

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

Bakalářská práce

Richard Lukáš

**Sociální dovednosti a emoční inteligence u žáků základních škol a
víceletých gymnázií**

**Social skills and emotional intelligence of elementary schools and
8-year grammar schools students**

Praha 2016

Vedoucí práce: PhDr. David Čáp, Ph.D.

Chci poděkovat vedoucímu práce, Davidu Čápovi, za slova podpory ve chvílích, kdy jsem si nebyl jistý, jak dál. Děkuji také mojí mámě a mému partnerovi za jejich trpělivost a podporu a za to, že za mnou stále stojí, i když jsou ta léta studií už opravdu dlouhá.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. 4. 2016

.....

Richard Lukáš

Abstrakt:

Víceletá gymnázia jsou v českém vzdělávacím systému vnímána jako elitní vzdělávací instituce poskytující akademické vzdělání a připravující na vysokou školu. Studenti gymnázia jsou vzděláváni v akademicky a sociálně homogenním prostředí. Cílem této práce je představit návrh výzkumu, který ověří, zdali se liší úroveň sociálních dovedností a emoční inteligence žáků 2. stupně základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia. Práce je postavena na hypotéze, že heterogenní složení žáků na základní škole má ve srovnání s homogenní skladbou studentů na gymnáziu vliv na rozvoj těchto dovedností. Oporou pro toto tvrzení je teorie mezi-skupinového kontaktu a další teorie. Prostředí nižšího sekundárního stupně vzdělávání je charakterizováno z pohledu vývojové psychologie i skrze srovnání sociálně psychologického prostředí základní školy a víceletého gymnázia. V rámci návrhu výzkumného designu představuji longitudinální výzkum, který využívá dotazníky Social Skills Improvement System, MSCEIT, Klima školní třídy, B-3 a další metody pro kontrolu možných intervenujících proměnných. Heterogenita či homogenita školního kolektivu je konceptualizována skrze osobnostní profily žáků měřené dotazníkem HSPQ. Podrobně jsou diskutovány možné limity navrženého výzkumu.

Klíčová slova:

Sociální dovednosti, emoční inteligence, víceletá gymnázia, longitudinální výzkum, diverzita

Abstract:

Multi-year grammar schools are perceived in Czech educational system as elite institutions providing academic education and preparing for university. Grammar school students are educated in academically and socially homogenous environment. Goal of the bachelor thesis is to present research design, which will find out whether there is a difference in the level of social skills and emotional intelligence between secondary and grammar school students. The thesis propose hypothesis that heterogeneity of classes on secondary school has impact on development of these skills, compared to homogenous classes at grammar school. The hypothesis is based on Allport's intergroup contact theory and other theories. The lower secondary education is characterized in the perspective of developmental psychology and through comparison of social psychological environment of secondary and grammar schools. The proposal of research design presents longitudinal research using Social Skills Improvement System, MSCEIT, School class Climate questionnaire, B-3 and other methods to control potential intervening variables. Heterogeneity and homogeneity of school class is conceptualized through personality profiles of students, measured by HSPQ. The limitations of proposed research design are thoroughly discussed.

Keywords:

Social skills, emotional intelligence, multi-year grammar schools, longitudinal research, diversity

Obsah

Obsah	1
Úvod.....	4
1. Teoretická část	8
1.1 Sociální dovednosti	9
1.1.1 Konceptualizace sociálních dovedností	9
1.2. Emoční inteligence	12
1.2.1. Konceptualizace emoční inteligence	12
1.3. Rozvíjení sociálních dovedností a emoční inteligence	14
1.4. Psychologické aspekty prostředí nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2)	19
1.4.1. Pohled vývojové psychologie	19
1.4.2. Srovnání sociálně psychologického prostředí 2. stupně ZŠ a víceletých gymnázií	23
2. Návrh designu výzkumu	32
2.1. Popis problému a hypotézy	32
2.2. Výzkumný design	33
2.3. Výběr vzorku a jeho popis	35
2.4. Výzkumné metody a jejich popis.....	36
2.4.1. Měření sociálních dovedností	37
2.4.2. Měření emoční inteligence.....	38
2.4.3. Měření osobnosti.....	39
2.4.3. Měření potenciálních intervenujících proměnných - klima, vztahy ve třídě a výchovné styly v rodině	41
2.5. Způsob zpracování dat	43
3. Diskuse.....	44
Závěr	48
Seznam použité literatury	51
Přílohy.....	60

Seznam použitých zkratk:

ACT	American College Test
BFLPE	Big Fish Little Pond Effect
B-JEPI	Junior Eysenck Personality Inventory
CLoSE	Czech Longitudinal Study in Education
EI	Emoční inteligence
ESCS	Economic, social and cultural capital
GCSE	General Certificate of Secondary Education
HSPQ	High School Personality Questionnaire
MSCEIT	Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PISA	Programme for International School Assessment
RVP	Rámcový vzdělávací program
SAT	Scholastic Assessment Test
SD	Sociální dovednosti
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
SSIS	Social Skills Improvement System – Rating Scale
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
VABS	Vineland Adaptive Behavior Scales
VG	Víceleté gymnázium
ZŠ	Základní škola

Úvod

Byl jsem studentem víceletého gymnázia a mám za sebou osm let intenzivního akademického a na znalosti zaměřeného studia, přípravy na vysokou školu. Během studia na vyšším gymnáziu pro mne bylo zajímavé sledovat klima v naší třídě ve srovnání s ostatními paralelními třídami. Naše třída byla plná ambiciózních a chytrých studentů, kteří byli dost chytří a disciplinovaní na to, aby nedělali větší kázeňské problémy. Druhá třída osmiletého gymnázia tak bezproblémová nebyla: opakovaná šikana a ponižování, odchod několika žáků, setkávání s psychologkou z poradny. Třída šestiletého gymnázia se sešla jako dobrý kolektiv. Nebyli sice tak studijně nadaní jako my, ale zejména kluci vytvořili silnou skupinu kamarádů se specifickým a sarkastickým druhem humoru, což přilákalo ke kamarádství i několik studentů z naší třídy. Třída čtyřletého gymnázia pak tento trend potvrdila: studijně nijak silná třída, která ale byla výrazným kolektivem plným nepřehlédnutelných jedinců, kteří k sobě poutali pozornost celé školy, byť často na školních večírcích a akcích či na chodbách mezi hodinami. Pro srovnání třídního klimatu tříd můžu ještě dodat, že naše třída se od maturity jako celek ani jednou nesešla, zatímco ostatní třídy, zejména z šestiletého a čtyřletého gymnázia jsou stále poměrně aktivní. Je ale třeba říct, že roli zde určitě hraje i „únava“ z 8 let společného studia.

Myslel jsem si, že se jedná o zajímavý, ale přesto výjimečný případ různého vývoje třídního klimatu a vztahů. Při hovorech se spolužáky na vysoké škole jsem však zjistil, že moje zkušenost není zdaleka tak ojedinělá, jak jsem se domníval. Mnoho lidí, kteří studovali gymnázium s osmiletým i čtyřletým (případně šestiletým) studijním programem, v hovorech pojmenovávalo stejnou či podobnou zkušenost. Díky tomu jsem zpozorněl a začal jsem si klást otázky, čím je tento rozdíl způsobený a v jakých psychologických aspektech na nás mohl mít vliv. Tohoto jevu jsem si všímal mimo jiné i jako lektor preventivních programů a adaptačních kurzů na školách. Vytvořit během několika dní dobrý kolektiv bylo často jednodušší u

adaptačních kurzů tříd z čtyřletého gymnázia než u toho osmiletého, byť věk a vývojové zrání žáků v tomto případě jistě hrají důležitou roli. Dovést zájem o toto téma do bakalářské práce pro mě bylo logickým vyústěním mé snahy porozumět psychologickým souvislostem rané diferenciaci vzdělávací dráhy, jak se tento jev v odborné literatuře nazývá (viz např. Greger & Holubová, 2010).

