sociální akt.
3. Claudie předpokládá, že děti sledují divadelní představení, do kterého vybírají dobrovolníka, proto se chlapec hlásí. Ač chlapec na pódium míří dobrovolně, Claudie popisuje, že je z toho chlapec nervózní, jelikož bude mluvit před celou třídou. Protože ale projevil jako jediný touhu účastnit se představení, nezbyvá mu než na pódium opravdu dorazit. Claudie nijak nerozvádí další vývoj emočních či myšlenkových pochodů chlapce, takže dosahuje čtvrté fáze SOS.
4. Claudie si myslí, že se chlapec je smutný, protože prohrál závody. Matka ho utěšuje (*sociální opora*) a nakonec ho pravděpodobně negativní emoce přejde. Dosahuje tedy v rámci škály fáze *vcítěni*.
5. Claudie hodnotí situaci jako svatební obřad, muž se ženou se mají rádi, takže se dokáže vcítit do jejich prožívání. Ovšem na otázku jak to bude pokračovat, odpovídá, že to přece nemůže vědět.

6. Claudie předpokládá, že jsou chlapci v knihovně a společně si prohlížejí knihu. Podle Claudie chlapci prožívají radost, čímž se dokázala vcítit do jejich emocí.
7. U poslední fotografie Claudie dokazuje sociální porozumění situace, jelikož muže spojuje přátelským vztahem. Nerozvádí ale jejich emoce. Dosahuje tedy fáze č. 3.

5.4 Dana

Přehledová tabulka č. 17 – Dana

Jméno	Dana
Forma vzdělávání	ZŠ
Věk	10 let a 1 měsíc
Třída	3.
Sourozenci	2 bratři a 1 sestra, 19, 12 a 2 roky
Kroužky	lukostřelba, muzikál
Vzdělání otce	VŠ
Vzdělání matky	VŠ

Daně je 10 let a 1 měsíc, nyní dokončuje třetí třídu základní školy. Má jednoho staršího bratra a jednu mladší sestru v předškolním věku. Její rodiče mají oba vysokoškolský titul. Matka pracovala v soukromém sektoru jako manager, dále jako sociální pracovník v neziskové organizaci. Otec je zaměstnán jako obchodní ředitel. Vzhledem k tomu že jsou oba pracovně dosti vytížení. Upřednostňují ve volném čase spíše pobyt v rodinném kruhu, než-li v s partou kamarádů a jejich dětmi.

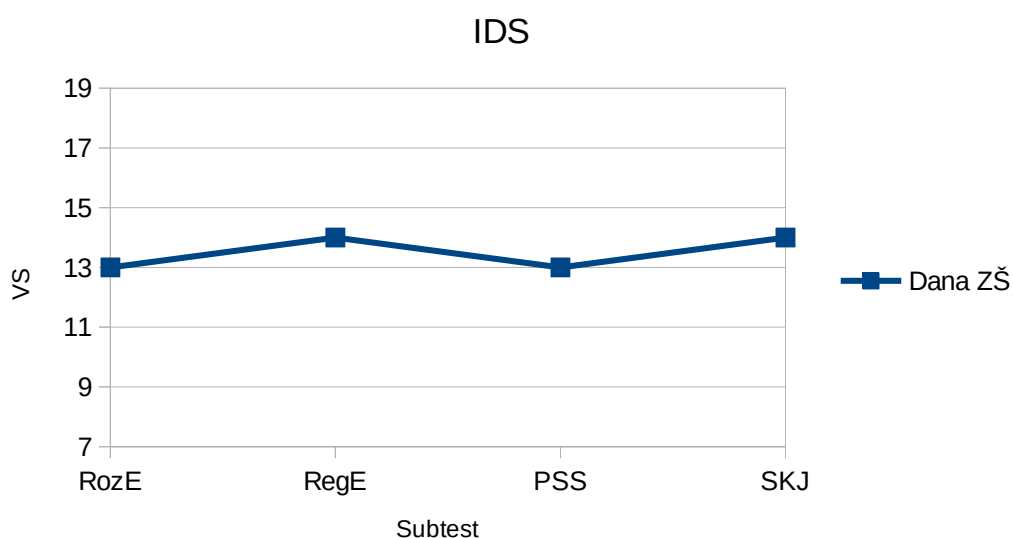
Dana navštěvuje v týdnu v odpoledních hodinách zájmové kroužky, věnuje se muzikálu, lukostřelbě. Ve škole studuje bez problémů, nevykazuje žádné problémové chování. Matka Danu popisuje jako společensky aktivní dítě, tráví poměrně dost času s kamarádkami ze školy, o prázdninách jezdívá pravidelně na tábory.

5.4.1 IDS

Testování probíhá v kavárně v nákupním centru nedaleko sídliště, ve kterém bydlí. S Danou přichází matka, se kterou vedu krátký anamnestický rozhovor. Dana se na testování těší, matka jí už dříve naznačovala, jak bude probíhat na základě informací,

kteřé získala z komunikace se mnou. Dana je během celého testování soustředěná, odpovídá rychle a bez velkého rozmyslu. Matka sedí během testování s námi u stolu, do testování však nezasahuje.

Graf č. 9, IDS - Dana



Dana podává vzhledem k svému věku spíše nadprůměrný výkon. Socio-emoční index odpovídá rozpětí 108 – 143. V prvním a posledním subtestu, Rozpoznání emocí a Sociálně kompetentní jednání boduje plným počtem bodů, není opět možné rozlišit, zda se jedná o výkon výrazně nadprůměrný, jelikož test neobsahuje dostatečné množství obtížných položek.

V Regulaci emocí Dana získává 17 bodů z maximálních 18-ti. Ztrácí tedy pouze jeden bod a to v poslední položce, kdy volí sociální oporu při zpracování smutku. Jinak jsou její regulační strategie adaptivní. Když Daně pokládám první otázku, co by poradila dítěti, které prožívá negativní emoci vzteku, vždy se v jejich odpovědích vyskytne jednání zaměřené na problém (*zjistit kvůli čemu je naštvaný a pak to zkusit vyřešit, nebo ho rozesmát*). Dále volí jako strategii zlepšení nálady (*myslet na něco, co*

mi dělá radost), relaxaci/rozptýlení (*zhluboka dýchám*) a přehodnocení (*ležím v posteli a říkám si, proč jsem smutná, často zjistím, že to není tak strašný*).

Ve třetím subtestu získává 18 bodů, u obou obrázků se dobře orientuje v sociální situaci a dokáže rozklíčovat emoce jednotlivých účastníků. Postavám dvou dívek na prvním obrázku, které přihlížejí sociální situaci, přisuzuje totožnou emoci, tj. strach. Neodhaluje tedy emoci lítosti v poslední položce obrázku č. 1.6. U druhého obrázku získává 8 bodů, bodová ztráta je způsobena tím, že dívka označuje emoce u postav až při kontrolní otázce, všechny ovšem zodpovídá správně.

V posledním subtestu Dana dosahuje plného počtu bodů ve všech předložených případech tedy volí přímé sociálně kompetentní jednání.

5.4.2 SOS

Tabulka č. 18, Hodnocení SOS - Dana

Obr.	Dana SOS						Hod.
	1 SP	2 SZ	3 SZ	4 VC	5 SC	6 SA	
1							N
2							N
3							P
4							N
5							P
6							P
7							P

1. Dana si není jistá, jaké pocity postavy prožívají, ale přiklání se k tomu, že chlapci uprostřed je situace nepříjemná. Zbylí dva na něj stříkají vodu, jelikož jej chtějí vyhnat. Chlapec situaci řeší *nepřímým sociálně kompetentním jednáním*, tj. vyhýbavou strategií, vzhledem k tomu že se jedná o poplachovou reakci a utíká domů, můžeme hovořit o *Sociálním aktu*. Dana uvádí dostatečný dějový rámec, aby jednotlivé postavy propojila.

2. Dana se ztotožňuje s dívkou na obrázku, tvoří příběh, který popisuje, že matka zakázala dceři jít na akci se svými kamarády. U obou postav specifikuje emoční rozpoložení, holčička zažívá smutek a matka vztek. Působí mírně emočně zahlceně. Dívka situaci řeší maladaptivní strategií emoční regulace, tj. *izolaci*. S matkou odmítá být v kontaktu a tak vyjadřuje svůj nesouhlas s jejím rozhodnutím, což vnímám jako *sociální akt*.
3. U Dany se situace odehrává ve škole nebo na divadelním představení pro školu. Je zadán kvíz a tak se chlapec hlásí, protože chce odpovědět na otázku. Verbalizuje emoce chlapce i přihlížejících dětí. Dosahuje tak podle mého názoru fáze vcítění.
4. Dana přisuzuje chlapce negativní emoci smutku, matce strach (vcítění). Nabízí více variant příběhu. Nedochází ovšem ke zklidnění emoce, ani dalšímu vývoji.
5. Dana také situaci interpretuje jako svatbu, předpokládá, že jsou všichni radostní, ale vzhledem k tomu, že nevidí na některé tváře svatebčanů, připouští i možnost, že by se někdo mohl nudit. Uvažuje nad rozpoložení více postav na obrázku a jejich emoce zdůvodňuje, což vnímám jako fázi *spolucítění*. Následovat bude společný oběd tedy *sociální akt*.
6. Dana předpokládá, že jeden z chlapců dostal k narozeninám encyklopedii a chlubí se kamarádům. Diferencuje mezi výrazy chlapců, dva považuje za šťastné, dva naopak shledává znuděnými nebo našťvanými. Uvádí důvody jejich emocí. Tím podle mě dosahuje fáze *spolucítění*.
7. Dana uvádí, že se jedná o dlouholeté kamarády, jsou šťastní, že se potkali po tak dlouhé době. Dokázala se tedy vcítit do jejich prožívání a jejich emoce zdůvodňuje, proto dosahuje fáze č. 5.

5.5 Emílie

Přehledová tabulka č. 19 - Emílie

Jméno	Emilka
Forma vzdělávání	ZŠ
Věk	8 let a 1 měsíc
Třída	3.
Sourozenci	1 bratr a 1 sestra, 12 let a 4 roky
Kroužky	sbor, orientační běh, balet, hudební nauka
Vzdělání otce	VŠ
Vzdělání matky	VŠ

Emilka chodí do třetího ročníku základní školy, má jedno staršího bratra a jednu mladší sestru. Matka (44 let) i otec (54 let) jsou vysokoškolsky vzdělaní, ona učí na VOŠ, on je IT analytik. Emilka podává ve škole velmi dobré výsledky. Vykazuje známky mimořádného nadání. Se studiem tedy nemá žádné problémy, potřebuje minimální podporu rodičů.

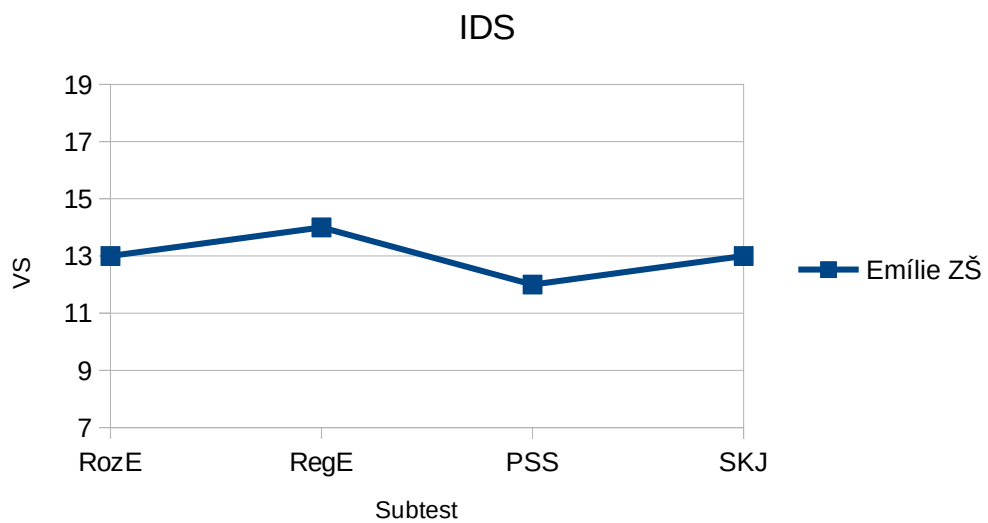
Každý den v odpoledních hodinách chodí na kroužky – výtvarnou a hudební výchovu, sbor, balet, orientační běh. Stejně tak jako její starší bratr má velké množství koníčků mezi něž mimo jiné patří hraní japonské hry Go a programování. Rodiče ji popisují jako velmi aktivní a společenské dítě. Ráda tráví čas se sourozenci, má mnoho kamarádů ze školy i volnočasových aktivit.

5.5.1 IDS

Testování probíhalo v jedné z pražských kaváren, rodina přijela na návštěvu ke známým a byla ochotna se se mnou setkat. Vybrala jsem kavárnu, kterou sama považují

za klidnou, ovšem během sobotního dopoledne, zde bylo překvapivé množství lidí a je tudíž možné, že výsledky mohou být ovlivněny nadměrným hlukem a nedostatkem soukromí v testované místnosti. Emilka držela pozornost vzhledem k podmínkám relativně dobře, až ke konci testování na ní byla znát únava, odpovědi už tak nepropracovávala, a opakovaně se dotazovala, kdy to skončí. Je nutno brát v potaz, že navíc rodina přijela po několika hodinách strávených ve vlaku. Rodiče do testování nezasahovali, i když byli celou dobu s námi u stolu.

Graf č. 10, IDS - Emilie



Emilka ve třech subtestech ze čtyř pokořuje hranici nadprůměrného výsledku, její výkon se pohybuje v rámci socio-emočního indexu v pásmu 104 – 139. V subtestu na schopnost rozpoznání emocí Emilka ztrácí jeden bod u odpovědi č. 3, kdy zamění strach za překvapení. Jinak si vede během testování bezchybně.

V dalším subtestu vidíme, že většina strategií, kterými reguluje své negativní emoce je adaptivní. Převládá strategie rozptýlení, konkrétně relaxace - soustředění se na dech, uvolnění. Dále volí kognitivní řešení problému, kdy se snaží danou emoci překonat autosugescí. Prožívá-li dívka strach, je schopna emoci přehodnotit, vzpomíná na slova svého otce, a tím se ujišťuje, *že se není čeho bát*. Případně volí sociální oporu u dospělé osoby. U smutku volí dívka vyjádření emoce (*hlavu zabořím do polštáře*).

Ve třetím subtestu Porozumění sociální situacím získává 15 bodů a dosahuje tak ve své věkové kategorii průměrného výkonu. U prvního obrázku získává pouze jeden nulový bod v poslední položce, kdy označí obě přihlížející dívky shodnou emoci, tj. na místo lítosti/smutku uvedla zděšení. Jinak identifikuje emoce postav adekvátně, většinu ve volné odpovědi. U druhého obrázku naopak emoce většiny postav uvádí až v odpovědi na kontrolní otázku, jinak popisuje zápletku přiléhavě. Ve druhé položce

ovšem není schopna odpovědět proč táhne chlapec na protější chodníku matku za ruku, nerozezná že si chce hrát s ostatními dětmi.

V posledním subtestu ztrácí Emilka pouze jeden bod u úlohy na udržení smíru, volí zde sociální oporu. Ve zbylých úlohách jedná Emilka přímo a aktivně. Často se ptá po původu negativní emoce, například u agresivního či prosociálního chování (*proč jsi smutný, proč jí biješ, proč jsi mi zničila hrad*) a následně situaci řeší se zaměřením příčinu vzniku (*kdyby byl smutný třeba kvůli tomu, že nemá kamarády, šla bych si s ním hrát*).

5.5.2 SOS

Tabulka č. 20, Hodnocení SOS – Emílie

Obr.	Emílie SOS						Hod.
	1 SP	2 SZ	3 SZ	4 VC	5 SC	6 SA	
1							N
2							N
3							P
4							N
5							P
6							0
7							P

1. Emilka vnímá cákání vody na třetího chlapce jako odplatu za jeho předešlé chování. Reflektuje, že je nešťastný a zbylé dva chlapce to baví, čímž popisuje emoce vyobrazených postav a dosahuje fáze vcítění. Emilka se v příběhu dostává až k *sociálnímu aktu*, jelikož prostřední chlapec aktivně vyjadřuje svůj nesouhlas a ze situace se tak dostává *přímým sociálně kompetentním jednáním, jedná se zaměřením na problém*.
2. Emilka situuje vyobrazený moment do školního prostředí, jedná se o střet s pedagožkou, která dítě nutí vykonat nějaký úkol. Dívka je nejprve v opozici a

snaží se zadanému úkolu vyhnout. Nakonec jej ale vykoná, z toho pak následně pramení její pocity smutku. Emilka tedy dosahuje fáze *vcítění*

3. Emilka zasazuje situaci do divadelního prostředí. Herec pokládá otázku a chlapec se hlásí, aby ji zodpověděl. Reflektuje i emoce dětí okolo, které chlapec oslní svými znalostmi. Dosahuje tedy fáze *vcítění*.
4. Emilka označuje ženskou postavu jako zdravotnici, která ošetřuje zraněného chlapce. Prokazuje porozumění sociální situaci, takže dosahuje pouze třetí fáze SOS.
5. Emilka jako jediná neoznačuje sociální situaci jako svatbu, odhaduje ovšem, že je pár šťastný, předpokládá, že se vidí po dlouho době a tak mají radost ze společného setkání. Nedokáže ovšem pochopit, proč jejich setkání přihlíží celý park.
6. Emilka předpokládá, že se jedná o spolužáky, kteří společně vypracovávají nějaký úkol. Postavy tak spojuje určitým vztahem. Neverbalizuje však jejich citové rozpoložení, takže dosahuje fáze č. 3.
7. Emilie usuzuje, že muži jsou v přátelském vztahu, náhodou se potkali a mají z toho radost (*vcítění*).

6. Komparace výsledků

V následující části provedu vzájemnou komparaci dat. Srovnávání probíhá ve dvojicích na základě vymezených kritérií, které specifikuji v kapitole 3.3 Výběr výzkumné vzorku

6.1 Porovnání výkonu Adama a Aloise v IDS

Tabulka č. 21, Porovnání výkonu Adam DV – Alois ZŠ

Jméno	Vážený skór				Σ VS	průměr VS	SEI	95% IS
	RozE	RegE	PSS	SKJ				
Adam	12	12	12	10	46	11,5	111	93 – 128
Alois	11	13	13	10	47	11,75	113	95 – 130

Chlapci podali srovnatelný výkon, podíváme-li se na výše uvedou sumarizační tabulku vážených skórů a Socio-emočního indexu můžeme si všimnout, že Alois podává mírně lepší výkon, rozdíly jsou ovšem nepatrné. Adam byl schopen lépe rozpoznat emoce z předkládaného podnětového materiálu. Oba špatně označili položku č. 9, tj. překvapení.

Tabulka č. 22, Přehled strategií emoční regulace, Adam DV – Alois ZŠ

Jméno	Regulace emocí								
	Adaptivní strategie		N	Ostatní strategie		N	Maladaptivní strategie		N
Adam	rozptýlení/relaxace		6	útěk/vyhýbání		1	agresivní chování		1
				sociální opora		1			
Alois	zapomenutí		4	útěk/vyhýbání		1	rezignace		1
	zlepšení nálady		3						

V subtestu Regulace emocí naopak získává bodovou převahu Alois. Emoce reguluje ignorací nepříjemného pocitu, nebo usilovným myšlením na hezké věci, střídá tedy zapomenutí a zlepšení nálady. Adam ulpívá na strategii rozptýlení, na druhou stranu v jedné strategii vyjmenovává rozmanitou škálu činnosti (čtení, basketbal, hra, běh). Pokud nejsou chlapci schopni zmírnit prožívaný strach adaptivně, oba se uchylují k vyhýbavému přístupu. Adam volí i sociální podporu, zároveň se ale nebojí sáhnout po maladaptivní agresi, jako odplatě za nepříjemnou situaci, kterou mu např. způsobí bratři. Alois naopak volí rezignaci a čeká až negativní emoce odezní sama.

Při testování porozumění sociálním situacím opět podává nepatrně lepší výkon Alois, jelikož Adam u obrázku č. 2 selhává při rozklíčování hlavní zápletky sociální situace, předpokládá, že cyklista sráží chlapce záměrně. Po obsahové stránce je

Adamovo uvažování nezvyklé a vymyká se zbytku odpovědi všech dotazovaných. Adam se však stále pohybuje se svým výkonem v pásmu průměru a nevykazuje zásadní deficity v sociálním porozumění. Jinak ale oba chlapci hodnotí pocity účastníků ve většině případů přiléhavě.

Tabulka č. 23, Přehled sociálně kompetentního jednání, Adam DV – Alois ZŠ

Jméno	Sociálně kompetentní jednání		
	přímé	nepřímé	nekompetentní
Adam	4	1	1
Alois	3	3	0

V posledním subtestu získávají chlapci stejné množství bodů v hrubém i váženém skóru. Adam však volí ve většině situací přímé sociálně kompetentní jednání. Alois vyhledává sociální oporu při řešení konfliktních situací. U Adama se dokonce objevuje jednou maladaptivní chování, kdy vstupuje do konfliktu dvou dívek a volí fyzický zásah, chlapcův záměr však není oplatit agresi dívce, ale ochránit napadenou dívku.

6.2 Porovnání výkonu Adama a Aloise v SOS

U položky č. 1 dosahuje Adam na rozdíl od Aloise páté fáze SOS. Hlavní hrdina jedná se zaměřením na problém, chce se s kamarády udobřit. Adam reflektuje, že je mu líto sváru mezi chlapci, volí tak přímé sociální jednání k nápravě situace. V Aloisově výpovědi hlavní postava utíká ze situace a hledá oporu u rodičů, také dosahuje *sociální aktu*, ale nepřímým sociálním jednáním. Obsahově chlapci vnímají fotografii rozdílně. Adam vnímá střet mezi chlapci jako formu odplaty, Alois předpokládá, že se jedná o nevinné škádlení. Negativní emoce prostřední postavy na obrázku jsou však velmi podobné.

U druhé položky dosahuje vyššího skóru Alois, dostává se do fáze *spolucítěni*, jelikož verbalizoval, že si dívka přeje, aby se maminka už nezlobila. Naproti tomu Adam uvádí pouze dívčinu emoci, její negativní rozpoložení ale nemá žádné východisko ani odstup. Situace končí u Adama výpraskem, nedochází tedy k regulaci emocí ani u postavy dospělé ženy.

U čtvrté položky se chlapci rozchází v interpretaci negativní emoce hlavní dětské postavy. Alois situaci vyhodnocuje jako zdraví ohrožující, takže maminka syna odveze do nemocnice, kde mu pomohou a dosahuje tedy *sociální aktu*. Adam oproti Aloisovi dosahuje fáze *spolucítěni*, jelikož je schopen určitého emočního odstupu, to ovšem může být způsobeno tím, že situaci nepokládá za tak závažnou. Předpokládá, že chlapec prohrál zápas.

U položky č. 5 není schopen Adam na rozdíl od Aloise pojmenovat konkrétní emoce postav. Na druhé straně předpokládá, že dojde ke společné hostině, kde radostnou událost svatebčané oslaví, takže dospěl do *sociálního aktu*.

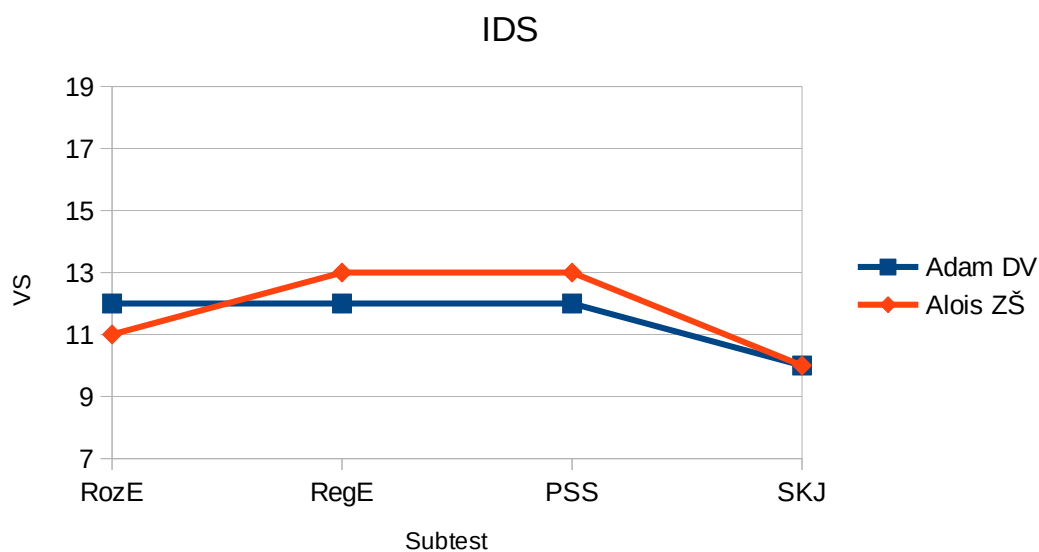
U položky č. 6 Alois na rozdíl od Adama předpokládá, že se chlapci nepocitují stejné emoce, usuzuje tak z výrazů postav na fotografii. Dva chlapci se totiž tváří emočně nevyhraněně, dva se očividně usmívají. Bere tedy více v potaz výrazy

jednotlivých postav. Nepředpokládá automaticky, že prožívají stejné pocity.

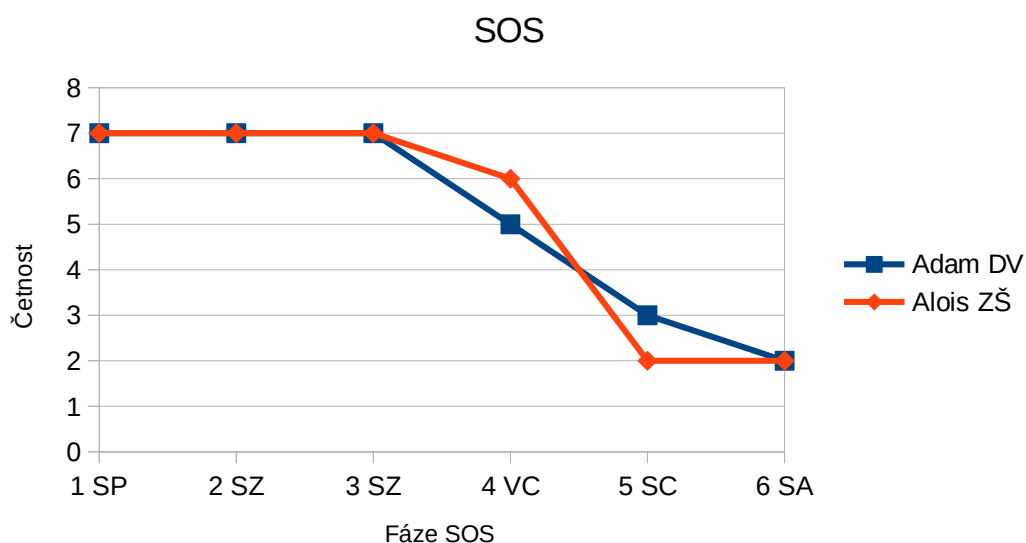
U poslední položky Adam zdůvodňuje emoční rozpoložení postav. Alois pouze konstatuje jaké pocity muži na obrázku prožívají.

6.3 Interpretace výsledků Adama a Aloise

Graf č. 11, Porovnání výsledků IDS, Adam DV – Alois ZŠ



Graf č. 12, Porovnání výsledků SOS, Adam DV – Alois ZŠ



Rozdíly mezi chlapci jsou v obou testech minimální, můžeme tedy konstatovat, že jejich úroveň sociálních kompetencí je na stejné úrovni. Dobře se orientují v emocích druhých lidí, dokáží regulovat své prožívání, porozumět sociálním situacím i záměrům zainteresovaných postav.

Obsahově je zajímavý u chlapců rozdíl v práci s emocemi. Adam ulpívá na strategii rozptýlení, vyhledává jiné činnosti k odvedení pozornosti. Alois pak pracuje s negativními pocity na kognitivní úrovni, nepříjemné pocity ignoruje, nebo je nahrazuje příjemnými myšlenkami. Z vývojového hlediska bychom tedy mohli usuzovat, že Alois volí vyspělejší strategie, jelikož nepotřebuje akci ke změně pocitu, ale pracuje s ním v rámci myšlenkových operací.

Jak je patrné na grafu mapující dosažená stadia SOS, oba se dokáží vcítit do prožívání postav. V menší míře ale dokáží od tohoto pocitu podstoupit, což přisuzují i věku respondentů. Adam volí více přímého sociálně kompetentní jednání, což se potvrzuje i v apercpečním testu, kdy se hlavní postavy příběhů spoléhají na vlastní

schopnosti. Alois pak inklinuje ve stejném poměru k přímému i nepřímému sociálně kompetentnímu jednání. Více se spoléhá na sociální oporu dospělé osoby, to se projevuje i u položky č. 1 a 4 ve Škále sociální orientace.

6.4 Porovnání výkonu Bára a Bětky v IDS

Tabulka č. 24, Porovnání výkonu, Bára DV – Bětka ZŠ

Jméno	Vážený skór				Σ VS	průměr VS	SEI	95% IS
	RoZE	RegE	PSS	SKJ				
Bára	11	12	13	10	46	11,5	111	93 – 128
Bětka	13	13	17	12	55	13,75	127	109 – 145

Ve výše uvedené tabulce si můžeme všimnout, že výkon Bára se pohybuje v pásmu průměrného výkonu, naproti tomu Bětka dosahuje průměrného až nadprůměrného výsledku u dvou subtestů a subtestu Porozumění sociálním situacím dokonce vysoce nadprůměrného bodového ohodnocení. Bětka tedy v testu podává lepší výkon než Bára. V potaz musíme brát i fakt, že Bětka dosáhla v prvním subtestu maximálního počtu bodů, není tedy možné hodnotit, jedná-li se o výrazně nadprůměrný výkon. V subtestu zaměřeném na rozpoznávání emocí obě dívky dokáží správně posoudit mimický výraz dětí na předkládaných fotografiích. Bára selhala u problémové položky č. 9.

Tabulka č. 25, Přehled strategií emoční regulace, Bára DV – Bětka ZŠ

Jméno	Regulace emocí					
	Adaptivní strategie		N	Ostatní strategie		N
Bára	rozptýlení/relaxace	3	sociální opora	2		
	zlepšení nálady	1	útěk/vyhýbání	1		
	přehodnocení	1				
	jednání zaměřené na problém	1				
Bětka	jednání zaměřené na problém	4	sociální opora	2		
	kognitivní řešení problému	1				
	přehodnocení	1				
	přijetí	1				

Při regulaci emocí obě dívky předkládají různorodé adaptivní regulační strategie, Bětka se zaměřuje na řešení příčiny vzniku negativní emoce, aktivně jedná, aby stav věci napravila, není-li to možné pracuje pak s negativní emoci na kognitivní úrovni, a případně emoci přijímá. Bětka často uvádí konkrétní situace, na kterých své strategie demonstruje. Naproti tomu Bára nejčastěji volí nějaký druh rozptýlení, pohybuje se spíše v teoretické rovině, neuvádí konkrétní situace, ve kterých pociťovala negativní emoci. Obě dívky volí většinou sociální oporu, selžou-li adaptivní strategie.

Ve třetím subtestu Bětka dosahuje výrazného nadprůměru v rámci své věkové kategorie. Bářin výkon leží na horní hranici průměru. U obou dívek se jedná o nejlepší výkon ze všech čtyř subtestů. Můžeme tedy konstatovat, že velmi dobře porozuměly předloženým sociálním situacím, ale Bětka v tomto subtestu dosahuje téměř bezchybného výsledku a předčila tak Báru o více než jednu směrodatnou odchylku, rozdíl je tedy významný.