Mezi odborníky na vzdělávání, pedagogy, psychology i odborníky na vzdělávací politiku, probíhá již delší dobu diskuse o prospěšnosti rané diferenciaci a víceletých gymnázií pro funkčnost vzdělávacího systému a pro rozvoj žáků. Část odborníků i veřejnosti předčasnou selekci označuje za neopodstatněnou vzhledem k věku a vývoji jedince; další část zase považuje víceletá gymnázia za legitimní vzdělávací dráhu pro talentované jedince a „elity“ národa. Tento rozpor se nejvýrazněji projevil v roce 2001, kdy se Ministerstvo školství vedené Eduardem Zemanem pokusilo prosadit zrušení víceletých gymnázií. Zvedla se poté velká vlna nevole a odporu jak ze strany vzdělané veřejnosti, tak části odborníků (Váňová, 2011).

Cílem této bakalářské práce je zaměřit se na rozdíly v úrovni sociálních dovedností (SD) a emoční inteligence (EI) u žáků, kteří prošli 2. stupněm základních škol (ZŠ) a těch, kteří prošli nižším stupněm víceletých gymnázií (VG). Na tomto místě je třeba zmínit, že všude, kde v této práci uvádím víceletá gymnázia (VG), mám na mysli výhradě osmiletá gymnázia. Mnoho rodičů motivuje své děti, aby se v 5. třídě přihlásili na osmiletá gymnázia s vidinou elitní, akademicky zaměřené vzdělávací instituce. Domnívám se však, že čistě akademický, kognitivní rozvoj není jediným, který bychom měli ve vzdělávacích cílech nižšího sekundárního stupně sledovat. To ostatně reflektuje i Rámcový vzdělávací program pro základní školství, který definuje očekávané výstupy žáků v podobě kompetencí, a to nejen akademických (oborových), ale v průřezových tématech mimo jiné také jako osobnostně sociální kompetence (MŠMT, 2016a). K jejich rozvoji dochází ve škole během různých sociálních situací, a to ať již během

výuky či mimo ní (Gillernová & Krejčová, 2012). Psychologické výstupy těchto situací jsou dle mého názoru výrazně ovlivněny složením žáků a studentů ve třídě. Záleží nejen jejich intelektuální, ale také osobnostní pestrosti. Různá školní prostředí ZŠ a VG tak možná rozvíjejí SD a EI různými způsoby. Výsledkem mojí práce bude zhodnocení a navržení vhodného výzkumného designu, metod sběru dat a vyhodnocení, které nejlépe poskytnou odpověď na navrženou výzkumnou otázku.

Výzkum SD a EI ve školním prostředí je podle mě výzvou pro současnou psychologii, protože přestože již uplynulo více než 30 let od doby, kdy Howard Gardner představil svou teorii mnohočetné inteligence¹, ve školství tento posun moc reflektován není. I když kurikulární reforma v roce 2006 zavedla do národních vzdělávacích cílů (skrze Rámcový vzdělávací program) pojem kompetence, které se projevují v různých oblastech, na většině škol tato změna nepřinesla zaměření na osobnostní a sociální kompetence či jiné dimenze inteligence. O to méně na gymnáziích, které si často zakládají právě na vysokých akademických nárocích. Zaměření na znalosti a tradiční pojetí IQ a školní úspěšnosti ještě posilují tzv. high-stakes² testy, se kterými se v českém vzdělávacím systému setkáváme a které jsou téměř výhradně založeny na znalostech a reprodukci informací.

Považuji za důležité zde uvést odbočku na hranici psychologie a vzdělávací politiky, a to z následujícího důvodu. Většina školských systémů, ať již v Evropě či USA měří kvalitu vzdělání a úspěšnost žáků pomocí jejich akademických výsledků v závěrečných testech a zkouškách (např. GCSE ve Velké Británii, ale i naše maturita; v USA je zase prestižní dostat se na univerzity z tzv. Břečťanové ligy pomocí testů obecných studijních předpokladů či předmětových znalostí ACT či SAT). Proč je to podstatné pro psychologický výzkum? Většina

¹ Více viz Gardner, H. (1999). Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí. Praha: Portál.

² Jedná se o pojem z oblasti vzdělávací politiky, jde o tzv. nepodkročitelnou hranici. Tyto typy testů nastavují hranici, která do dalšího stupně vzdělávání nepustí žáky a studenty, kteří nesplní definovaná kritéria. Ti pak vzdělávací dráhu ukončují či hledají alternativní formy vzdělávání. V případě ČR se jedná o maturitní zkoušku a nově také o plánované jednotné přijímací zkoušky na střední školy.

studií totiž z výše zmíněného faktu vychází, a pokud zkoumá SD a EI, téměř výhradně pouze jako nezávislou proměnnou, kde závislou jsou v člancích uváděny akademické výsledky v testech. Považuji to za problematické ze dvou důvodů: zaprvé: limituje to literaturu, která by zkoumala SD a EI a jejich rozvoj ve škole jako závislou proměnnou. Existuje sice rozsáhlá literatura zaměřená na tyto dovednosti a jejich rozvoj, avšak věnující se jim obecně, bez konkrétního zacílení na vzdělávací systém. Zadruhé: SD a EI sice dnes nejsou předmětem zájmu tvůrců přijímacích a high-stakes testů,³ avšak rozhovory s různými personalisty či úspěšnými lidmi ukazují, že to neodpovídá realitě současného (pracovního) světa⁴. V souvislosti s 21. stoletím se hovoří o čtvrté průmyslové revoluci neboli Průmyslu 4.0⁵, která bude po zaměstnancích na dělnických i specialistických pozicích vyžadovat více samostatnosti, flexibility a kreativity. Schopnosti spolupracovat a efektivně komunikovat, vytvářet sociální vazby, porozumět komplexním sdělením a dále je reprodukovat budou v budoucnosti ještě důležitější než dnes. Ruku v ruce s tím možná bude klesat význam formálního vzdělání a s ním spojených akademických znalostí: již dnes například poradenská firma Ernst&Young vyřadila požadavek vysokoškolského vzdělání z nutných kvalifikačních předpokladů. Vychází z tvrzení, že není dokázáno, že absolutorium vysoké školy je v dnešním světě zárukou úspěchu.⁶

³ Nevím o tom, že by v ČR existovala výběrová střední či vysoká škola, která by při výběru uchazečů zohledňovala úroveň sociálních dovedností či emoční inteligence.

⁴ Rozhovor s HR manažerkou společnosti Nestlé: <http://archiv.ihned.cz/c1-64305160-vysokoskolaci-stale-veri-ze-jim-k-dobremu-zamestnani-bude-stacit-diplom-myli-se> či výzkum J&T banky, Perfect Crowd a EDUin mezi úspěšnými podnikateli a sportovci a personalisty velkých firem s názvem Diplom nestačí zde: <http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-o-uspechu-rozhoduji-dovednosti-ktere-ve-skole-ziskate-jen-vyjimce/>

⁵ Ve vládním dokumentu Průmysl 4.0 se uvádí, že čtvrtá průmyslová revoluce spočívá v masivním nástupu robotů a digitalizace výroby, díky kterým půjde vše kontrolovat a obsluhovat přes internet. Může to vést ke zvýšení produktivity výroby, avšak ohrozí to pracovní pozice, jako jsou úředníci pro zpracování číselných údajů, pokladní a prodavači vstupenek a jízdenek, administrativní pracovníci či nástrojaři. Některé z nich možná zcela zaniknou a budou nahrazeny stroji. Více na <http://byznys.ihned.cz/c1-65180200-praci-ovladnou-roboti-nova-prumyslova-revoluce-prichazi-mladek-predstavil-navod-pro-vladu>. Více o roli vzdělávání v éře průmyslu 4.0: <http://nazory.ihned.cz/komentare/c1-65140190-vzdelavani-v-nbsp-ere-prumyslu-4-0>

⁶http://www.huffingtonpost.co.uk/2016/01/07/ernst-and-young-removes-degree-classification-entry-criteria_n_7932590.html

1. Teoretická část

V této části bakalářské práce se budu věnovat tomu, jak jsou v psychologické literatuře pojímány SD a EI a jaké jsou přístupy k jejich rozvoji ve školním prostředí. Poté představím, jaké jsou rozdíly mezi sociálně psychologickým prostředím na ZŠ a VG. Cílem této části je představit linii argumentace, která nás dovede k teoretickému, konceptuálnímu a operacionálnímu rámci, který budu schopen aplikovat v návrhu výzkumu ve druhé části.