Tabulka č. 26, Přehled sociálně kompetentního jednání, Bára DV – Bětka ZŠ

Jméno	Sociálně kompetentní jednání		
	přímé	nepřímé	nekompetentní
Bára	4	2	0
Bětka	5	1	0

V posledním testu Bětka volí vícekrát přímé sociálně kompetentní jednání. Bára pak při řešení agrese vůči ní samotné, nebo třetí osobě, potřebuje sociální oporu, Bětka ji vyhledává při udržení smíru. Obě dívky se tedy snaží většinu problematických situací řešit aktivně, vykazují prosociální chování a nemají problém s navazováním nových vztahů.

6.5 Porovnání výkonu Báry a Bětky v SOS

U prvního obrázku dosahuje lepšího výsledku Bětka, jelikož u hlavní postavy dochází k přehodnocení jejího předešlého chování a určitého uvědomění. Bára naopak se zdá emocemi mírně zahlcená, silně spoluprožívá chlapcův strach. Sociálního aktu dosahuje Bára skrze sociální oporu.

U obrázku č. 2 Bětka dosahuje pouze fáze vcítění, Bára se ovšem dostává i do fáze spolucítění a sociálního aktu. Vzhledem k tomu že Bára je starší ze sourozenecké dvojice, je možné, že se identifikuje spíše s postavou matky. Zohledňuje kognitivní vyspělost holčičky, která nemůže pochopit své jednání. Detailně popisuje myšlenkové pochody matky, což vnímám jako známku dobře rozvinuté teorie mysli.

U třetího obrázku je zajímavé, že Bětka zakomponuje do příběhu dívku sedící vedle hlavní postavy. Naopak Bára opět hledá oporu v dospělé postavě, která je na fotografii v pozadí a velmi špatně rozlišitelná. Obě respondentky usuzují, že hlavní postava prožívá spíše negativní pocity. Dívky dosahují stejného hodnocení.

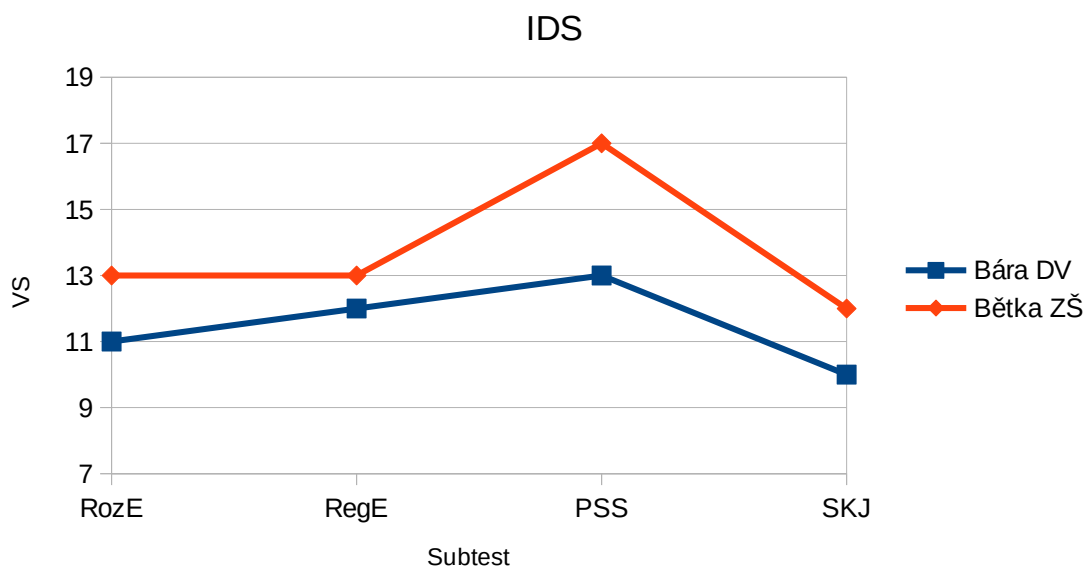
U čtvrté položky opět dívky získávají stejný počet bodů, obě také interpretují situaci jako zranění dítěte. Je zajímavé jak do příběhu zakomponují další postavy, které jsou vidět na fotografii jen částečně. Z výrazu tedy nelze určit jejich emoci, jelikož nevidíme obličej postavy. V Bářině případě se jedná o emoční nákazu chlapce stojícího vedle. U Bětky pak jde o zásah otce, který přivolává sanitku.

U šesté položky Bětka dosahuje předposlední i poslední fáze SOS. Jak je u Bětky patrné z jiných výpovědí, má tendenci příběhy dějově propracovávat. Takže téměř vždy dospěje k nějaké pointě. V tomto případě má pointa sociální charakter a u tří chlapců dochází k proměně emocí v rámci jejich sociálního fungování. Dosahuje tedy lepšího výsledku než Bára. Zajímavé je taky emoční zabarvení situace, většina respondentů ji vnímá pozitivně, Bětka ale hodnotí prožívání jednoho z chlapců jako naštvání.

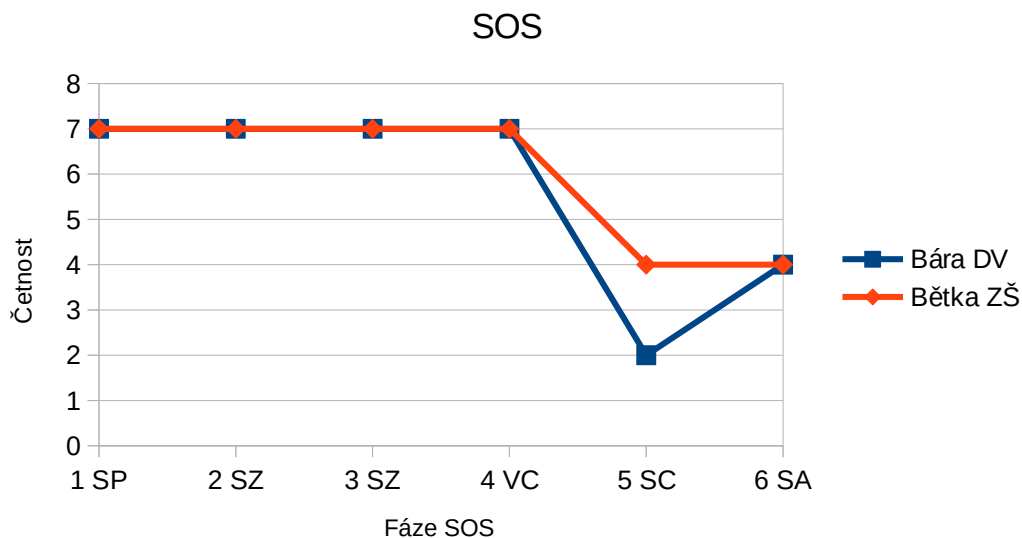
U poslední fotografie jsem hodnotila u Bětky lepší výkon, jelikož je schopna zdůvodnit proč prožívají muži na obrázku pozitivní emoce. Bára pouze konstatuje, že jsou veselí.

6.6 Interpretace výsledků Báry a Bětky

Graf č. 13, Porovnání výsledků IDS, Bára DV – Bětka ZŠ



Graf č. 14, Porovnání výsledků SOS, Bára DV – Bětka Zš



Na základě provedených testů je patrné, že Bětka dosahuje mírně lepšího výkonu. Významně lepšího výsledku dosahuje ovšem u třetího subtestu IDS, výborně se tedy orientuje v sociálních situacích. Krejčířová a kol. (2013) uvádí, že děti s rozvinutou schopností porozumět sociálním situacím „bývají v kolektivu oblíbené“ (Krejčířová a kol. 2013, str.144), což dokazuje i výpověď dívky, která hovoří o široké kamarádké základně, včetně kontaktů ze zahraničí nebo dlouholetých přátelství ještě z mateřské školy. V dalších subtestech je rozdíl maximálně o dva vážené skóry, tudíž nevzniká významný rozdíl ve výkonu děvčat.

Svou převahu dokazuje Bětka i na Škále SOS, jelikož ve čtyřech případech ze sedmi dosáhla fáze spolucítění. Tento rozdíl může vyplývat z několika skutečností. Celkově Bětka během testování dokazuje, že má velmi rozvinutou fantazii. U apercepční techniky tvořila nejpropracovanější příběhy ze všech respondentů, to se potvrdilo i u testování IDS, kdy byla schopna uvádět příklady strategie emoční regulace na konkrétních příbězích. Dále je nutné brát v úvahu profesní zaměření jejich rodičů, oba se věnují sociální práci, je tedy možné že jejich prosociální zaměření se projevuje i

ve výchově.

Zajímavé na porovnání těchto dvou metod je, že dívky v druhém subtestu IDS volí sociální podporu se stejnou četností. U Bány je však z výsledků SOS zjevné, že dětské postavy v negativních situacích nejsou kompetentní k řešení vzniklého problému, zasáhnout musí dospělá osoba. Podle SOS bychom tudíž mohly usuzovat, že Bára více spoléhá na sociální podporu, výsledky IDS to ovšem nepotvrzují.

6.7 Porovnání výkonu Cecílie a Claudie v IDS

Tabulka č. 26, Porovnání výkonu, Cecílie DV – Claudie ZŠ

Jméno	Vážený skór				Σ VS	průměr VS	SEI	95% IS
	RozE	RegE	PSS	SKJ				
Cecílie	12	14	12	13	51	12,75	120	102 – 138
Claudia	12	8	12	8	40	10	100	84 – 119

V této dvojici dosahuje lepšího výkonu Cecílie, která se pohybuje spíše v pásmu průměrném až nadprůměrném. Claudie naproti tomu v subtestech na regulaci emocí a sociálně-kompetentní jednání podává nejnižší výkon ze všech testovaných dětí. Přibližuje se tak ke spodní hranici průměrného výkonu. V subtestech Rozpoznávání emocí a Porozumění sociálním situacím dosahují dívky srovnatelného výkonu.

Tabulka č. 27, Přehled strategií emoční regulace, Cecílie DV – Claudie ZŠ

Jméno	Regulace emocí					
	Adaptivní strategie		Ostatní strategie		Maladaptivní strategie	
Cecílie	kognitivní řešení problémů	4			rezignace	1
	rozptýlení/relaxace	3				
	zapomenutí	1				
Claudie	rozptýlení/relaxace	1	vyjádření emoce	3	nevím	1
			sociální opora	2		
			útěk/vyhýbání	2		

V druhém subtestu se Cecílie zaměřuje na kognitivní řešení negativních emocí, v myšlenkách pátrá po zdroji špatného pocitu. Snaží se, zdůvodnit si rozumově, zda je nutné prožívat situaci tak negativně, případně si obavy zdůvodní jako irelevantní, nebo použije autosugesci. Pokud nezaberou tyto strategie, Cecílie volí rozptýlení jinou činností, nebo se snaží na daný problém nemyslet. Selžou-li i tyto strategie, rezignuje na boj s emocí. Naopak Claudie ve valné většině případů nedělá nic aktivně pro změnu svého prožívání, je ovšem schopna vyjádřit svou emoci případně volí pomoc okolí, nebo vyhýbavou strategii.

V předposledním subtestu byl jejich výkon téměř totožný. Obě vykazují dobré porozumění sociálním situacím, pohybují se v pásmu vyššího průměru.

Tabulka č. 28, Přehled sociálně kompetentního jednání, Cecílie DV – Claudie ZŠ

Jméno	Sociálně kompetentní jednání		
	přímé	nepřímé	nekompetentní
Cecílie	5	1	0
Claudie	2	4	0

V subtestu sociálně kompetentního jednání pak opět skóruje Cecílie významně lépe než Claudie, v sociálních situacích vykazuje větší množství přímého jednání. Claudie naopak volí převážně sociální oporu v nepříznivých situacích.

6.8 Porovnání výkonu Cecílie a Claudie v SOS

U první položky je rozdíl v samotné interpretaci situace. Claudie ji vnímá pozitivně, vykládá si ji jako hru. Tímto přístupem se odlišuje od zbytku dětí, všichni ostatní chápou situaci spíše negativně. Cecílie váhá nad emočním rozpoložením chlapců na fotografii, ale nakonec dějovou linku hodnotí jako negativní emoci.

U druhé položky Cecílie i Claudie dosahují *vcítění a sociálního aktu*. U každé dívky má ale jinou povahu. Cecílie u obou postav reguluje emotivní prožívání, aby na nich jejich předchozí hádka nebyla patrná. Chování má tedy dopad na následnou sociální interakci. Claudie zakončuje příběh vzdorem holčičky, která se odmítá matce podřídit, ta na to reaguje domácím vězením.

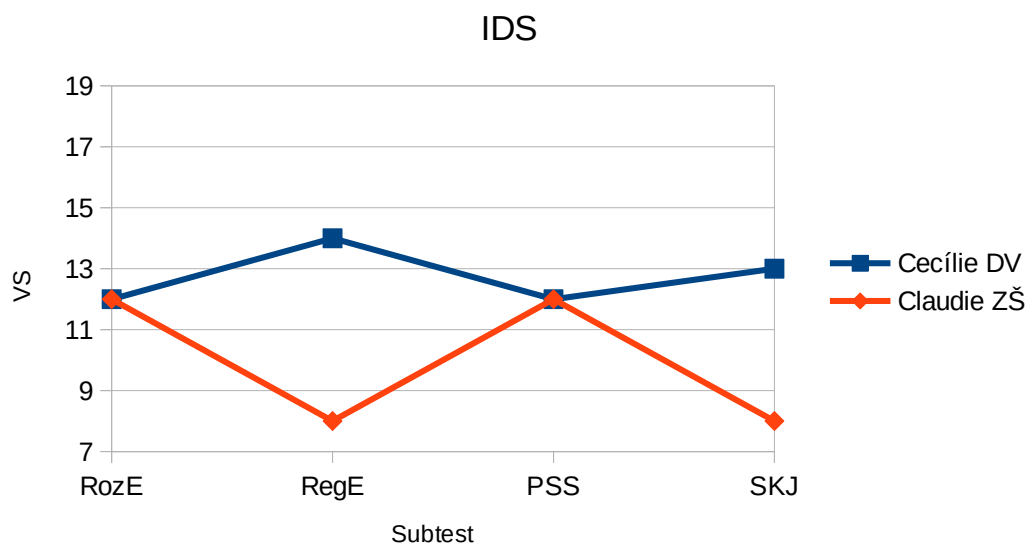
U položky č. 3 dívky odlišně hodnotí povahu situace. V příběhu Claudie se chlapec musí vyrovnat se sociální expozicí, chlapec před třídu vstupuje dobrovolně, ale je z toho velmi nervózní. Dosahuje nižší fáze SOS, jelikož dál s chlapcovou emoci nepracuje. Cecilka předpokládá, že hlavní chlapecká postava na obrázku prožívá pozitivní emoce. Zohledňuje i emoce dalších dětí, které také zdůvodňuje, tím se tedy dostává do fáze č. 5.

U čtvrté fotografie lépe skóruje Cecilka, nejen že je schopna popsat emoce všech postav na obrázku, ale zároveň dochází u hlavní postavy ke zklidnění. Emoce matky se proměňuje podle vývoje situace. Sociální akt chlapce (návrat do hry) je sociálně zdůvodněn.

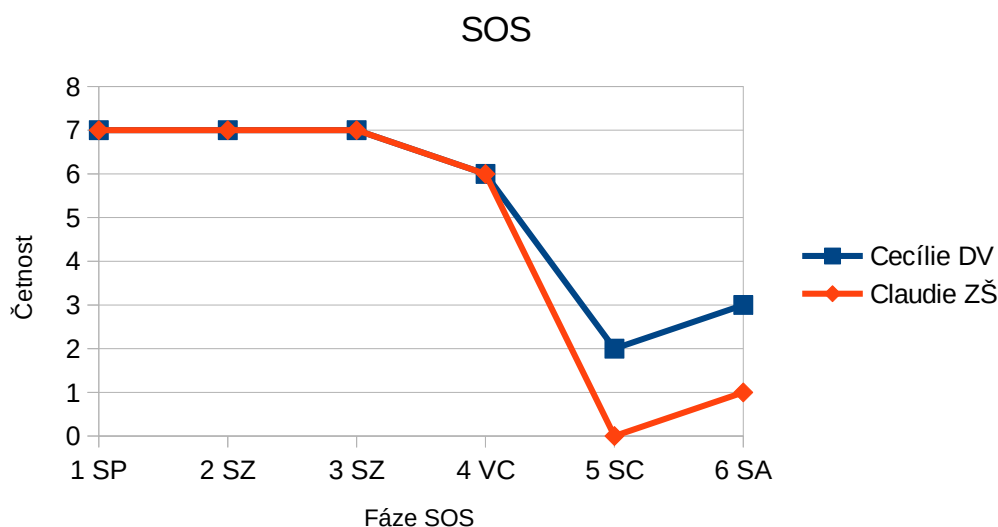
U položek č. 5 – 6 dosahují děvčata stejného výsledku. Mezi jejími výpověďmi není je mírný obsahový rozdíl. Např. fotografii chlapců nad knihou (č.6) Cecilka situuje do školního prostředí, Claudie volí knihovnu.

6.9 Interpretace výsledků Cecílie a Claudie

Graf č. 15, Porovnání výsledků IDS, Cecílie DV – Claudie ZŠ



Graf č. 16, Porovnání výsledků SOS, Cecílie DV – Claudie ZŠ



Pokud se podíváme na přiložené grafy, je zjevné, že Cecílie v obou testech dosahuje lepšího výsledku. Claudie selhává v IDS u regulačních strategií emocí a sociálně kompetentního jednání. Dobře se tedy orientuje v emocích druhých lidí, nedělá ale téměř nic aktivně aby emoční stav změnila na pozitivní. Prokázala i dobré porozumění sociálním situacím, ale v sociálních situacích převážně spoléhá na sociální oporu dospělé osoby. Pohlcení prožívanou emocí se projevuje u Claudie i v SOS, u žádné položky nedosáhla fáze spolucítění. Byla schopná dobře verbalizovat emoci, ale nijak s nimi u postav dále nepracovala. Při samotném testování bylo na Claudii patrné, že často vyhledávala oporu u rodičů. Při zadávání prvního testu byla nejistá a působila nervózně. Rodiče ji při dlouhé odmlce intenzivně vybízeli k odpovědi. V porovnání s Cecílií tak můžeme uvažovat o nižší samostatnosti dítěte a potřeby větší podpory v nejisté nebo stresující situaci.

Cecílie při rozpoznávání emocí důkladněji analyzuje mimický výraz postav a na

základě toho dále dějovou linku rozpracovává. Claudiiny dějové linky byly většinou strohé, k sociálnímu aktu dospěla pouze v jednom případě, chybí pointy příběhů. V této dvojici tedy lepšího výkonu dosahuje Cecílie, prokazuje samostatnější přístup při regulaci negativní emoce i v sociálních situacích.

Matka Cecílie při rozhovoru uvádí, že u dívky bylo z dřívějšího vyšetření podezření na Aspergerův syndrom. K jádrovým deficitům poruch autistického spektra patří rozeznávání emocí, kde Cecílie selhává pouze u jedné z deseti položek. Tento subtest tedy podezření nepotvrzuje. Je však nutné brát v úvahu, že pokud se rodič na nácvik této schopnosti zaměří, může dítě dosahovat v testu překvapivě dobrých výsledků a selhávat při interakci v běžném životě. (Krejčířová a kol., 2013) Matka však v rozhovoru tento problém nezmiňuje. V dalších subtestech IDS a ve výpovědích SOS Cecílie dokazuje, že u rozpoznávání emocí přemýšlí a je schopna si je zdůvodnit.

6.10 Porovnání výsledků Dorotky a Dany v IDS

Tabulka č. 29, Porovnání výkonu, Dorotka DV – Dana ZŠ

Jméno	Vážený skór				Σ VS	průměr VS	SEI	95% IS
	RoZE	RegE	PSS	SKJ				
Dorotka	12	12	15	13	52	13	122	104 – 139
Dana	13	14	13	14	54	13,5	125	108 – 143

V této dvojici získává nepatrnou bodovou převahu Dana. Dorotka v prvním subtestu ztrácí jeden bod, Dana ovšem podává bezchybný výkon. Obě dívky dokáží velmi dobře rozeznat emoce na předkládaném podnětovém materiálu.

Tabulka č. 30, Přehled strategií emoční regulace, Dorotka DV – Dana ZŠ

Jméno	Regulace emocí					
	Adaptivní strategie		Ostatní strategie		Maladaptivní strategie	
		N		N		N
Dorotka	kognitivní řešení problému	2	sociální opora	1	agresivní chování	1
	jednání zaměřené na problém	1	vyjádření emoce	1		
	přehodnocení	1				
	zlepšení nálady	1				
	rozptýlení/relaxace	1				
Dana	jednání zaměřené na problém	3	sociální opora	1		
	zlepšení nálady	2				
	rozptýlení/relaxace	2				
	přehodnocení	1				

V subtestu Regulace emocí je z tabulky patrné, že Dana volí častěji adaptivní strategii, v žádném případě nesáhla po strategii maladaptivní. Její reakce na negativní pocity jsou vyzrálé, snaží se situaci řešit vlastními silami, aktivně jedná aby negativní emoci vzteku vyřešila. Další pocity - smutku a strachu řeší zlepšením nálady, rozptýlením a případně přehodnocuje situaci. V případě strachu se jednou uchýlila k sociální opoře dospělé osoby. Dorotka volí sociální oporu nebo ventilaci emoce, prožívá-li smutek. Ve většině případů ale také reaguje adaptivně, spíše než konkrétní jednání ale volí kognitivní zpracování pocitu, snaží se uvolnit, nejčastěji volí práci s dechem. Případně přehodnocuje myšlenky spojené s negativním pocitem, pracuje na zlepšení nálady

Porozumění sociálním situacím lépe ovládá Dorotka, dosahuje nadprůměrného výkonu. Velmi dobře se tedy zorientovala v sociální situaci a je schopná popsat zásadní momenty bez doptávání administrátora. I Dana prokázala dobré porozumění, nicméně neuvedla ve volné odpovědi emoční rozpoložení postav.

Tabulka č. 31, Přehled sociálně kompetentního jednání, Dorotka DV – Dana ZŠ

Jméno	Sociálně kompetentní jednání		
	přímé	nepřímé	nekompetentní
Dorotka	5	1	0
Dana	6	0	0

V posledním subtestu získává lepší bodové ohodnocení Dana, ve všech situacích jedná přímo a aktivně, což koreluje i se subtestem Regulace emocí. Dorotka v taktéž prokázala ve většině případů, že je schopná situaci vyřešit samostatně, pouze v případě udržení smíru volí vyhýbavou strategii a před agresorem utíká.

6.11 Porovnání výsledků Dorotky a Dany v SOS

U první položky skórují respondentky stejně, dochází i ke stejné poplachové reakci. Jediný rozdíl je že Dana chápe cákání vody jako pokus o vyhnání chlapce, Dorotka spíše jako pobavení dvou chlapců.

U druhé fotografie získávají opět dívky stejný počet bodů, situace v jednom případě končí sociální oporou otce, u Dany pak opozičním chováním a sociální izolací.

U třetí položky Dana dosahuje fáze vcítění, popisuje emoce skupiny dětí i hlavní postavy. Dorotka se však emocemi vůbec nezabývá, správně interpretuje neverbální gesto, ale nepřijde ji adekvátní prostředí, do kterého příběh zasadila. Na rozdíl od Dany dosahuje sociálního aktu, jelikož po skončení představení rozebírají děti co v divadle viděly.

Ve čtvrté položce obě dívky dosahují fáze vcítění, u Dorotky se ale chlapec vrací zpět do hry, emoci překonává díky sociální podpoře matky.

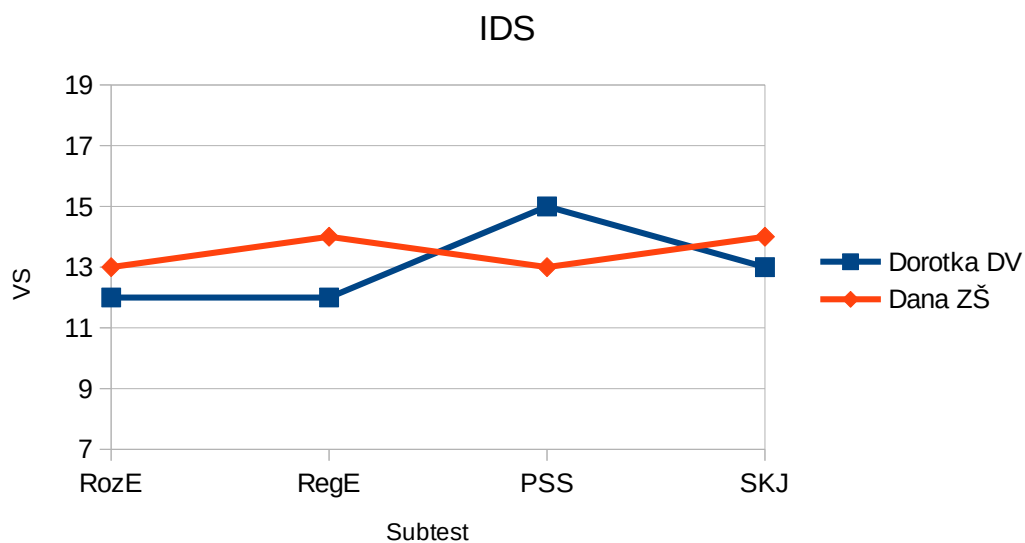
U položky č. 5 diferencuje Dana různé emoce svatebčanů, čímž dosahuje fáze spolucítění. Obě dívky pak předpokládají, že bude společná oslava, tedy sociální akt.

V šesté položce Dana dosahuje páté fáze SOS, jelikož diferencuje emoce chlapců a svůj názor zdůvodňuje. Dorotka se dostává do nižší fáze vcítění, jelikož nijak emoce chlapců nerozvádí, situace ale končí odevzdáním referátu učiteli, takže se dostává do fáze sociálního aktu.

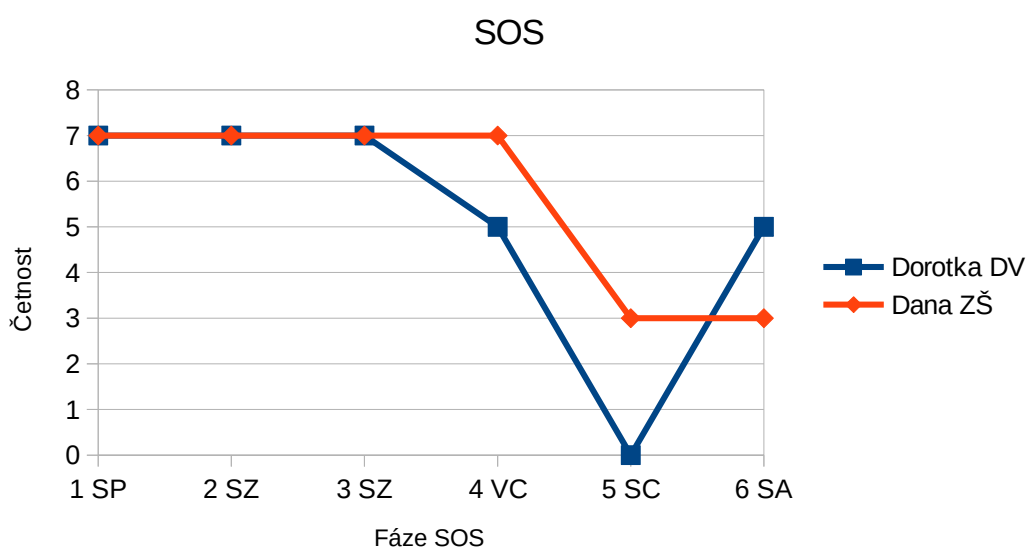
V poslední položce získává převahu Dana, uvádí specifické emoce dvou mužů a také jejich prožívání zdůvodňuje, dosáhla tedy fáze spolucítění. Dorotka naproti tomu prokázala pouze porozumění sociální situaci.

6.12 Interpretace výsledků Dorotky a Dany

Graf č. 17, Porovnání výsledků IDS, Dorotka DV – Dana ZŠ



Graf č. 18, Porovnání výsledků SOS, Dorotka DV – Dana ZŠ



V IDS není mezi výkony děvčat vyšší rozdíl než dva body váženého skóru, nenacházíme tedy mezi nimi významné rozdíly. Obě dívky adekvátně rozlišují emoce, adaptivně regulují nepříjemné pocity, prokazují velmi dobré porozumění sociálním situacím a jednájí v nich přímo a aktivně. Co do obsahové stránky testu se Dana uchyluje spíše k akční strategii zvládnání negativní situace, tzn. že hledá důvod negativního prožitku a ten řeší. Dorotka volí spíše kognitivní práci s emocemi.

Škála sociální orientace naopak mezi výkony děvčat diferencuje. Dorotka nedosahuje u žádné fotografie fáze spolucítění. Dorotka často pocit jen verbalizuje, ale dále s ním nepracuje, nedochází u ní k odstupu ani nezdůvodňuje citové rozpoložení postav. Na druhou stranu dbá na zakončování příběhů, pointy mají sociální povahu a tudíž dosahuje velmi vysokého skóru v poslední fázi SOS. Dana prokazuje výbornou schopnost vcítění. U situacích s pozitivní zápletkou, emoce postav většinou zdůvodňuje a polemizuje nad jejich citovým rozpoložením, tudíž dosahuje fáze spolucítění. U negativně hodnocených situacích se však emocí nechává pohlit a zůstává ve fázi vcítění.

Tento nepoměr v dosažených fázích SOS může vycházet u Dorotky z jejího fyzického rozpoložení. V den testování ji nebylo dobře od žaludku. Vzhledem k tomu že jsem SOS zadávala až po IDS mohla být již unavená a chtěla mít testování co nejdříve za sebou. Příběhy tedy výrazně nerozpracovala a co nejrychleji je zakončila, abychom se mohli přesunout k další položce.

6.13 Porovnání výkonu Evy a Emílie v IDS

Tabulka č. 31, Porovnání výkonu, Eva DV – Emílie ZŠ

Jméno	Vážený skór				Σ VS	průměr VS	SEI	95% IS
	RoZE	RegE	PSS	SKJ				
Eva	11	11	14	13	49	12,25	116	99 – 134
Emilka	13	14	12	13	52	13	122	104 – 139

V poslední dvojici celkově podává nepatrně lepší výkon Emilka. Prokázala lepší schopnost rozpoznávání a regulace emocí. Naopak Eva dopadla lépe v subtestu zjišťující porozumění emocí.

Tabulka č. 32, Přehled strategií emoční regulace, Eva DV – Emílie ZŠ

Jméno	Regulace emocí					
	Adaptivní strategie		Ostatní strategie		Maladaptivní strategie	
		N		N		N
Eva	kognitivní řešení problému	3	útek/vyhýbání	2	nevím	1
	zapomenutí	1	vyjádření emoce	1		
	jednání zaměřené na problém	1				
Emilka	rozptýlení/relaxace	4	sociální opora	1		
	kognitivní řešení problému	2	vyjádření emoce	1		
	přehodnocení	1				

Emilka v tomto subtestu dosahuje nadprůměrného výkonu, využívá ve větší míře adaptivní strategie regulace emocí. Nejčastěji volí určitou formu dechové relaxace a autosugesci. Zaměřuje se tedy na vnitřní práci s emocemi, snaží se je rozmělnit

pravidelným dýcháním, případně si dodává sílu k překonání negativního pocitu. Autosugesci využívá k regulaci emocí i Eva, je to její nejčastější strategie. Druhou nejčastější Evinou strategií je pak vyhýbavé chování a to pokud prožívá emoci strachu, při regulaci této emoce vykazuje nejnižší skór. Obě děvčata prokázala v tomto subtestu, že emoce regulují většinou samostatně a adaptivně.

V třetím subtestu získává bodovou převahu Eva, která dosahuje nadprůměrného výkonu. Obě dívky ale prokázaly dobrou orientaci v sociální situaci. Bodový rozdíl je způsoben tím, že se Eva lépe dokázala vcítit do vedlejších postav na prvním obrázku a správně diferencovat jejich emoce.