První otázka, která se nabízí, by mohla znít: Proč jsem se rozhodl zkoumat zrovna SD a EI? Jedná se o velmi blízké koncepty, které ale nejsou v odborné literatuře zatím jasně odděleny, a proto jsem se rozhodl zaměřit na oba dva. Důležitost jejich zkoumání dokládá fakt, že jak SD, tak EI mají zásadní vliv na studijní, osobní i profesní úspěšnost a je proto podstatné se jim v rámci vzdělávacího systému věnovat (Goleman, 1997; Gillernová & Krejčová, 2012; Wentzel, 1991; Wentzel 1993; Krejčová, 2011a). Tato otázka je o to ožehavější, že „ve formálním vzdělávání bývá kladen větší důraz na oblast vědění než na oblast bytí. Často jen málo ponecháváme jednotlivým dětem možnost naučit se rozumět sobě samým, (...). Podstatnou součástí této výchovy k bytí může být rozvíjení sociálních dovedností“ (Fontana, 1997, cit. dle Gillernová, 1998, 295).

A proč zrovna školní prostředí, ZŠ a VG? Škola je důležitým místem socializace adolescentů, působí tam na ně formální normy společnosti i neformální hodnoty a normy vyučujících, dospělých a vrstevníků (Gillernová, 1998). Přestože se v této práci budu věnovat především vlivu vrstevnické skupiny na rozvoj SD a EI, je třeba říct, že zásadním faktorem je role a chování učitele (Gillernová & Krejčová, 2012; Krejčová, 2011a). Učitelé, kteří se chovají demokraticky, uzpůsobují svá očekávání individuálním odlišenostem žáků, pečují o své žáky a poskytují konstruktivní zpětnou vazbu, působí pozitivně na sociální i akademický rozvoj žáků (Wentzel, 1997) či jejich toleranci k jinakosti (Holland, 2006). Podstatný je také vliv psychologického prostředí školy: přednostní oceňování výkonných a úspěšných žáků může vést

v porovnání se školami, které zdůrazňují podporu a úspěch pro každého žáka, k menšímu pocitu úspěchu a sounáležitosti se školou u méně výkonných žáků (Roeser, Midgley & Urdan, 1996). Roli učitele se z tohoto důvodu věnuji ještě v závěrečné diskusi.

1.1 Sociální dovednosti

1.1.1 Konceptualizace sociálních dovedností

SD jsou v odborné literatuře nejasně definovaným pojmem. Jednotná definice SD je velmi obtížná, protože každý autor pod ně zařazuje něco jiného, ať již z důvodu cílů výzkumu či cílové skupiny. Různorodost dimenzí, které jsou pojmenovávány jako SD, je tak enormní (Riggio, 1986; Rose-Krasnor, 1997; Matson & Wilkins, 2009; Cordier et al., 2015). V této kapitole je vztáhneme k jim nadřazeným pojmům: sociální kompetenci a sociální inteligenci. Cílem této kapitoly je stručně představit tyto koncepty a zvolit takové pojetí, které je pro účely mé práce vhodné. Přehled všech existujících konceptualizací sociálních dovedností, kompetence a inteligence je mimo možnosti této práce. Přehledu různých pojetí se věnuje ve své dizertační práci Oudová (2009) či Rose-Krasnor (1997).

Sociální inteligence a sociální kompetence jsou velmi blízké pojmy. Sociální inteligenci lze chápat jako bazálnější strukturu ve vazbě na obecnou inteligenci. Baumgartner, Orosová a Výrost (2008, 211) ji definují jako „schopnost jedince porozumět cítění, myšlení a chování jiných lidí, porozumět sobě samému a na základě porozumění se přiměřeně chovat.“ Sociální kompetence se oproti tomu jasněji manifestuje v konkrétním chování (Baumgartner et al., 2008). Zajímavý model sociální (a kognitivní) inteligence založený na výkonových testech, zahrnující sociální porozumění, sociální paměť, sociální percepci, sociální tvořivost a sociální znalosti, představují Weiss a Süss (2007). Tato konceptualizace však zatím nevede k ucelené

operacionalizaci sociální inteligence a SD, a proto pro účely této práce zůstanu u sebedopisných metod měření SD představených níže.

V dalších pojetích jsou sociální kompetence vykládány jako synonymum SD (Gillernová & Krejčová, 2012; MŠMT, 2016a). U jiných modelů ale získává sociální kompetence výrazně hodnotící konotaci, tzn., že kompetence vyjadřuje, do jaké míry je jedinec schopen využít svých dovedností v různorodých situacích. Hodnocení úspěšnosti daného chování je závislé na druhých, na normách skupiny či dané kultury (Krejčová, 2011a). Jedinec je v tomto významu kompetentní, pokud jeho sociální okolí oceňuje jeho sociální chování (vycházející z jeho SD).

Optimální pojetí SD dle mého názoru kombinuje jak možnost jasně identifikovat a operacionalizovat dovednosti, které vedou k úspěchu v sociální interakci, tak možnost ověřovat jejich účinnost, např. skrze akceptaci jedince vrstevnickou skupinou. Takovou definici nazývá Gresham a Elliott (1987) sociálně validní definicí: jako SD chápe takové chování, které predikuje důležité sociální zisky pro jedince. Tyto zisky mohou mít podobu akceptace okolím či popularity. Hodnotící složka dovedností je tak v jejich pojetí SD důležitá a blíží se výše popsanému pojetí sociální kompetence. Krejčová (2011a) pak uvádí definici: „sociální dovednost je věku přiměřená znalost a obratnost klidně a tvořivě se zapojit do sociálního prostředí jedince (Orpinas & Horne, 2001, cit. dle Krejčová, 2011a, 49). Gresham a Elliott nabízí definici SD jako „sociálně přijatelného naučeného chování, které jedinci umožňuje interagovat s druhými způsobem, který podněcuje pozitivní reakce a eliminuje ty negativní“ (Gresham & Elliott, 1984, cit. dle Elliott & Busse, 1991, 64). Elliott a Gresham (1990, cit. dle Elliott & Busse, 1991) následně nabízejí svou konceptualizaci SD, která obsahuje 5 hlavních shluků dovedností: spolupráce, interakce s druhými (assertion), zodpovědnost, empatie a sebekontrola.

Jinou konceptualizaci nabízí Caldarella a Merrell (1997, cit. dle Krejčová 2011a). Provedli metaanalytickou studii, na jejímž základě se pokusili systematicky klasifikovat SD dospívajících. Identifikovali 5 dimenzí, které uvádím s jejich dílčími projevy:

- **Vrstevnické vztahy** – budování přátelských vztahů, odolávání negativním vlivům vrstevnické skupiny, akceptace odlišností, sociální vnímání, sociální poznávání, vnímavost vůči verbálním i neverbálním projevům druhých osob, kontinuální a zkušenostmi podpořené budování názorů o druhých lidech.
- **Seberegulace** – efektivní řešení konfliktů, sebereflexe, kontrola vlastních verbálních i neverbálních sdělení.
- **Vzdělávání** – samostatné plnění úkolů, dovednost pracovat podle zadaných instrukcí, sebekontrola v rámci vlastního vzdělávacího procesu, efektivní nakládání s časem a plánování činnosti, vytváření efektivního pracovního prostředí, dovednost požádat o sociální podporu ve škole.
- **Kooperace** – práce v souladu se sociálními pravidly a požadavky skupiny, dovednost podělit se s ostatními ve skupině, přijetí požadavků sociální role, zaměření na společné řešení a společný cíl činnosti, komunikace ve skupině, sdílené reflektování, efektivní využití volného času
- **Interakce s druhými osobami** – zahájení konverzace s druhými osobami, vlastní verbální vyjadřování, dovednost adekvátního neverbálního sdělování, přijetí pochvaly a ocenění, rozhodování a plánování v kontextu interakcí s druhými osobami.