Tabulka č. 33, Přehled sociálně kompetentního jednání, Eva DV – Emílie ZŠ

Jméno	Sociálně kompetentní jednání		
	přímé	nepřímé	nekompetentní
Eva	5	1	0
Emilka	5	1	0

V posledním subtestu je výkon dívek totožný, obě ztrácí pouze jeden bod u položky na zjišťování reakci při udržování smíru. Jejich výkon se tak pohybuje na hranici nadprůměru. Eva volí vyhýbavou strategii, Emilka vyhledává sociální oporu. Obě dívky tedy vykazují ve většině položek přímé sociálně kompetentní jednání. Emilka se více orientuje na důvod negativního rozpoložení postavy (u prosociálního chování a sociálních konfliktů). Eva se snaží v sociálním konfliktu o empatický vhled útočníka a v případě prosociálního chování volí spíše strategii rozptýlení či přehodnocení negativní emoce.

6.14 Porovnání výkonu Evy a Emílie v SOS

U prvního obrázku se obě respondentky dostávají do fáze vcítění. Emílie ovšem situaci řeší přímým sociálně kompetentním jednáním a dosahuje tak sociálního aktu. U

Evy hlavní postava ze situace odejde, nejedná se však o čin sociální povahy ani poplachovou reakci.

U druhé položky dosahují respondentky stejné fáze vcítění. Dokáží se dobře vcítit do postavy holčičky, emoce ženy ale neverbalizují. Eva dospělou postavu pokládá za matku, Emilka předpokládá, že se jedná o konflikt mezi paní učitelkou a žákyní.

U třetí položky dosahují obě děvčata stejného výsledku, přemýšlí nad emocemi hlavní postavy i postav vedlejších.

U čtvrté položky žádná z respondentek nespecifikuje emoci dítěte ani ošetřující osoby. Verbalizují, že dítě něco bolí, ale nepopisují konkrétní emoci.

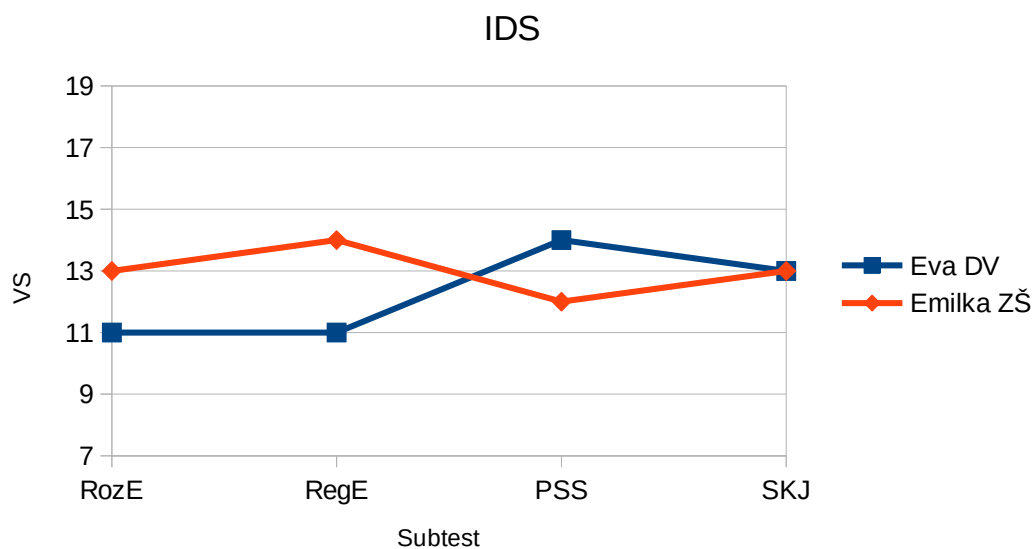
V položce číslo pět se obě dívky dokáží vcítit do emocí páru na fotografii. Emilka jako jediná ze všech dětí, ale nehodnotí situaci jako svatbu, nýbrž jako shledání dvou starých známých. Eva dosahuje fáze sociálního aktu, jelikož předpokládá, že po svatbě následuje oslava.

U šestého obrázku dosahuje Eva pouze prvního stupně SOS. Neprokázala dostatečné zaměření na sociální objekty na obrázku. Emilka se dostává až do fáze č. 3, spojuje postavy školním prostředím, chlapci vypracovávají úkol.

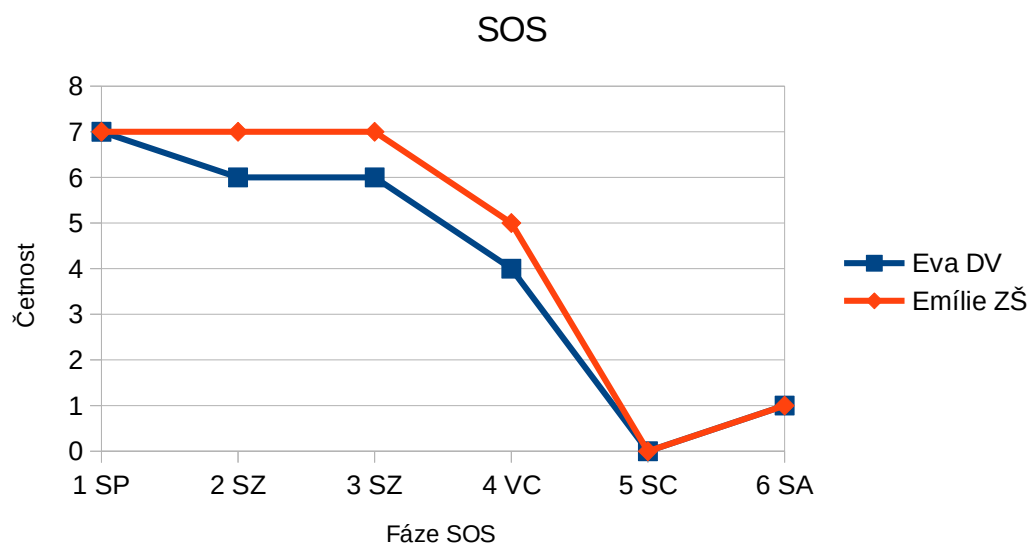
U sedmého obrázku lépe skóruje Emílie, verbalizuje emoce postav, Eva postavy dává do vzájemného vztahu, ale nijak jejich prožívání nekonkretizuje.

6.15 Interpretace výsledků Evy a Emílie

Graf č. 19, Porovnání výsledků IDS, Eva DV – Emílie ZŠ



Graf č. 20, Porovnání výsledků IDS, Eva DV – Emílie ZŠ



Výkon obou dívek je srovnatelný. V IDS je jediný významnější rozdíl mezi respondentkami ve třetím subtestu Porozumění sociálním situacím, kde Eva dosahuje nadprůměrného výsledku. Jinak není rozdíl větší než dva body váženého skóru. V sumě vážených skóru ovšem podává nepatrně vyšší výkon Emílie. Obsahově je zajímavé porovnání subtestu Regulace emocí. Celkově ve zpracování negativních emocí Eva volí spíše kognitivní práci s emocemi skrze autosugesci a Emilka pracuje s tělem, konkrétně se zaměřuje na správné dýchání.

Ve druhém testu taktéž neshledávám výrazné diference, jelikož rozdíl mezi fázemi je maximálně o jednu položkou. Dívky hodnotily obrázky s podobným emočním zabarvením. Rozdíly nacházím u některých položek v obsahu příběhů. Například fotografii č. 2 Emilka zasazuje do školního prostředí, na rozdíl od Evy, která vnímá ženskou postavu jako matku holčičky. U páté položky se Emilka v obsahovém hodnocení situace rozchází nejen s Evou ale i se zbytkem respondentů. Situaci nehodnotí jako svatbu, ale jako shledání dvou přátel. Obě dívky u druhého testu vykazovaly známky únavy, Emílii ale rodiče motivovali k dokončení testu. Oběma jsem nabízela přestávku, ale odmítly.

7. Souhrnná obsahová analýza IDS

V této kapitole provedu souhrnnou obsahovou analýzu subtestů Regule emocií a Sociálně kompetentního jednání v IDS a výpovědí v apercipční technice hodnocenou SOS.

7.1 Souhrnná obsahová analýza subtestu Strategie emoční regulace

Tabulka č. 34, Souhrnný přehled Strategií emoční regulace

	Strategie emoční regulace DV x ZŠ					
	Adaptivní	N	Ostatní	N	Maladaptivní	N
DV	rozptýlení/relaxace	13	útěk/vyhýbání	4	agresivní chování	2
	kognitivní řešení problému	9	sociální opora	4	rezignace	1
	jednání zaměřené na problém	3	vyjádření emoce	2	nevím	1
	zlepšení nálady	2				
	přehodnocení	2				
	zapomenutí	2				
ZŠ	jednání zaměřené na problém	7	sociální opora	6	rezignaci	1
	rozptýlení/relaxace	7	vyjádření emoce	4	nevím	1
	zlepšení nálady	5	útěk/vyhýbání	3		
	zapomenutí	4				
	kognitivní řešení problému	3				
	přehodnocení	3				
	přijetí	1				
Σ DV		31		10		4
Σ ZŠ		30		13		2

V kvantitativním přehledu porovnávám, jaké strategie emoční regulace se objevují ve skupině dětí vzdělávaných doma a skupině dětí s klasickou školní docházkou. Na sumách adaptivních, ostatních a maladaptivních strategií vidíme, že v obou skupinách děti převážně volí adaptivní strategii regulace emocií, což se potvrdilo i při párovém srovnávání respondentů. Pouze Claudie (ZŠ) ve většině případů volí ostatní strategie emoční regulace.

Konkrétní strategie můžeme rozdělit do dvou skupin. První z nich tvoří strategie, které se více opírají o kognitivní zvládnutí negativní emoce. Mezi ně řadím z

adaptivních strategií: kognitivní řešení problému, zapomenutí, přehodnocení, přijetí a potom ze strategií ostatních: ovládnání emocí. Druhá skupina se vyznačuje spíše určitým konáním k nápravě nepříjemného citového rozpoložení. Sem patří adaptivní jednání zaměřené na problém a rozptýlení; dále z kategorie ostatních strategií: sociální opora, útek a vyjádření emocí. Strategie zlepšení nálady se může ve výpovědích projevovat kognitivním i konativním přístupem.

Pokud porovnáme nejvyšší výskyt dosažených strategií, můžeme se všimnout, že obě skupiny se uchylují k určité formě rozptýlení či relaxace. Vysoká četnost této strategie u individuálně vzdělávaných dětí ale pramenní z nerovnoměrného rozložení přístupů mezi jednotlivými respondenty. Adam (DV) uvádí rozptýlení jako emoční regulaci v šesti případech z devíti, tzn., že tvoří polovinu výskytu této strategie ve výzkumné skupině. Druhé místo tohoto pomyslného žebříčku ve výzkumné skupině ale zajímavě diferencuje mezi soubory. Děti vzdělávané doma totiž zvýšeně inklinují i ke kognitivnímu zpracování negativní emoce.

Děti ze základních škol jednají se stejnou četností se zaměřením na problém. Na základě takto získaných dat bychom tedy mohli usuzovat, že doma vzdělávané děti častěji pracují s pocity na kognitivní úrovni, školáci pak spíše konkrétně jednají. Takové závěry však nelze generalizovat vzhledem k velikosti výzkumného vzorku.

7.2 Souhrnná obsahová analýza subtestu Sociálně kompetentního jednání

Tabulka č. 35, Souhrnný přehled Strategií sociálně kompetentního jednání

	Sociálně kompetentní jednání		
	přímé	nepřímé	nekompetentní
Σ DV	23	6	1
Σ ZŠ	21	9	0

Co do výskytu přímého a nepřímého sociálně kompetentního jednání nenacházíme mezi soubory významné rozdíly. Všichni respondenti z výzkumné skupiny volí s velkou převahou přímé sociálně kompetentní jednání. U kontrolní skupiny ale není tato převaha tak výrazná. Četnost nepřímého sociálně kompetentního jednání zvyšují respondenti Claudie a Alois.

Všechny testované děti vykazují výborné výsledky v položkách mapující přijetí do skupiny a prosociální chování. Nepřímé sociální jednání se nejčastěji vyskytuje u u položky Udržení smíru. Tuto situaci řeší 4 z 5-ti dětí kontrolní skupiny vyhybavou strategií, naopak 4 z 5-ti dětí v kontrolní skupině se uchylují k sociální podpoře. Mohli bychom tedy předpokládat, že v případě přímého vystavení agresorovi, většina dětí vzdělávaných doma ze situace uniká, děti vzdělávané institucionálně hledají ochranu u jiných osob. Není ovšem možné s jistotou usuzovat, že děti takové chování volí i v reálných situacích. Testování zjišťuje pouze teoretickou strategii.

Dobrý výkon v tomto subtestu předpokládá schopnost dobře vyhodnotit emoce druhých lidí a volit chování přiléhavě k sociální situaci. Kompetentně jednající děti „mají více přátel, jsou oblíbenější a druzí je lépe přijímají.“ (Krejčířová a kol, 2013, str. 144)

8. Souhrnná obsahová analýza Škály sociální orientace

Souhrnnou obsahovou analýzu budu provádět po jednotlivých položkách apercepčního testu. Budu se zaměřovat na hlavní témata příběhů. Dále na emoce, jež se vyskytují u hlavních a vedlejších postav na fotografiích. Posledním sledovaným aspektem je zakončení příběhů. U negativních emocí se pak pokusím analyzovat emoční regulační strategie dle IDS, budou-li ve výpovědích přítomny.

U fotografie č. 1 se v 9-ti případech z 10-ti objevuje téma určité formy **agrese** vůči prostřednímu chlapci. Motivy ostatních postav jsou různé, nejčastěji se vyskytuje odplata, pokus o vystrnadění či jen škodolibá zábava dvou chlapců. Pouze jedna respondentka, chápe situaci jako nevinnou hru. Většina dětí tudíž prostřednímu chlapci přisuzuje prožívání nelibých pocitů, nejčastěji se jedná o smutek a strach. Dvě respondentky z výzkumné skupiny nespecifikují pocit prostřední postavy, ale zaměřují se na prožívání agresorů, dokáží ovšem rozeznat, že prostřední chlapec prožívá situaci jako nepříjemnou.

U postav dvou chlapců po stranách fotografie se nejčastěji objevují emoce radosti z trápení prostředního chlapce a vzteku. Všichni respondenti výzkumné skupiny dokáží emoce těchto postav verbalizovat. U kontrolní skupiny se na ně zaměřují pouze dvě děti. Sociálního aktu dohromady dosahuje u této položky šest dětí, jsou zastoupeny ve stejném poměru u obou skupin. Dohromady 8 dětí z 10-ti jedná, aby negativní emoci zmírnily a tím smysluplně zakončují své příběhy. Polovina dětí využívá adaptivní strategie emoční regulace, druhá polovina dětí se spoléhá na sociální oporu dospělé osoby. Rozložení adaptivních strategií mezi výzkumnou a kontrolní skupinou je stejné.

Fotografii č. 2 všichni respondenti vnímají negativně, jedná se o **konflikt** mezi postavou dospělé ženy a malé dívky. Nejčastěji jsou postavy dávány do vztahu matka – dcera, v jednom případě (Emilka, ZŠ) šlo o vztah pedagožky a žákyně. Příčina konfliktu pramení buď z opozičního chování dívky nebo jejího provinění. Všichni respondenti schodně uvádějí, že holčička prožívá emoci smutku, 9 z 10-ti dětí reflektuje i emoci

ženské postavy a označuje ji jako vztek. Polovina dětí následně příběh určitým způsobem zakončuje, v poměru 3:2 (DV:ZŠ). Každý z respondentů volí originální pointu, z níž plynou i následující emočně regulační strategie: akceptace, jednání zaměřené na problém, ovládnání emoce, sociální opora a izolace.