Pojetí Caldarella a Merella (1997) je syntetickou kategorizací a nabízí široké pojetí SD, které umožňuje kategorizovat dle jeho dimenzí další modely. Jeho široký záběr je pro můj výzkum výhodný, protože dopředu přesně nevím, jaké dimenze sociálních dovedností se budou

v čase měnit. Širší záběr zvyšuje šanci, že výzkum zachytí nějakou změnu. Toto pojetí však nenabízí konkrétní operacionalizaci SD a proto dále v této práci budu pracovat s pojetím Greshama a Elliotta (1984, cit. dle Elliott & Busse, 1991; Gresham, Elliott, Cook, & Vance, 2011), které se s většinou dimenzí Caldarella a Merella překrývá, udržuje širí záběr a především je operacionalizováno v psychometricky robustním nástroji Social Skills Improvement System – Rating Scale. Jeho výhodou také je, že obsahuje škály problematického chování, což poskytne komplexnější pohled na rozvoj SD.

Další přístup k SD rozlišuje na jednu stranu jejich osobnostní, schopností bázi, tj. různorodé dispozice a na druhou stranu konkrétní chování neboli dovednosti, v nichž se tyto dispozice mohou projevit (Gresham, 1986). Jinak řečeno, schopnosti lze pojímat jako osobnostní předpoklady osvojit si určité dovednosti (Čáp, 1993). Vzhledem k tomu, že měření osobnostních profilů se budu v navrženém výzkum věnovat (viz níže), je pro mě výhodnější dovednostní pojetí SD.

1.2. Emoční inteligence

1.2.1. Konceptualizace emoční inteligence

Oproti SD byla EI v posledních 20 letech věnována značná pozornost, a to především díky knize Davida Golemana, který EI představuje jako zásadní proměnnou osobního i profesního úspěchu (Goleman, 1997). Svědčí o tom i množství publikací a bakalářských a diplomových prací na toto téma (např. Kuncová, 2009; Sklenská, 2012; Bergerová, 2013; Tarasenko, 2015). Považuji proto za nadbytečné nabízet zde komplexní přehled pojetí EI. Cílem této kapitoly je proto pouze představit, jaký model EI je pro účely mé práce vhodný a jaký je vztah mezi EI a SD, potažmo sociální inteligencí.

Emoční inteligence je definována různě, avšak jádrem většiny přístupů jsou interpersonální (např. vnímání emocí druhých) a intrapersonální (např. regulace nálad) komponenty (Austin & Saklofske, 2007). Vedle toho existují dvě základní pojetí EI, a to schopnostní EI a EI, která je považována za osobnostní vlastnost. V prvním případě můžeme zjistit objektivní informaci o tom, jaké schopnosti EI člověk má. Schopnostní EI je zjišťována podobným způsobem jako akademická inteligence (IQ). Tyto modely spoléhají na výkonové metody měření. Druhé pojetí EI zahrnuje škálu osobnostních charakteristik, díky čemuž je EI pojata především jako vlastnost osobnosti. Tyto modely využívají především sebepopisných metod a výsledek nám říká především to, jak jedinec vidí sám sebe. Zatímco mezi osobnostní pojetí EI náleží většina existujících konceptualizací EI (Bar-Onův model, Golemanův model, rysový model Petridese a Furnhama), do schopnostního pojetí řadíme především modely Mayera a Saloveye a jejich dotazník MSCEIT (Freudenthaler & Neubauer, 2007; Bergerová, 2013).

Pro účely mé práce je podstatné zjištění, že vlastnostní pojetí EI se dle některých autorů z až 70% překrývá s osobnostním profilem jedince⁷ (Bergerová, 2013). Vzhledem k tomu, že heterogenitu školního kolektivu pojmám jako různorodost osobnostních profilů žáků (viz níže), nabízí se otázka, zdali bych v mém výzkumu neměřil dvakrát ten stejný koncept⁸. Lepší výsledky však nabízí pojetí emoční inteligence jako schopnosti. Korelační studie ukazují, že metody zkoumající EI jako schopnost (především MSCEIT) jsou na osobnostních vlastnostech do značné míry nezávislé, a tudíž můžeme říct, že test MSCEIT měří něco jiného než dílčí dimenze osobnostního profilu (Bergerová, 2013; Freudenthaler & Neubauer, 2007). Schopnostní pojetí EI Mayera a Saloveye se mi proto pro účely mé práce jeví jako nejvhodnější.

⁷ V podobě pětifaktorového modelu osobnosti měřeného dotazníkem NEO-PI-R

⁸ Testy zkoumající EI jako vlastnost se zdají být v podstatě složeninou faktorů Neuroticismus a Extraverze a příliš se neliší od již existujících osobnostních inventářů (Bergerová, 2013)

Mayer a Salovey ve svém pojetí EI navazují na Gardnera a několikrát svůj model přepracovávali. Po úpravě vznikl model se čtyřmi větvemi. První je Regulace emocí pro posílení emocionálního a intelektuálního růstu, druhou částí je Porozumění, analyzování emocí a aplikování emocionálních poznatků, třetí komponenta je Emocionální podpora myšlení a poslední větev je Percepce, posouzení a vyjádření emocí. Pro každou větev jsou charakteristické další čtyři dílčí schopnosti (Mayer & Salovey, 1997, cit. dle Bergerová, 2013).

Obsahově se emoční inteligence podobá sociální inteligenci. Autoři vidí východiska emoční inteligence v Thorndikově pojetí sociální inteligence a v Gardnerově rozlišení intrapersonální a interpersonální inteligence (Goleman, 1997). Koncepty tradičně řazené pod každý z těchto konceptů jsou platné i v konceptualizaci toho druhého (např. správné vnímání pocitů druhých, sociální znalosti). Míra, do níž se tyto koncepty překrývají, však známá není (Austin & Saklofske, 2007). Koncept EI se může zdát jako silnější, protože obsahuje jako interpersonální, tak intrapersonální komponenty. Oproti tomu je sociální inteligence povětšinou definována skrze interpersonální dovednosti (Austin & Saklofske, 2007). Vedle toho ale někteří autoři EI od sociální inteligence výrazně odlišují a považují je za soupeřící konstrukty (Mayer & Salovey, 1997, cit. dle Kang, Day & Maera, 2007). Protože ve výzkumu není shoda, zdali jsou emoční a sociální inteligence (potažmo SD) identické koncepty, rozhodl jsem se zaměřit ve svém výzkumu na oba dva koncepty.

1.3. Rozvíjení sociálních dovedností a emoční inteligence

Cílem této kapitoly je představit teoretické a empirické studie, které by podpořily moji hypotézu, že složení školní třídy má vliv na rozvoj SD a EI studentů. Nejdříve předkládám argument, že školní třída a žákovské vztahy jsou pro akademický i sociální rozvoj žáků obecně

velmi podstatné. Následně se věnuji různorodosti školního kolektivu se speciálním důrazem na teorii mezi-skupinového kontaktu a její vliv na rozvoj postojů a dovedností studentů.

K rozvoji SD a EI dochází v různých situacích, které ve škole nastávají, ať pedagogických (tj. s přímým pedagogickým působením učitele) či mimo-kurikulárních (tj. mimo výuku, např. o přestávkách). Sociální situace ve škole vytvářejí podmínky, aby se mohly různé SD rozvíjet nebo utlumovat (Gillernová, 2012). Sociální situace mají několik rovin: základní je obecná rovina bytí a prožívání ve škole, obecné socializace. Na druhé, o stupeň vyšší úrovni, jsou sociální situace charakterizovány skrze úroveň komunikace a interakce s okolím. Principy komunikace, jak je rozvádí Gillernová a Krejčová (2012), jsou nadstavbou všech dalších SD. Posledním, nejvyšším aspektem sociální situace jsou interpersonální vztahy. Podmínkou jejich vzniku je vzájemná komunikace. Jedná se o klíčový předpoklad socializace ve škole a skrze budování různorodých vztahů získávají žáci zkušenosti, které vedou k rozvoji SD (Gillernová & Krejčová, 2012). Vrstevnické vztahy jsou totiž pružnější a volnější než v rodinném prostředí, a tak poskytují více příležitostí k autonomii, samostatnosti a rozsáhlejšímu rozvoji dovedností (Krejčová, 2011a). Vrstevnické vztahy „umožňují naučené dovednosti zkoušet, potvrzovat si jejich význam a nadále je zdokonalovat a upřesňovat“ (Krejčová, 2011a, 48)

Školní třídu můžeme vnímat jako malou sociální skupinu, jejíž složení, cíle, vztahy, pozice a role žáků a normy jsou podstatným kontextem socializace adolescentů. Její stav i vývoj ovlivňuje početnost žáků, jejich věkové zvláštnosti, intersexuální rozdíly či dispozice (Gillernová, 1998). V současnosti roste množství výzkumů, které ukazují, že socializace úzce souvisí s kontextem prostředí, v němž se adolescenti pohybují (Ryan, 2001). Vzdělávání je z podstaty sociální proces a pochopení sociálního kontextu a probíhajících mezilidských procesů je pro komplexní psychologický popis školy nezbytné (Goodenow, 1992).

Vlivu složení vrstevnické skupiny na studijní výsledky a školní motivaci se věnoval Ryan (2001). Zkoumal žáky při přechodu z 1. stupně na nižší sekundární stupeň (middle school). Došel k tomu, že vliv vrstevníků může mít jak pozitivní, tak negativní dopad. Žáci měli tendence vytvářet skupiny s žáky s podobnými studijními výsledky, party „úspěšných“ a „neúspěšných“. Vrstevnická skupina pak měla vliv na studijní výsledky: u všech žáků se známky na 2. stupni zhoršily, avšak u těch „úspěšných“ se zhoršily významně méně než u „neúspěšných“. Podobné výsledky lze vysledovat u radosti ze školy a také u očekávání úspěchu ve škole (Ryan, 2001). Výsledky lze interpretovat jako důsledek toho, že vrstevnická skupina nabízí prostor pro společné či sdílené zážitky, které jsou ovlivněny normami a hodnotami skupiny. Klima či kontext dané skupiny vyvěrá z interakcí mezi jejími členy a zároveň je ovlivňuje (Ryan, 2001).

Zkoumání vlivu různorodosti, heterogenního složení školní třídy na dovednosti a postoje studentů se v zahraničních výzkumech nejčastěji zrcadlí ve výzkumu různorodosti a jinakosti (diversity), a to nejčastěji na základě demografických (etnikum) a kulturních charakteristik (Kasíková, 2011). Spolu s ní se však kloním ke komplexnějšímu pojetí diverzity. To zahrnuje i osobnostní charakteristiky, schopnosti a dovednosti (Kasíková, 2011). Důsledky různorodosti jsou ovlivněny především strukturou dané (školní) situace a kompetencí lidí, kteří jsou v této situaci začlenění. Pokud jde o různorodost žáků ve skupině, různí autoři se shodují v tom, že heterogenní vrstevnické skupiny vybízejí spíše ke kooperaci (Gillernová, 1998). Nemá totiž velký smysl, aby spolu soupeřili v různorodých oblastech schopní a nadaní žáci. Homogenní prostředí má zase často za důsledek individuální kompetici a snahu se předvést v kolektivu podobných jedinců. Zatímco kompetice více využívá potenciálu jednotlivce, ale může přinášet nejistotu, úzkost a obavy ze selhání, kooperativní naladění těží ze sil všech členů skupiny a navozuje přátelskou a vstřícnou atmosféru (Gillernová, 1998).

Zahraniční studie zkoumající diverzitu a různorodost ve školním kontextu jsou pro mou práci důležité. Vycházím totiž z předpokladu, že psychologické jevy přítomné při zkoumání (často etnické) diverzity jsou přenositelné i na vliv heterogenity kolektivu na ZŠ a VŠ na rozvoj SD a EI.

Mezinárodní srovnání postojů žáků a učitelů k různorodosti ukazuje, že větší diverzita a mezi-skupinový kontakt vedou u žáků k větší toleranci. Důležitým působícím faktorem jsou však postoje a chování učitele (Fine-Davis & Faas, 2013). Ve vysokoškolském prostředí má větší diverzita a kontakt s odlišnými skupinami pozitivní vliv na kognitivní otevřenost studentů, tj. jejich schopnost a ochotu vyhledávat a promýšlet alternativní a různorodé pohledy na určité téma. Jedná se o sklon vyhledávat a zpracovávat řadu perspektiv před tím, než si jedinec udělá svůj názor (Gottfredson et al., 2008). Další empirické výsledky potvrzující kladný vliv různorodého prostředí na postoje k jinakosti předkládá Pettigrew (1998).

Poznatek, že častý a intenzivní kontakt mezi různorodými skupinami přináší pozitivní efekt v podobě redukce předsudků, tolerance a otevřenosti, stojí za teorií mezi-skupinového kontaktu (intergroup contact theory), kterou v 50. letech vytvořil Gordon Allport. Pokud se lidé z (např. etnicky) různorodého prostředí setkávají v běžných, každodenních situacích a je splněno několik hlavních podmínek, má to pozitivní vliv na jejich postoje k jinakosti. Výše zmíněnými podmínkami kontaktu je to, že aktéři musí být na stejné sociální úrovni; musí sdílet společné cíle; kontext kontaktu musí podporovat spolupráci; a musí být přítomna podpůrná, facilitující osoba v roli sdílené autority (Pettigrew, 1998). Pettigrew (1998) přidává ještě další podmínku, a to sice, že kontakt musí účastníkům poskytovat příležitost, aby se stali přáteli. Škola je prostředím, které splňuje snad všechny tyto podmínky. Vliv teorie na postoje aktérů můžeme přenést i na jejich chování a dovednosti, které z postojů vycházejí.

Sílu této teorie potvrzuje i fakt, že metaanalýza prokázala její efekt v prostředí, kde nebyly splněny všechny původní Allportovy podmínky a také u jiných než etnických skupin, pro něž Allport teorii původně navrhnul. Allportovy podmínky sice pomáhají facilitovat pozitivní efekt mezi-skupinového kontaktu, ale nejsou jeho nutnou podmínkou (Pettigrew & Tropp, 2006). Zajímavým zjištěním je také fakt, že pozitivní postoje se nevztahují pouze k dané (např. etnické) skupině, s níž je jedinec v kontaktu, ale přenáší se také do vztahu k ostatním minoritám (např. homosexuálové, mentálně postižení ad.). Další analýzy ukázaly, že proměnné, které zprostředkovávají pozitivní změny postojů, jsou především afektivního charakteru: zvýšená empatie a porozumění dané skupině a redukce úzkosti z kontaktu s ní (Pettigrew, Tropp, Wagner & Christ, 2011). Další výzkumy také ukazují, že teorie si neplete korelaci s kauzalitou: efekt je patrný, byť v menší míře, i u jedinců, kteří mají předsudky či negativní postoje k minoritám (Pettigrew, 1998; Gottfredson et al., 2008).