U fotografie č. 3 vládla největší různorodost co do emočního zabarvení situace, 4 respondenti hodnotili situaci pozitivně, 3 negativně a 3 neutrálně. Všechny příběhy se ovšem točí kolem stejného tématu – **interpretace neverbálního signálu zvednuté ruky**. Ve většině případů se chlapec hlásí jelikož zná odpověď na nějakou otázku, případně jde o dobrovolníka. Většina dětí zasazuje výjev do divadelního prostředí, reflektují, že všechny děti koukají stejným směrem. Jeden z respondentů výzkumné skupiny překvapivě interpretuje prostředí jako školní, z kontrolní skupiny pak toto prostředí zvažují dvě děti. Identifikované emoce hlavní chlapecké postavy se různí na základě celkového výkladu situace. Pouze čtyři děti popisují i emoce dalších dětí, tři z nich jsou ze skupiny dětí ze základní školy. Většina pozitivně vnímaných příběhů je zakončená určitou satisfakcí za správnou odpověď, ke které se váže pozitivní emoce hlásícího se chlapce. Negativně vnímané odpovědi obsahují určité zklamání hlavní postavy z chování druhých lidí.

Fotografie č. 4 podle většiny respondentů zobrazuje situaci, při které je **zraněna hlavní dětská postava**. Méně častým tématem je pak **prohra**. Malý chlapec na fotografii prožívá podle respondentů nejčastěji smutek. Pět dětí dokáže verbalizovat i emoce ošetřující dospělé osoby (z toho 3 děti z kontrolní skupiny). Nejčastěji se opět jedná o vztah matky a syna. Všechny děti shodně určují, že dospělá osoba poskytuje dítěti sociální oporu k regulaci emočního stavu. Zakončení příběhů je různé, většinou to vyplývá ze závažnosti situace. Pět dětí (z toho 3 z výzkumné skupiny) určuje, že chlapec bude zase v pořádku, tzn. že se vrátí do hry či vypořádá se s negativní situací. U tří dětí dojde k převozu chlapce do nemocnice.

Fotografie č. 5 je valnou většinou respondentů hodnocena pozitivně, až na jednu respondentku hodnotí děti, že se jedná o **svatební obřad**. Většina respondentů hodnotí

emoce páru v popředí jako lásku nebo štěstí. Pouze tři respondenti dokáží hodnotit i emoce přihlížejících svatebčanů. Rozdíl mezi skupinami pak tvoří následné zakončení, 4 z 5-ti dětí z výzkumné skupiny dokázaly verbalizovat, že následovat bude společná hostina. V kontrolní skupině toho byly schopné jen dvě děti. Tato skutečnost ovšem může vyplývat z osobní zkušeností se svatebním obřadem.

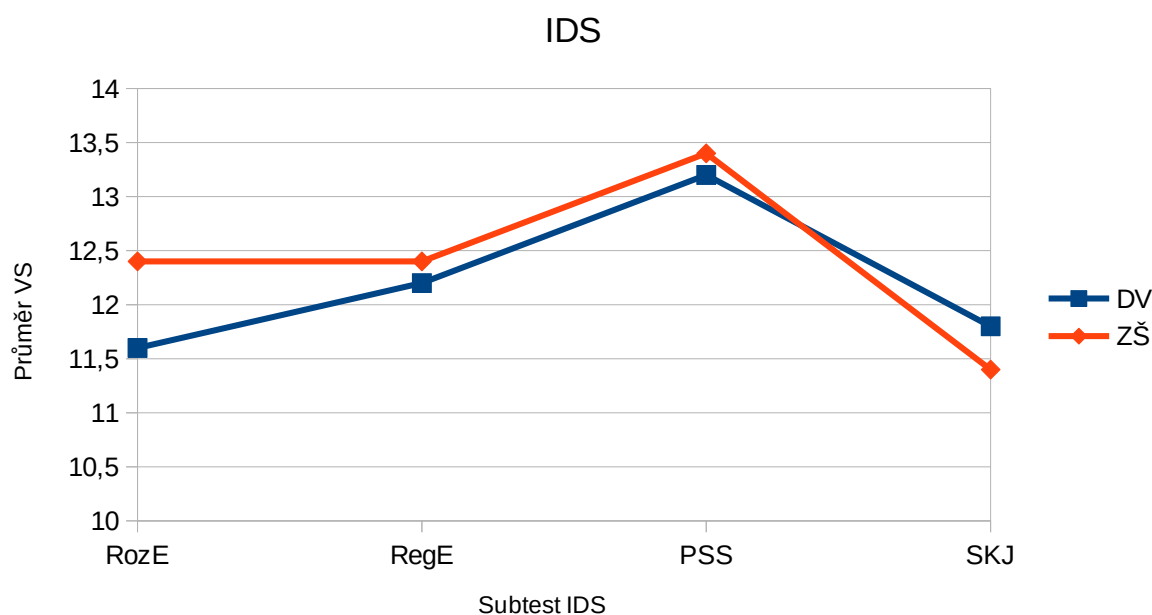
Fotografii č. 6 pak většina dětí (9 z 10) popisuje jako proces **získávání informací**. Většina dětí (7 z 10-ti) hodnotí předkládanou situaci jako pozitivně laděnou, většina přisuzuje postavám na obrázku emoci radosti. Postavy projevují zájem o získávané informace a tato činnost je baví. Děti z kontrolní skupiny více diferencují mezi emocemi jednotlivých postav, zohledňují ve větší míře jejich mimické výrazy a na základě toho přisuzují konkrétní emoce (3 z 5-ti). U většiny dětí chybí ovšem zakončení příběhu s pointou sociální povahy.

Fotografie č. 7 je také většinou hodnocena pozitivně (8 z 10-ti). Děti identifikují interakci dvou mužů jako **přátelský/sousedský rozhovor**. Emoce mužů jsou tedy většinou popsány jako radost, 3 z 5-ti dětí výzkumné skupiny neurčily emoci žádnou. Celkové popisy situace a závěry příběhů jsou strohé. Pointy příběhů nemají sociální charakter, povětšinou muži odejdou každý domů.

9. Shrnutí výsledků výkonů výzkumné a kontrolní skupiny

V následující části se budu věnovat celkovým výsledkům, kterých dosáhli respondenti výzkumné a kontrolní skupiny v předložených testech.

Graf č. 21, Souhrnné výsledky IDS

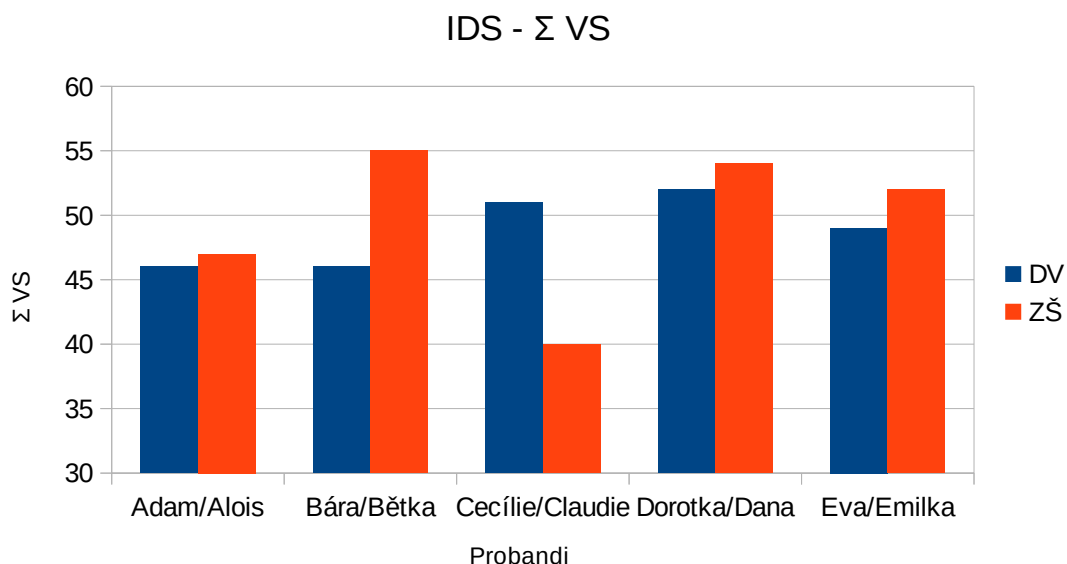


Graf znázorňuje na ose X jednotlivé subtesty IDS testující socio-emoční kompetence. Na ose Y uvádím průměr vážených skóre respondentů z výzkumné skupiny (DV) a kontrolní skupiny (ZŠ). Vidíme, že průměrné výkony dětí se liší minimálně. Křivka se vyvíjí ve stejném trendu, tzn. že nejlepšího výkonu obě skupiny dosahují v porozumění sociálním situacím. Tento souhrnný graf odpovídá i výsledkům párového srovnávání. Mezi dětmi ve většině případů nebyly nalezeny výrazné rozdíly.

Větší než tříbodový rozdíl ve vážených skórech se vyskytuje: ve dvojici Cecílie (DV) a Claudie (ZŠ), kde podává lepší výkon Cecílie u subtestů Regulace emocí a Sociálně kompetentního jednání; ve dvojici Bára (DV) a Bětka (ZŠ) lépe skóruje Bětka v subtestu Porozumění sociálním situacím; ve dvojici Eva (DV) a Emilka (ZŠ) v

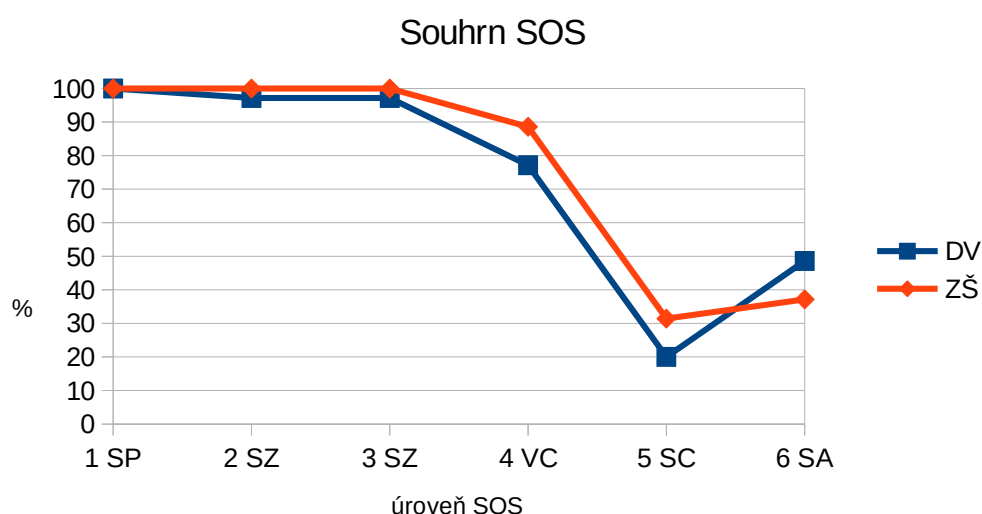
subtestu Regulace emocí dosahuje lepšího výsledku Emilka.

Graf č. 22, Suma vážených skóre IDS



Pokud porovnáme sumy vážených skóre jednotlivých respondentů ze všech subtestů, můžeme si všimnout, že výraznější rozdíly nacházíme u dvou párů. Jedná se o převahu 9-ti bodů váženého skóre u Bětky a 11-ti bodů váženého skóre u Claudie. Průměrný výkon Claudie se však v souhrnném srovnání ztrácí, vlivem vyšších výsledků Bětky, Dany a Emilky. Jejich výsledky se po převodu na socio-emoční index pohybují spíše ve vyšším průměru až nadprůměru. Ve vztahu k testové normě tedy žádné z dětí nepodalo podprůměrný výkon.

Graf. č. 23, Souhrnné výsledky SOS



Výše uvedený graf sumarizuje procentuální poměr dosažených fází v SOS v apercpečním testu. Můžeme pozorovat že opět nedošlo k výrazné odchylce ve výkonech jednotlivých skupin. Vývojový trend grafu je téměř identický. Lehce vyšší výkon byl zaznamenán u dětí navštěvující ZŠ, v celkovém hodnocení je však zanedbatelný. Děti dosahují vysokého skóru ve fázi vcítění, to by ovšem mohlo být způsobeno pořadím zadávaných testů. V testování soci-emočních kompetencí pomocí IDS je totiž respondent opakovaně vybízen k verbalizaci emoce. Do fáze spolucítění se z obou skupin testovaných dětí dostává významně menší část respondentů, což může být ovlivněno věkem respondentů.

Pokud bereme v potaz obě testové metody, výkony dětí z výzkumné i kontrolní skupiny jsou velmi vyrovnané. Děti vzdělávané doma vykazují nepatrně lepší výsledky, nejsou však dostatečně diferencující, abychom mohli tvořit generalizující závěry o odlišném socio-emočním fungování výzkumné skupiny.

10. Diskuze

Cílem mého výzkumu bylo zjistit stav socio-emočních kompetencí u dětí vzdělávaných vlastními rodiči v domácím prostředí. K zodpovězení této otázky jsem chtěla užít metody, které by tyto kompetence přímo manifestovaly. Nechtěla jsem vycházet pouze z hodnocení rodičů, nebo z dat získaných sebehodnotící škálou, jak tomu bylo u výzkumníků uvedených v Medlinově (2013) souhrnném článku či u Kostecké a kol. (2018). Jako stěžejní metody jsem zvolila subtest Sociálně emočních kompetencí z IDS a dále apercepční metodu, kterou jsem sama sestavila a hodnotila Škálou sociální orientace.

Díky první jmenované metodě jsem získala představu o rozpoznávání a regulaci emocí respondentů, jejich schopnostech porozumění sociálním situacím a strategiím sociálně kompetentního jednání. Druhou metodou jsem se pokusila zmapovat, jakým způsobem děti přemýšlí o nespécifické sociální situaci. Zajímalo mě, jak analyzují emoce postav na fotografiích, zda jsou schopné vcítit se do jejich emočního prožívání a jestli dokáží vytvořit smysluplný příběh na základě vyobrazené situace. Obě metody jsem doplnila informacemi, které jsem získala rozhovorem s rodiči. Následně jsem se snažila výkony dětí porovnat s kontrolní skupinou. Tu jsem sestavovala zejména na základě shodného počtu sourozenců, abych tak eliminovala vlivy primární socializace na stav socio-emočních kompetencí.

Výhodou metody IDS nepochybně je, že jsem mohla postupovat dle podrobného manuálu, který nabízel v rámci administrace jasný hodnotící systém a výkony respondentů jsem mohla rozřadit na základě předem vyčleněných kategorií. To mi usnadnilo následnou obsahovou analýzu výpovědí. Dalším významným pozitivem této metody je, že mohu výsledky vztáhnout k normativnímu vzorku. Hodnocení vlastního podnětového materiálu Škálou sociální orientace přinášela ovšem určitá úskalí, která rozvádím níže.

Hodnocení vlastního podnětového materiálu:

Podnětový materiál apercepční techniky, který jsem sama sestavila a následně na něj aplikovala Škálou sociální orientace, byl pro mě těžko interpretačně uchopitelný. V první řadě byl tento soubor fotografií zadáván poprvé a navíc na velmi malém vzorku dětí, nebylo tudíž možné porovnat výsledky s normou, či zkušenostmi předchozích zadavatelů.

Zvolené pořadí testových metod také mohlo ovlivnit výkon respondentů. V subtestu IDS, který byl zadán jako první, jsem dle instrukcí v manuálu, děti často vybízela k verbalizaci emocí. Je tedy možné, že děti se primárně zaměřovaly na identifikaci pocitů i u apercepční techniky, a to na úkor dějové propracovanosti příběhů.

Problematické bylo i samotné porovnávání těchto dvou metod. Pro účel tohoto výzkumu by se více hodil materiál, který by lépe korespondoval s vyobrazenými situacemi v IDS. Např. u položky č. 1, 2, 4 apercepční techniky jsem byla schopná identifikovat určité strategie emoční regulace či sociálně kompetentního jednání. U těchto položek většinou respondenti vyhodnocovali, že zápletka situace je doprovázena negativními emocemi hlavních postav. Při výběru podnětového materiálu jsem se rozhodla nezahlcovat respondenty neolibými pocity, ale pro kvalitní vyhodnocování škály SOS je negativní povaha předkládané situace žádoucí.