Výzkumnou aplikaci této teorie ve školní prostředí se věnují švýcarští psychologové Grütter a Meyer (2014). Zkoumali, do jaké míry budou žáci v integrativní třídě vyčleňovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Předpoklad, že mezi-skupinový kontakt povede k menšímu vyčleňování, byl potvrzen jen částečně: zásadním působícím faktorem byly totiž názory učitele. Pokud spatřoval v různorodosti pozitivní hodnotu, docházelo k menšímu vyčleňování žáků se SVP (Grütter & Meyer, 2014). Důležitost role učitele v závěru práce diskutují.

Na rozvoj SD a EI můžeme aplikovat i Vygotského teorii zóny nejbližšího vývoje. Zjednodušeně řečeno z ní vyplývá, že „vyučovací proces má podněcovat a stimulovat aktuální potenciál žáků“ (Krejčová, 2011b, 118). Schopnosti, které se tedy mohou u žáků rozvinout, závisí na vzájemných interakcích s vrstevníky, avšak se silným vlivem učitele (Krejčová, 2011b). Pokud Vygotského teorii vztáhneme na můj případ, lze odvodit, že heterogenní skladba

žáků na ZŠ bude skrze vzájemnou interakci žáků výrazněji působit na rozvoj zkoumaných dovedností než na VG.

K rozvoji SD přispívá také kooperativní učení (Krejčová, 2011a). S ním se pojí teorie vzájemné sociální závislosti (Johnson & Johnson, 2009). Ta tvrdí, že vzájemná sociální závislost existuje, pokud jsou výsledky jedinců ovlivněny jednáním ostatních. Tato závislost může být pozitivní a negativní. Pozitivní znamená, že jedinci mohou svých cílů dosáhnout pouze společně s ostatními; negativní zase nutí preferovat své cíle před těmi ostatních. Škola je prostředím, kde dominuje především pozitivní vzájemná závislost. Při splnění několika podmínek (např. osobní zodpovědnost, reflexe skupinového procesu) vede konstruktivní a kooperativní chování k řadě pozitivních výstupů: pozitivním vztahům, psychickému zdraví, zvýšené sociální opoře a sebevědomí, morálnímu rozvoji, či rozvoji sociálních dovedností (Johnson & Johnson, 2009; Deutsch, 2006)

V této kapitole představené poznatky, a to především teorii mezi-skupinového kontaktu (a také krátce zmíněné teorie Vygotského a vzájemné sociální závislosti) považuji za dostatečné argumenty pro vyslovení hypotézy, že různorodé složení žáků ve školních třídách na ZŠ a VG má vliv na rozvoj jejich SD a EI během školní docházky na nižším sekundárním stupni. V další kapitole se proto posunu blíže ke zkoumaným školám: budu se věnovat obecným psychologickým charakteristikám prostředí nižšího sekundárního stupně vzdělávací soustavy, a to z hlediska vývojové psychologie i specifík sociálně psychologického prostředí ZŠ a VG.

1.4. Psychologické aspekty prostředí nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2)

1.4.1. Pohled vývojové psychologie

2. stupeň ZŠ a nižší stupeň VG odpovídají období rané adolescence neboli pubescence. Na následujících řádcích se pokusím toto období charakterizovat z hlediska vývojové psychologie

a dát ho do souvislosti s přechodem žáků na nižší sekundární stupeň vzdělání. Pro období pubescence je charakteristická řada změn v tělesné, emoční, kognitivní, sexuální i sociální oblasti (Vágnerová, 2012). Jedinec dosahuje pohlavní zralosti, probíhá řada hormonálních změn. Pubescenti jsou více emočně nevyrovnaní a staví se do vzdoru ke škole či k rodičům. Dochází k dozrávání kognitivních struktur, rozvoji abstraktního myšlení (Piagetovo stádium formálních operací) a s tím spojené tematizaci budoucnosti, vlastní identity a sebehodnocení (Langmeier & Krejčířová, 1998).

Jde o hranici Eriksonových stádií, kdy se snaživý zájem o nové nástroje, dovednosti a svoji kompetentnost stáčí k hledání vlastní identity a smysluplnosti. Škola na 2. stupni klade vyšší kognitivní nároky (nové předměty, náročnější učivo, více domácích úkolů, převažující frontální výuka). Dochází k posílení abstraktního a logického myšlení, verbálního vyjadřování, zvyšuje se schopnost se soustředit i paměť, rozvíjí se metakognice (Krejčová, 2011b). Výzkum adolescence v posledních letech klade důraz na aktivní participaci adolescentů v jejich vývoji, mimo jiné i v aktivním vztahu k jejich sociokulturnímu prostředí (Macek, 2002).

Pubescentní vzdor může být důsledkem pocitů nejistoty, pramenících z uvědomění existence alternativních hypotetických variant přítomnosti i budoucnosti (např. otázka samostatnosti, volby profesní dráhy atd.), což může přinášet pocity ohrožení a ztráty jistoty. Najednou nic není jednoznačně dáno a vše se může změnit. S tím se často pojí sklony ke větší míře poznávacího egocentrismu a k přehnané kritičnosti, přesvědčení o vlastní výjimečnosti, přecitlivělosti a vztahovačnosti, radikálnosti a zkratkovitým generalizacím (Vágnerová, 2012).

Ve vztahu ke škole je pro pubescenci charakteristický pokles motivace k učení, úspěšnost ve škole přestává být cílem. Výuka na žáky klade větší nároky a více se specializuje, což vede k vyšší školní neúspěšnosti, poklesu motivace či nezájmu o některý z předmětů. Žáci také kriticky hodnotí výuku a učitele na základě obecného kritického stanoviska k předkládaným

informacím od formálních autorit (Vágnerová, 2012). Společně s Ecclesem (1993, cit. dle Krejčová 2011b) můžeme konstatovat, že adekvátní prostředí nižšího sekundárního stupně by mělo žákům nabízet příležitosti k autonomnímu jednání, osobní vztahy mezi učiteli a žáky, častou skupinovou a kooperativní výuku, kognitivní výzvy, vedení k pozitivnímu sebehodnocení a nižší důraz na vzájemné porovnávání vedoucí k soutěživosti (Krejčová, 2011b).

Pro nižší sekundární stupeň je charakteristický nedostatek času pro práci se třídou, pro práci se vztahy a vzájemné poznávání žáků a učitelů z důvodu zvýšených školních nároků (Krejčová, 2011b). Je to paradoxní fakt, protože právě v průběhu dospívání dochází k postupnému odpoutávání od vazby na rodinu a roste význam vrstevnické skupiny (Langmeier & Krejčířová, 1998). Dospívající tak kladou velký důraz na své vrstevníky a vztahy s nimi. Vrstevnická skupina přebírá některé funkce, které plnila rodina, např. stimulace, jistoty a bezpečí či akceptace (Vágnerová, 2012). Výrazně se v tomto věku setkáváme se snahou vyhovět představě sociálně vyhovujícího (desirabilního) chování.

Zatímco ve věku kolem 12 let jsou vrstevnické skupiny složeny převážně z jedinců stejného pohlaví a jejich hlavním cílem je společná zábava a sdílení zážitků, ve věku kolem 14 let se začínají vytvářet pohlavně kombinované skupiny, jejichž primárním cílem je formování a stvrzování identity jedince a experimentování s různými vzorci chování a rolemi (Vágnerová, 2012). Vrstevnická skupina funguje jako interakční aréna, v níž probíhá vzájemné sociální učení; děti zhodnocují svoji vlastní identitu; vyměňují se zde názory, pocity a vzorce chování; vytváří se prostor pro komunikaci a testování a experimentování s dalšími formami mezilidských interakcí. Adolescenti se „nabízejí“ jeden druhému jako modely reprezentující různé varianty chování (Krejčová, 2011a; Macek, 2002).