Hodnotící systém SOS je koncipován pro dospělé populaci. Pro účely mé práce jsem tudíž musela při skórování zohlednit vývojové stádium respondentů. V instrukcích Goldmanna a Soukupové ke škále SOS, je fáze Spolucítění dosažena, pokud se ve výpovědi respondenta objeví určitý emoční odstup, Sociální akt je charakterizován využitím získané zkušenosti. U pozitivně vnímaných situací jsem však měla potřebu diferencovat mezi výkony dětí, jelikož byl patrný rozdíl mezi jednotlivými výpověďmi, které napovídaly o rozvinutější teorii mysli respondentů (např. zohlednění emocí vedlejších postav, zdůvodnění prožívané emoce, diferenciacie a zpochybňování emočního prožívání). Rozhodla jsem tedy uzнат fázi Spolucítění na základě zohlednění

emocí více než jedné postavy a zdůvodnění prožívaných emocí vyobrazených postav. Podobně jsem postupovala i u Sociálního aktu, kde mě zajímala zejména sociální povaha navazující situace. Tento hodnotící postup vyplývá z věku respondentů a povahy podnětového materiálu.

Přehodnocuji také svůj původní záměr zvolit podnětový materiál, na kterém se nevyskytují dětské postavy. Respondenti neprojevovali o tyto položky (5 a 7) takový zájem, popisy příběhů byly spíše strohé. Na základě výše uvedených důvodů, podle mého názoru nemá hodnocení Škálou sociální orientace dostatečně objektivní a reliabilní vypovídající hodnotu.

Výsledky výzkumu:

Mezi odborníky panuje nejednotný názor v otázce vývoje socializačního procesu individuálně vzdělávaných dětí. Odpůrci (např. Štech) domácího vzdělání předpokládají, že může negativně ovlivňovat socio-emoční kompetence dětí vzhledem k nedostatkům v sekundárním socializačním procesu. Jeho obhájci (např. Semín) naopak předpokládají že děti jsou společensky plně saturované a proto není důvod pochybovat o jejich správném vývoji. Výsledky mého výzkumu nenaznačují, že by u individuálně vzdělávaných dětí docházelo k výrazným odchylkám v sociálně emočních kompetencích od kontrolní skupiny.

V rámci testování metodou IDS můžeme výsledky dětí zařadit mezi průměrné až nadprůměrné, nepozorujeme tedy ani žádný deficit ve vztahu k normě. V potaz ovšem musíme brát i fakt, že není možné tyto závěry generalizovat, jelikož výzkumný vzorek čítal pouze pět respondentů.

Mezi výzkumnou a kontrolní skupinou jsem narazila na zajímavou odlišnost v rámci subtestu IDS Regulace emocí, která se projevovala v sumarizovaném i v párovém srovnávání. Doma vzdělávané děti více tíhnou ke kognitivním strategiím zvládnutí emocí, naopak děti ze základní škol volí strategie vyžadující určitou konativní strategii nebo práci s tělem.

V subtestu Sociálně kompetentní jednání pak můžeme pozorovat, že v situaci sociálního konfliktu, kdy je dítě vystaveno hrozbě napadení by většina dětí z výzkumné skupiny zareagovalo vyhýbavou strategií. Ve skupině kontrolní však vyhledávají respondenti sociální oporu dospělé osoby.

Škála sociální orientace v žádné ze svých fází významně nediferencuje mezi výkony respondentů. Je třeba brát v úvahu, že bodové ohodnocení SOS je spíše orientační vzhledem k tomu, jelikož bodovací systém byl upraven na základě vývojového stádia dětí. Obsahově se vyskytují ve výpovědích respondentů podobná témata. Mezi jednotlivými soubory jsem neodhalila zásadní rozdíly.

Náměty na rozšíření výzkumu:

Výsledky testů jsou ovlivněny individuálními schopnostmi jednotlivých respondentů, které nejsou ověřovány žádnými dalšími metodami. Do testování mohly vstupovat i další proměnné, jako inteligence, tvůrčí schopnosti respondentů či jejich aktuální rozpoložení. Pokud bychom tedy chtěli získat ucelený obraz o struktuře a stavu socio-emočních kompetencí dětí vzdělávaných v domácím prostředí, bylo by vhodné otestovat i jejich další schopnosti a získat tak detailní profil jednotlivých respondentů.

Původně jsem sice nechtěla používat testy, u nichž hodnotí kompetence dětí rodič nebo samo dítě, ale předpokládám, že by dobře dokreslily interpretační použitých metod. Možná by bylo příhodné otestovat i socio-emoční kompetence samotných rodičů a sourozenců sledovaných dětí, abychom měli k dispozici informace o všech intervenujících proměnných.

Získaná data by bylo vhodné použít jako základ pro longitudinální sledování respondentů a pozorovat vývoj jejich sociálních kompetencí alespoň do mladé dospělosti. Předpokládám, že takto získaná data by měla nejlepší vypovídající hodnotu. Bylo by zajímavé pozorovat jakým způsobem by se vyvíjel vztah dětí k vrstevnické skupině a pedagogickým autoritám. A jak by zvládly vstup do světa středního či vyššího stupně vzdělávání a případně zařazení do pracovního procesu.

11. Závěr

Cílem mé práce bylo zmapovat stav socio-emočních kompetencí u dětí vzdělávaných v domácím prostředí. Po rešerši dostupných výzkumů na toto téma jsem dospěla k závěru, že žádný z nich nehodnotí sociálně emoční kompetence doma vzdělávaných dětí testovou metodou, která by mapovala dětské schopnosti přímo. Rozhodla jsem se tedy zvolit takový přístup, který by nebyl závislý na sebehodnocení dětí nebo jejich rodičů.

Zvolila jsem subtest pro socio-emoční kompetence z Inteligenční a vývojové škály a vlastní apercepční podnětový materiál, jelikož umožňovali zkoumat jednotlivé složky sociálně emočních kompetencí. Velmi pozitivní na zvolených metodách bylo, že všechny děti povětšinou hodnotily testování jako zábavné.

Zkušenost s vývojem vlastní techniky byla velmi obohacující. V prvé řadě není snadné sehnat fotografie, které jsou volně dostupné a přitom adekvátní pro zkoumané téma. Ideální by bylo, kdybych měla možnost vývoj podnětového materiálu přímo ovlivnit, bohužel na to nejsem dostatečně umělecky nadaná. Další zajímavé zjištění bylo, jak respondenti reagovali na předkládané fotografie. Popisovali se sníženým zájmem fotografie, na nichž byly vyobrazeny pouze dospělé postavy. Pokud bych tedy někdy v budoucnu uvažovala nad sestavováním vlastního podnětového materiálu pro cílovou skupinu mladšího školního věku, určitě se zaměřím na dětsky atraktivnější témata.

Vzhledem k tomu že vztahuji své výsledky k sekundárním socializačním procesům, kontrolní skupinu jsem se snažila zvolit tak, abych co nejvíce eliminovala vliv faktorů primární socializace. Výběr respondentů kontrolní skupiny tedy probíhal na základě těchto aspektů: stejný věk respondenta, zařazení do shodného vzdělávacího ročníku a tentýž počet sourozenců na podobné vývojové úrovni.

Výsledky mých zjištění nijak nenaznačují, že by byla úroveň socio-emočních kompetencí doma vzdělávaných dětí výrazně odlišná od kontrolní skupiny. Díky

normovaným subtestům IDS jsem zjistila, že dosažené skóry respondentů se pohybují spíše v oblasti vyššího průměru. Ve výkonech dětí vzdělávaných doma tedy neshledávám žádné výrazné odchylky. Samozřejmě tyto závěry ale nemůžeme nikterak zobecňovat vzhledem k velikosti výzkumného vzorku.

Seznam použitých informačních zdrojů

BLATNÝ, M. Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In M. Blatný (Ed.), *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010.

DAVIDOVÁ, P., KVAŠŇÁKOVÁ, I. Jak funguje domácí vzdělávání. *Moderní vyučování*. 2013. Roč. 19, č. 3-4, s. 28. ISSN 1211-6858.

DENHAM, S. et al. Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 2009. 63.Suppl 1: i37-i52..

GOLDMANN, Petr a Tereza SOUKUPOVÁ. *Zjišťování sociální orientace pomocí TAT*. Brno: Fakulta sportovních studií MU v Brně ve spolupráci s ČMPS, 2008.

Dostupné z: <https://cmeps.ecn.cz/pd/2008/pdf/goldmann-soukupova.pdf>

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Vyd. 2. Praha: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.

HOLT, J. *Proč děti neprospívají*. Praha : Agentura Strom, 1994. 156 s. ISBN 80-901662-4-5.

JANČAŘÍKOVÁ, K. *Portfoliové hodnocení v domácím vzdělávání*. in Metodický portál RVP: Základní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 9 s. ISSN: 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/969/PORTFOLIOVE-HODNOCENIV-DOMACIM-VZDELAVANI.html>

KLOFÁTOVÁ, Z. *Škola doma: příručka pro rodiče i prarodiče: (1.-5. ročník)*. Praha: Nakladatelství Praha, 2009. ISBN 978-80-902177-3-7.

KOSTELECKÁ Y., MACHOVCOVÁ K., BELÁŇOVÁ A., ŠTAMBERGOVÁ R. Sebepojetí absolventů domácího vzdělávání a jejich spolužáků: pilotní studie.

Pedagogická orientace. 2018, roč. 28, č. 2, str. 306-327. Dostupné z WWW: <https://>

www.researchgate.net/profile/Andrea_Belanov/publication/328334768_Sebepojetei_absolventu_domaciho_vzdelavani_a_jejich_spoluzaku_pilotni_studie/links/5bc6f980a6fdcc03c789916c/Sebepojetei-absolventu-domaciho-vzdelavani-a-jejich-spoluzaku-pilotni-studie.pdf

KREJČÍŘOVÁ, D., URBÁNEK, T., ŠIRŮČEK, J., & JABŮREK, M. (2013). *IDS - Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let*. Praha: Hogrefe–Testcentrum.

KREJČOVÁ, L. *Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let (IDS): Recenze*. Test Fórum, 2014. č. 4, s. 65-67. Dostupné z: <http://www.testforum.cz/domains/testforum.cz/index.php/testforum/article/view/TF20144-30/26#.VI9FjnYveUk>

MEDLIN, R. G. (2013). Homeschooling and the question of socialization revisited. *Peabody Journal of Education*, 2013. 88(3), 284–297. Montgomery, L. R. (1989). The effect of home school. Dostupné z: <https://www.stetson.edu/artsci/psychology/media/medlin-socialization-2013.pdf>

MERTIN, V. *Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání*. Pedagogika[online]. 2003(4), 405–417. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1969&lang=cs>

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN: 80-247-1362-4

MORKES, František: *Devětkrát o českém školství*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze, 2004. 50s. ISBN:80-901461-6-3

NEKOVÁŘOVÁ, T. et al. *Sociální mozek a teorie mysli: neurobiologie, vývoj a patologie*. In: *Mozek a jeho člověk, mysl a její nemoc*. Praha: Galén, 2016. ISBN 978-80-7492-283-1.

NOVOTNÁ, H. *Škála sociální orientace v tématicko apercepčním testu*. Praha: Karlova

univerzita, Pedagogická fakulta, 2012. 118 s. Diplomová práce. Školitel: Soukupová Teraza, Ph.D.

PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5., V nakl. Portál 4. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.

SEMÍN, M. *K čemu vede domácí vzdělávání?* [online]. 2013. Dostupné z: http://ceskapozice.lidovky.cz/k-cemu-vede-domaci-vzdelavani-di8-/forum.aspx?c=A120317_060051_pozice_60486

SHANTZ, C. U., ed. a HARTUP, W. W., ed. *Conflict in child and adolescent development*. First published. Canbridge: Cambridge University Press, 1992. x, 453 stran. Cambridge studies in social and emotional development. ISBN 0-521-40416-9.

SMÉKALOVÁ, E., PALOVÁ, K. Sociální-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Adiktologie*. 2016, 16(3), 246–254. Dostupné z: [http://www.prevence-praha.cz/attachments/article/17/cj_05smekalova-2%20\(1\).pdf](http://www.prevence-praha.cz/attachments/article/17/cj_05smekalova-2%20(1).pdf)

SOUKUPOVÁ, T. Diagnostika dětí. Přednášky v rámci PedF UK: 2017.

ŠÍPEK J.: *Projektivní metody*. Praha: ISV nakladatelství, 2000. 114. ISBN: 80-85866-53-6

ŠTECH, S. Škola, nebo domácí vzdělávání?: Teoretická komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika*. 2003, 53 (4): 418 – 436. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1966&lang=cs>

SUCHOCHLEBOVÁ, RYNTOVÁ, L. Doma končíme, dál musíš do školy: dovolíme domácí vzdělávání i starším dětem?. *Aperio*. 2007, 6(2), 32-36. ISSN 1214-7389.

THOMAS, A. *Educating children at home* [online]. London: Cassell, 1998. Cassell education [cit. 2019-06-11]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10250563>.

VAN GALEN, J.A.: *Ideology, curriculum and pedagogy in home education*. In *Education and Urban Society*, vol. 21, no. 1, 1988, str. 52-67. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013124588021001006?journalCode=eusa>

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. – Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie. 1. [díl], [Člověk a sociální instituce]*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 383 s. ISBN 80-7178-269-6.

WHITEHEAD, J.W., CROW, A.I.: *Home education. Rights and reasons*. Crossway Books, Wheaton (Il). 1993

Programové prohlášení Asociace domácího vzdělávání, 2002. dostupné z: http://www.domaciskola.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=487

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném od 15.2. 2017. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Příloha č. 2: Dotazník pro rodiče

Příloha č. 3: Vlastní podnětový materiál

Příloha č. 4: Záznam výpovědí z vlastního podnětového materiálu

Příloha č. 1

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Děkuji, že jste souhlasili s účastí na výzkumu k mé diplomové práci.

Jména dětí budou pro účely práce změněna a veškerá data budou co možná nejvíce anonymizována, aby bylo chráněno soukromí rodin, které se výzkumu účastní.

Bc. Soňa Rubišová, katedra Psychologie, Pedagogické fakulty Univerzity
Karlovy

Souhlasím s účastí mé dcery / mého syna _____

na výzkumu Bc. Soni Rubišové pro účely její diplomové práce.

Dne _____

Jméno a podpis _____

Příloha č. 2

DOTAZNÍK

ZÁKLADNÍ ÚDAJE

Dnešní datum:
Jméno dítěte:
Datum narození:
Bydliště:
Forma vzdělávání:
Třída:
Další formy vzdělávání dítěte, včetně minulých:
Odborná péče, DG:
Kroužky:
Další možnosti setkávání s vrstevníky:

RODINNÁ A SOCIÁLNÍ ANAMNÉZA

MATKA	OTEC
Datum narození:	Datum narození:
Zaměstnání:	Zaměstnání:
Výuka dítěte: OTEC – MATKA - JINÍ	
Frekvence a organizace výuky:(<i>individuální výuka/ve skupině, venku/vevnitř, jak často, prázdniny?...</i>)	
Setkávání s rodiči (a jejich dětmi) z komunity domácího vzdělávání:	
Setkávání s rodiči (a jejich dětmi) mimo komunitu domácího vzdělávání:	

SOUROZENCI			
Jméno:	Jméno:	Jméno:	Jméno:
Datum narození:	Datum narození:	Datum narození:	Datum narození:
MUŽ – ŽENA	MUŽ - ŽENA	MUŽ - ŽENA	MUŽ – ŽENA
Forma výuky:	Forma výuky:	Forma výuky:	Forma výuky:
Organizace domácího vzdělávání sourozenců: <i>(probíhá výukasourozenců současně?..)</i>	Organizace domácího vzdělávání sourozenců:	Organizace domácího vzdělávání sourozenců:	Organizace domácího vzdělávání sourozenců:
Kroužky:	Kroužky:	Kroužky:	Kroužky:

Příloha č. 4

Děti vzdělávané doma:

Adam

1. Kluk uprostřed se cítí špatně, bojí se. Něco udělal, třeba jim rozbořil přehrádku, co si postavili ti dva kluci. Nebo je mohl ten kluk uprostřed zčakat jako první a tak mu to oplácej. Nakonec se jim ten kluk omluví, protože mu to je líto. Postaví si novou přehradu a zase se zkamaráděj.
2. Holčička brečí, maminka hrozí prstem. Maminka je rozzlobená, protože holčička něco provedla, cítí se kvůli tomu špatně, je smutná. Dopadne to tak, že dostane na zadek.
3. To je ve škole, jeden kluk se hlásí, paní učitelka se ptala a on zná odpověď. Děti se cítí normálně (ani dobře ani špatně).
4. Kluk brečí, je smutnej, asi prohrál zápas, je tam další kluk ve stejným dresu. Mámu mrzí, že brečí, a tak ho utěšuje, příště určitě vyhrají. Nakonec přestane brečet, protože je to jen hra.
5. Svatba, mají se tam všichni dobře. Pak bude asi hostina a všichni to oslaví.
6. Dívají se do mapy a hledají jedno místo, baví je to. Možná tam pojedou na výlet s rodičema. To místo nakonec najdou.
7. Pánové byli nakoupit, jsou to kamarádi. Jsou **rádi**, že si můžou popovídat. Pak půjdou domů.

Bára

1. Tomu uprostřed ubližovali, ten malej to asi někomu řekl, že ho šikanovali. Ty dva jsou našťvaný, odhodlaný třetímu ublížit. Ten malej se bojí, chtěl by být pryč, ale má strach. Někdo (dospělý) je tam najde a vyslechne si, co se stalo a pomůže mu, aby to nebyl nekonečnej kruh.
2. Holčička něco provedla, ale je malá, takže to neví, že se to nemá. Je smutná, připadá si, že nemá zastání, nevěděla, že se to nedělá, ale máma to nechápe. Nakonec to ale pochopí, že to neudělala naschvál. Teď ji mrzí, že na ni křičela, pokusí se ji utěšit a omluvit se.
3. Děti jsou na představení, je tam kravál. U nás ve škole (*komunitní*) je takový pravidlo, že

máme zvednout ruku, když je hluk. Ostatní děti ho neviděj, učitelka ale jo, a protože jsou moc hlasitý, tak je ztiší. Tomu klukovi je líto, že si to nemůže vyslechnout.

4. Chlapec běžel závody, upadl, bolí ho to, bojí se co mu je. Maminka ho utěšuje, chce vědět, co ho bolí. Ten kluk vedle je vyděšenější z toho, co se stalo, neví, jak pomoci. Nakonec museli na pohotovost, aby zjistili, co mu doopravdy je.
5. To je konec svatby, ženich s nevěstou jsou zamilovaný a šťastný, protože se vzali. Všichni ostatní z nich mají radost, přejou jim to. Pak bude hostina, oslava a párty.
6. Kamarádi dělají projekt, sepisují nějakou práci. Hledají v knihách informace, domlouvají se, co napíší, baví je to. Dopadne to tak, že projekt napíší a zvládnou to.
7. Sousedé na chatě si povídají o tom, co dělali, nebo se odněkud vrací a debatují. Jsou veselí, povídají si. Jeden z nich pak půjde domů.

Cecilka

1. Šli dva kluci k řece.... Není poznat, jestli je to tomu třetímu příjemný.... Asi ne, vypadá spíš nešťastně asi jim něco udělal, tak ho trestají. Budou pokračovat, dokud je to bude bavit. Ten chlapec by jim nakonec mohl říct, aby toho nechali.
2. Holčička něco provedla máma je našťvaná. Holčička je smutná, je jí líto, že to udělala. Pak společně odejdou domů a budou dělat, jakože se nic nestalo. Nechtějí, aby to bylo poznat, že se pohádaly.
3. Děti v divadle, herec se dělá na něco ptal. Chlapeček ví odpověď, tak se hlásí. Je rád, že zná odpověď. Všichni jsou napjatí, jak to divadlo skončí. Baví se, ale asi ne všichni...Není to poznat, nevidím jim do obličeje. Některý děti se nudějí, ne každý rád kouká na divadlo. Až divadlo skončí, půjdou domů.
4. Děti sportovali, chlapeček se zranil a maminka ho utěšuje. Chlapec je smutný, děti co s ním hráli, se diví, co se stalo. Maminka je nejdřív vyděšená, pak se zjistí, že to nic není. Chlapeček se ale nakonec uklidní, protože to bylo jen škrábnutí a bude dál sportovat. Nechce totiž vypadat před ostatními jako bábovka.
5. Svatba, ti dva se mají rádi, tak se vzali. Budou spolu žít šťastně až do smrti.
6. Prohlížejí si knížku, baví se, zajímá je to. Asi to jsou spolužáci a učitel jim řekl, ať něco najdou v encyklopedii. Dopadne to dobře a najdou, co hledali.
7. Dva dědulové spolu blábolejí. Znájí se dlouho. Jeden přišel za druhým a něco mu přinesl. Budou si povídat a pak půjdou domů.

Dorotka

1. Dvě děti cákají na třetího kluka vodu, tomu se to nelíbí. Zbylé dva to ale baví, mají z toho radost, dělají to ze srandy. Mohlo by to dopadnout tak, že se ten kluk uprostřed rozbrečí, uteče domů a řekne to mámě.
2. Maminka nadává holčičce. Holčička je z toho smutná, asi provedla něco, co neměla. Je moc malá, aby to pochopila. Máma by na ní neměla křičet, protože ta malá z toho nemá rozum. Uteče za tatínkem a řekne mu to. Máma jí pak bude hledat, aby se jí omluvila.
3. Je to v kině nebo divadle, na něco se koukají. Nevím, proč se ten kluk hlásí, chtěl by se asi na něco zeptat, to se ale dělá ve škole ne v divadle, tam se kouká. Až to skončí, budou si povídat o tom co viděli.
4. Brečí, je smutný, někdo ho asi uhodil do hlavy míčem. Máma se ho snaží uklidnit, nakonec ho uklidní a on půjde zase hrát.
5. Je to na svatbě, ti dva se cítí šťastně, mají se moc rádi. Ostatní jsou taky šťastní. Pak asi budou všichni spolu jíst a pít, budou oslavovat, že se vzali.
6. Je to ve škole, pročítají si něco. Ten kluk vlevo z toho není nadšený, ostatní to baví. Asi dělají společně referát do školy. Když to dodělají, odevzdají to učiteli a ten jim dá známku.
7. Dědečkové, co si povídají, mají se dobře. Třeba jsou to sousedi, pak asi půjdou domů.

Eva

1. Jeden kluk se koupal v potoce a jiní dva po něm házeli vodu, protože chtěli, aby na tohle místo už nepřišel. Ty kluci jsou naštvaní, tomu uprostřed je blbě, bolí ho to, je to vidět na očích. Skončí to tak, že ten kluk odejde.
2. Maminka říká holčičce, že to nesmí. Ta holčička něco udělala a ví že to nesměla dělat, pláče a cítí se špatně. Bude to pokračovat tak, že holčička bude plakat dál.
3. Na něco společně koukají, jsou v divadle. Ten kluk natahuje ruku, chce se na něco zeptat, zajímá ho to. Ostatní děti to moc nebaví, nudějí se.
4. Holka hrála fotbal a upadla. Bolí jí to. Paní učitelka ji chová. Už určitě nebude hrát.
5. Svatba – ženich a nevěsta, je jim dobře, mají se rádi. Ostatní nevidím, jsou rozmazaný. Pak asi bude oslava a ostatní jim budou gratulovat.

6. Kluci si spolu prohlíží knihu. Předtím byla ta kniha zavřená, pak začali hledat, nakonec to najdou.
7. To jsou sousedi, potkali se před domem, když tady ten šel z nákupu, budou si povídat a pak půjdou domů.

ZŠ:

Alois

1. Dva bráchové se šli koupat, potkali třetího. Dva si z něj chtěli udělat srandu a začali na něj stříkat vodu. Ty kluky to baví, ale ten uprostřed je smutnej, takže uteče pryč a řekne to rodičům.
2. Máma říká holčičce, že něco nemá dělat, zlobí se na ni. Možná něco rozbila nebo tak. Holčička je z toho smutná. Holčička se z toho ponaučí a příště už to neudělá, nechce aby se maminka zlobila.
3. Asi nějaký divadlo. Herec se na něco ptá, tak ten kluk odpovídá. Když odpoví správně, tak ho pochválí, že je chytřej.
4. Kluk se zranil. Hráli americkéj fotbal. Je smutnej, bolí ho to. Máma za nim přiběhla, bojí se, že je to vážný, takže ho odveze ho do nemocnice, tam ho ošetří.
5. Svatba. Ty dva jsou šťastný, zamilovaný. Nevim, jak to dopadne.
6. Kluci něco čtou, zašli společně do knihovny. Možná se něco novýho dozvěděj. Baví je to, zajímaj se o to. Tenhle (druhý zleva) se diví, asi ho něco překvapilo, to ještě nevěděl. Až to přečtou, knížku zavřou.
7. Dědové se smějou, jsou spokojený. Jsou to sousedi a potkali se venku před domem. Pak půjdou domů.

Bětka

1. Byli jednou tři kluci, žili v Africe, ve stejný vesnici. Moje máma tam totiž byla a říkala, že tam nemaj sprchy, a tak se polévají vodou z kelímku. A jeden z těch kluků těm dvěma sebral jejich kelímky na polévání. Kluky to dost naštvalo. A tak jednou když šli kolem řeky, řekli si ty dva, že ho na oplátku postříkaj vodou. Tomu klukovi se to nelíbilo, uvědomil si, že je voda vzácná, a tak si řekl, že už to nikdy neudělá.

2. Maminka se zlobí na dcerku. Máma byla s dcerou na prolejšačce, máma jí zakázala na jednu lézt, byla moc vysoká, ale holčička tam stejně šla. Spadla a začala brečet. Máma jí vyčinila, zlobila se na ní, holčička je z toho smutná.
3. Děti jsou v divadle. Herec se zeptá, jestli by nechtěl jít někdo na pódium. Přihlásí se kluk, ale oni ho nevyberou, bude z toho zklamanej. Tu holku vedle to ale namíchne a řekne, že to není fér, tak ho na pódium nakonec vemou.
4. Kluk hrál fotbal a něco se mu stalo, něco vážného – zlomená ruka. Hrozně ho to bolí. Přiběhla za ním vyděšená máma a utěšovala ho, pak přišel i táta a zavolal sanitku.
5. To je svatba. Byla jedna holka, ta si našla kluka, měli se rádi, tak se vzali. Ta holka neměla ráda dlouhý šaty, tak si koupila krátký, ale zrovna ty co se jí líbily, neměli v bílé barvě, tak si koupila zelený a řekla muži, aby byl v bílém. Oba jsou šťastný. Taky to ještě může být úplně jinak a bude to gratulantka, jak se vždycky po skončení obřadu gratuluje novomanželům.
6. Neučí se. Prohlíží si knížku, bude tam nějaký vtip, protože ten jeden se směje. Pak je tam brejloun, ten je nějaký vážnej. Asi nechápe ten vtip. Ty tři ostatní jsou spíš takoví rošťáci, uculujou se, jenom brejloun se nesměje. Je naštvanej, že tomu nerozumí. Těm dalším ho nakonec bude líto, takže mu to vysvětlí a on to nakonec pochopí.
7. Starý kamarádi šli rybařit, pak šli k jednomu z nich domů. Sedli si před domem a povídali si o rybaření, říkali si, na jaký návnady chytaj a tak. Jsou rádi, že měli společně hezký den.

Claudie

1. Chlapci jsou veselí, stříkaj po sobě vodu. Po škole si udělali úkoly, a pak šli k rybníku, potom půjdou domů na večeři.
2. Maminka nadává holčičce, protože neudělala, co měla. Měla bordel v pokojíku a neuklidila to. Máma je naštvaná a ta holčička smutná. Skončí to tak, že ta holčička neposlechne. Tak dostane zaracha, dokud to neuklidí.
3. Děti jsou v divadle. Kluk uprostřed se hlásí, protože vybírají dobrovolníka do představení. Ten kluk je nervózní, protože bude mluvit před celou třídou a toho se bojí. Nikdo jinej se ale nehlásí, takže nakonec na pódium musí.
4. Je to na závodech, ten kluk prohrál, je z toho smutnej, hrozně moc chtěl vyhrát. Máma ho chová a utěšuje, aby už nebrečel. Nakonec to asi bude dobrý.

5. To je svatba. Těm dvěma je dobře, protože se maj rádi. *Jak to dopadne?* - To nemůžu vědět, snad dobře a zůstanou spolu.
6. Kluci si čtou, budou nejspíš v knihovně. Šli tam společně, baví je to a maj z toho radost. Až najdou nejlepší knížku, půjčí si jí domů.
7. Ti pánové se potkali na ulici, sedli si na lavičku a začali si povídat, jsou to kámoši. Až dopovídaj, půjdou domů.

Dana

1. Dva kluci stříkaj na třetího vodu, těžko říct, jestli mu to vadí, asi jo, je z toho nešťastnej. Začalo to tak, že ten kluk uprostřed se přišel koupat, pak přišli dva další, řekli mu, aby šel pryč, ale on nešel, proto na něj začali stříkat vodu. Dopadne to tak, že kluk uteče domů.
2. Na obrázku je máma a holčička. Ta holčička moc chtěla někam jít, protože tam jsou všichni její kamarádi. Máma jí to ale zakázala, nechtěla ji tam pustit, tak se ta holčička rozbředla. Máma je naštvaná a holčička smutná, protože to není fér. Holčička bude trucovat sama v pokoji, s mámou se nebude bavit.
3. Děti jsou ve škole, nebo šli se třídou na nějaké vystoupení, vzadu stojí jeden dospělák, který je tam s nimi. Ten kluk, co se hlásí, ví jedinej odpověď. Asi tam hrajou kvíz nebo tak. Ostatní děti to nebaví. Ten kluk nevypadá moc nadšeně, ale určitě zná odpověď. A až ho vyvolají, bude rád.
4. Hráli fotbal, tomu klukovi se něco stalo, buď ho bouchnul míč, nebo se mu něco nepovedlo, a tak brečí, je smutnej. Maminka se strachuje, co s ním bude. Nevím, jak to dopadne, podle toho jestli je to vážný.
5. Zamilovanej pár na svatbě. Jsou šťastný, ostatní z nich mají taky radost, i když některý se můžou nudit, není jim vidět do obličeje. Svatby totiž každého baví nemusej. Pak asi půjdou všichni někam na oběd, budou oslavovat.
6. Jeden z těch kluků dostal encyklopedii k narozeninám, tak se chtěl pochlubit kamarádům. Prohlíží si ji společně, nebo jsou ve škole a uče se, něco hledají. Dva jsou znuděný nebo naštváný, že to nechápou, dva vypadaj šťastně, protože je to zajímavá. Nakonec to najdou.
7. Dědečkové, oba jsou šťastný, protože jsou to kamarádi a po dlouhé době se vidí. O něčem si povídají. Až doklábosí, půjdou domů.

Emilka

1. Dva kluci stříkají ze srandy na prostředního, jsou to sousedi. Každý ráno ty dva budí brzo, protože si chce jít hrát. Ty dva si řeknou, že až si budou hrát v řece, tak ho za to postříkají. Ten prostřední je z toho nešťastnej, řekne jim, ať už to nedělají a oni toho nechají.
2. Holčička ve školce má přísnou paní učitelku, paní učitelka jí něco poručila a holčička to nechtěla dělat. Paní učitelka jí to řekla ještě jednou a holčička to udělala, teď je smutná a naštvaná, že to musí dělat.
3. Asi je to ve třídě, nebo šli do divadla. Herec se jich na něco zeptal a ten kluk se hlásí, protože zná odpověď, děti jsou překvapené nebo zvědaví, co se bude dít. Ten kluk na to odpoví a všichni budou vyjevení, že to ví. Kluk bude rád, že je chytrý.
4. Asi se kluk zranil na fotbale, spadl a bolí ho to. Nakonec ho to přestane bolet, protože paní zdravotnice se o to postará.
5. Někdo se s někým setkal. Jsou šťastný, že se potkali, z nějakého důvodu se na to dívá celý park.
6. Dívají se na atlas světa. Nejspíš budou ve škole a mají to za úkol od učitelky. Dopadne to tak, že najdou správnou odpověď.
7. Dědové, co si povídají, mají se rádi, jsou to kamarádi. Asi se potkali náhodou, nakonec půjdou domů.

Příloha č. 3

Vlastní podnětový materiál