Významnou vrstevnickou skupinou v tomto věku je školní třída. Je prostředím, v němž žáci tráví významnou část dne a těžko ji mohou opustit. Pozice v ní je významnou složkou osobní identity. Obecně jsou populární žáci rozumově nadaní či ti, co jsou ochotní pomáhat ostatním (Vágnerová, 2012). Pro školní třídu je charakteristické, že je rozdělená do různě vymezených podskupin, v nichž se odehrává většina sociálních interakcí. Školní třída je tedy sice jasně vymezeným kolektivem, který ale musíme pro její porozumění na interakční rovině zkoumat více do hloubky (např. skrze sociometrické šetření vztahů ve třídě, zkoumání třídního klimatu aj.). Z toho důvodu jsem se rozhodl do návrhu výzkumu zařadit i sledování těchto charakteristik třídního kolektivu. Pomůže mi to odhalit, zdali se třídy liší například z hlediska vztahu žáků a učitele, míry svobody ve třídě či vnímané podpory od učitele a spolužáků. Všechny tyto proměnné by totiž mohly působit na zkoumané dovednosti a vychýlit výsledky.

Protože v tomto výzkumu použiji také sebehodnotící dotazníky, zmíním se zde o specifiku jejich administrace v této věkové kategorii. V období dětství je dítě silně ovlivněno názory dospělých na jeho osobu, často více než svými skutečnými výkony a chováním. V období dospívání se situace mění, sebehodnocení je závislé na vývojově podmíněné proměně myšlení. Dospívající se fixuje od toho, co je, na to, co by mohlo nebo mělo být. Je proto více kritický a je schopen uvažovat i o neexistujících alternativách. S dospíváním je také spojený zvýšený zájem o svoji vlastní osobu, uvažování o sobě a sebehodnocení. To se může projevit například zvýšenou mírou sociální desirability, snahou o přiblížení ideálnímu obrazu svého já. V diskusi popisují, jakými způsoby se ji pokusím snížit. Další možností je využití měřicího nástroje, který vedle sebehodnocení spoléhá na jiného hodnotitele, v mém případě především učitele. Na výsledky však bude třeba i přesto nutné nahlížet se zřetelem k tomu, k jakému názorovému zkreslení mají dospívající na základě této vývojové fáze sklon.

1.4.2. Srovnání sociálně psychologického prostředí 2. stupně ZŠ a víceletých gymnázií

Podle statistické ročenky školství je v ČR ve školním roce 2015/2016 celkem 4115 základních škol a 362 gymnázií, z toho 276 osmiletých, 70 šestiletých a 395 čtyřletých. Na druhém stupni ZŠ studuje ve šk.roce 2015/2016 celkem 328 823 žáků, na nižším stupni osmiletých gymnázií studuje 35 883 žáků. V posledních třech letech se počet žáků odcházejících z 5. tříd na osmiletá gymnázia držel těsně pod 10%, konkrétně 9,85% (šk.r. 2013/2014), 9,61% (šk.r. 2014/2015) 9,56% (šk.r. 2015/2016) (MŠMT, 2016b).

Sociálně psychologické prostředí 2. stupně ZŠ a nižšího stupně VG se v mnoha ohledech liší. Gymnázia jsou někdy nazývána skleněnou věží, v níž studenti podstupují akademickou přípravu bez kontaktu s různorodou směsicí lidí mimo tuto sociální bublinu. Výzkumy ukazují, že se liší vzdělání a socioekonomický status rodičů žáků ZŠ a VG (Straková & Greger, 2013). Popularita víceletých gymnázií je způsobena přesvědčením, že poskytují talentovaným studentům kvalitní vzdělání, čímž umožňují jejich rychlejší kognitivní vývoj a tak pomáhají kultivovat české elity. V současnosti na nich končí přibližně 10% dětské populace dané věkové kohorty. Většina z nich žije ve velkých městech, kde je také nabídka gymnázií větší (Sucháček, 2013). V této kapitole bych rád ukázal, že výše zmíněná přesvědčení nejsou zcela pravdivá. Na následujících řádcích představím, v jakých pedagogicko-psychologických aspektech se ZŠ a VŠ vlastně liší. Protože se jedná o téma, kterému se vedle psychologie věnuje také oblast pedagogiky a vzdělávací politiky, zabrousím v této kapitole i do sociologické a pedagogické literatury. Pokusím se ji však vztahovat k psychologickému tématu mé práce⁹.

Řada zahraničních výzkumů ukazuje, že (raná) vzdělávací selekce má negativní důsledky pro žáky v jakékoliv vzdělávací dráze (Kasíková, 2011). Fakt, že selekce nadanějších žáků do

⁹ Pracoval jsem s literaturou, která se věnovala selekci dětí do trvalé vzdělávací dráhy dle výkonnosti, a to jak v rámci školy, tak mimo školu (streaming a tracking). Dalším případem je utváření studijních skupin či tříd dle různorodých schopností (mixed-ability grouping)

specializovaných škol není optimální pro jejich vývoj, konstatuje i Krejčová (2011b). Bartošová (2010) nabízí přehled nejpodstatnějších negativních důsledků selekce: stigmatizace žáků nevýběrových programů, omezení přirozeného vrstevnického kontaktu, zhoršený výkon žáků v nevýběrových programech, vliv na jejich nízké studijní aspirace, neloajalitu ke škole, nespokojenost se školou a negativní postoje k ní, a také zhoršené (především akademické) sebepojetí. Mezi pozitivní důsledky selekce ve vzdělávání můžeme zařadit lepší výkon žáků ve výběrových programech a lepší (akademické) sebepojetí žáků v nevýběrových drahách (Bartošová, 2010). Některé z těchto tvrzení však další výzkumy nepotvrzují, jak ukáží dále v této kapitole.

Odchod části dětí ze společné 5. třídy na VG v podstatě uzavře institucionalizovanou možnost kontaktu dětí v různých vzdělávacích drahách. Omezení kontaktu s některými vrstevníky však podle Nováčkové (2003) žáky ochuzuje. V homogenních třídách chybí děti s určitým typem nadání, myšlení, temperamentu, zájmů a názorů, a v důsledku toho ve třídách nemůže existovat mnoho přirozených sociálních situací. Děti se s nimi nesetkají, nenaučí se je řešit. Podle Nováčkové je to právě heterogenní skupina spolužáků, která je nesmírně důležitá pro optimální sociální rozvoj dítěte (Nováčková, 2003).

Významným zdrojem informací pro mou práci mohou být první dílčí výsledky projektu CLoSE (Czech Longitudinal Study in Education), který se v multikohortním výzkumu věnuje mimo jiné přínosu a rizikům spojeným s ranou diferenciací žáků. Mezi jejich výzkumná témata patří: přijímací řízení, (ne)spravedlivosti rané diferenciaci, longitudinální měření kognitivních přírůstků vědění, změna a vývoj sebepojetí žáků (Big Fish Little Pond Effect, BFLPE), či změna školního a třídního klimatu způsobená odchodem žáků na víceletá gymnázia.

Efekt velké ryby v malém rybníce (BFLPE) vychází z předpokladu, že výsledky žáka v testu pozitivně korelují s průměrným výsledkem školy/třídy (čím více lepších žáků, tím lepší

průměrný výsledek školy/třídy). Stejně tak existuje silná pozitivní vazba mezi výsledkem žáka v testu a jeho sebepojetím v daném předmětu, tj. pokud žák dostává dobré známky, více si věří. Co ovšem přináší BFLPE jako novou informaci, je negativní vztah mezi průměrným výsledkem školy/třídy a sebepojetím žáka. Žáci se totiž porovnávají se svou elitní referenční skupinou a ztrácí objektivní náhled na své schopnosti (Krejčová, 2011b). Je výzkumně dokázáno, že tento efekt má negativní vliv na úzkost i potěšení z různých školních předmětů, nervozitu ze zkoušení, zlost, školní stres, sebevědomí a přiřazování viny za neúspěch. V Německu vykazovali tyto negativní aspekty studenti VG, zatímco žáci ZŠ zvládali přechod a studium na nižším sekundárním stupni lépe (Becker et al. 2014). Empiricky BFLPE v českém prostředí ověřil David Greger (Česká školní inspekce, 2014). Z psychologického hlediska se tématu podrobněji věnovala Lenka Krejčová (2011b).

Porovnání psychosociálního vývoje žáků VG a ZŠ (Hauptschule) v Německu se věnuje studie Beckera a dalších (2014). Provedli u žáků srovnání akademického sebepojetí, úzkostnosti (ve vztahu ke škole), školní spokojenosti a vztahů s vrstevníky po roce odděleného studia. Výsledky ukazují, že žáci VG vykazovali horší akademické sebepojetí a větší míru úzkostnosti. Ve školní spokojenosti nebyl mezi skupinami rozdíl. Vztahy s vrstevníky uváděli jako výrazně lepší žáci ZŠ. (Becker et al., 2014). Poslední výsledek můžeme interpretovat jako důsledek toho, že žáci na VG musí utvářet zcela nové vztahy a jsou na ně z hlediska SD kladeny větší nároky než na studenty ZŠ, kteří pokračují ve studiu v jim známých kolektivech. K opačným výsledkům, avšak v americkém prostředí, došli Sayler a Brookshire (1992). Žáci ve výběrových třídách vnímali své sociální vztahy a emoční rozvoj lépe a měli méně výchovných problémů ve škole (Sayler & Brookshire, 1992). K podobným výsledkům, byť v mnohem mírnější formě dospěli Hoogeveen, van Hell a Verhoeven (2012).

Různorodá tvrzení o vlivu (rané) selekce na socioemocionální vývoj studentů výběrových studijních programů přinášejí i další výzkumy (Becker et al., 2014). Některé studie u nich mluví o poklesu sebepojetí a pocitu kompetentnosti a zvýšené úzkostnosti. Jiné studie zase došly k pozitivnímu vlivu na motivaci, kariérové ambice a dokonce i sebepojetí (Becker et al., 2014). Zdá se tedy, že samotná selekce v tomto případě nemá přímý vliv na úspěch žáků, ale je zprostředkována jejich psychologickými charakteristikami, především jejich resiliencí: nadaní studenti těžší z homogenního elitního prostředí více, než průměrní žáci, kteří jsou ohroženi pocitem selhávání (Becker et al., 2014).

Petr Soukup, další pracovník projektu CLoSE, během příspěvku *Kdo studuje na víceletých gymnáziích (a proč)?* na konferenci Testování ke kvalitě vzdělávání v r. 2015¹⁰ prezentoval výsledky, které bourají tradiční vnímání VG jako bašty akademicky úspěšnějších žáků. Dle zjištění výzkumu je totiž i v 9. ročníku ZŠ mnoho žáků, kteří mají srovnatelné či lepší výsledky než studenti VG (Soukup, 2015). Vliv rodičů na volbu školy dokládá fakt, že téměř každý žák 5. třídy, který se hlásí na VG, to dělá proto, že chce jít na vysokou školu (v porovnání s tím chce na VŠ jít 45% z těch, co se na VG nehlásí); (Soukup, 2015). Lze odvodit, že toto rozhodnutí není u většiny 11letých dětí z jejich hlavy, ale silně zde působí rodiče. Vliv rodinného zázemí na výsledky žáků potvrzuje také studie Gregera a Strakové (2013), kteří zjistili, že nejsilnějším prediktorem úspěchu žáka u přijímacích zkoušek jsou sice jeho schopnosti (měřené jako výsledek v matematickém testu TIMSS¹¹), dalšími významnými prediktory jsou ale příprava ke zkouškám, školní prospěch a vzdělání rodičů. Vliv rodičovského zázemí potvrzuje zjištění, že 70 % dětí na víceletých gymnáziích pochází z rodin ze dvou nejvyšších kvantilů podle ESCS¹² a jen 15 % ze dvou nejnižších (Greger, Chvál, Walterová & Černý, 2009). Toto téma z různých

¹⁰ Záznam vystoupení a prezentace jsou dostupné na <http://www.ttkv.cz/CZ/programKonference.asp>

¹¹ Trends in International Mathematics and Science Study, tj. celosvětové testování žáků 4. a 8. tříd v matematických a přírodovědných (sciences) znalostech a schopnostech je aplikovat

¹² Index ekonomického, kulturního a sociálního kapitálu

úhlů pohledu rozpracovávali a k podobným výsledkům došli také Greger a Holubová (2010) či Sucháček (2013).

V případě výběru žáků na VG tedy nemůžeme mluvit o výběru nejschopnějších, ale spíše o výběr žáků, kteří jsou schopní zvládnout stres testových přijemcích zkoušek a jejich rodiče mají zpravidla vysokou školu a ambice, aby se na nějakou dostal i jejich potomek. Tyto výsledky rozvíjí studie Strakové (2010). Dle ní „analýzy ukazují, že VG nepřispívá více než ZŠ v kombinaci se čtyřletým gymnáziem k rozvoji kompetencí žáků v základních oborech vzdělávání, tedy v matematice a mateřském jazyce. Navštěvují je však děti s lepším rodinným zázemím“ (Straková, 2010, 205). Zajímavým zjištěním v této souvislosti je fakt, že výsledky žáků VG v testech PISA¹³ jsou sice z hlediska průměrného výsledku lepší než výsledky žáků ZŠ, avšak na konci školní docházky je více než polovina 10% nejlepších žáků (dle výsledků PISA) na ZŠ. Na druhou stranu, 10% těch nejhorších je také téměř výhradě na ZŠ (Sucháček, 2013). Na VG tedy nestudují nejlepší žáci v dané věkové kohortě, ale spíše tam absentují ti nejhorší. Někteří vyučující ZŠ v tom vidí výhody, a to převážně pro slabší žáky, kteří mohou s nadanějšími dětmi kooperovat a vzdělávat se od nich (Holubová, 2009). Straková v této souvislosti dále konstatuje, že „rozhodně zatím nemůžeme říci, že „přidaná hodnota“ VG je tak vysoká, jak se předpokládá, neboť lepší výsledky žáků VG jsou do značné míry vysvětlitelné jejich vysokou selektivitou, a tudíž sociální homogenitou škol a tříd (Straková, 2006, s. 209). Ani učitelé VG nevnímají své třídy jako homogenní skupiny z hlediska akademických schopností (Holubová, 2009).

Fakt, že selektování dětí dle schopností do různých vzdělávacích drah (school-ability grouping) nemá vliv na výsledky jak nadprůměrných, tak podprůměrných žáků na nižším sekundárním stupni potvrzují i zahraniční výzkumy (Slavin, 1990). Podobné výsledky nabízí

¹³ Programme for International School Assessment od OECD je celosvětové testování žáků ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Více na <http://www.oecd.org/pisa/>

také Hattie (2002) spolu s názorem, že je potřeba se proto výzkumně zaměřit na podmínky kvalitní výuky a podporu kvalitních učitelů, bez ohledu na to, v jakém vzdělávacím proudu působí (Hattie, 2002). Vedle těchto studií ale můžeme najít řadu dalších, které naopak potvrzují, že selektování dětí lepší výsledky přináší, a to zejména u žáků ve výběrových třídách (Kerckhoff, 1986). Kulik a Kulik došli ve své metaanalýze ke srovnatelným výsledkům, tj. že pozitivní vliv selekce na výsledky existuje, byť není velký; a když už působí, tak spíše na žáky ve výběrových třídách s lepšími učiteli a studijními podmínkami (Kulik & Kulik, 1982).

Výsledky různých studií o efektech selektivního školství na socioemocionální i akademický rozvoj žáků jsou tedy často v rozporu. To může být způsobeno odlišnými charakteristikami studentů, zemí, typem selektivního systému a škol, ale také zvolenou metodologií výzkumu a měřících nástroji. Jak uvádí Greger s Holubovou (2010), další ověřování vlivu studia na ZŠ či VG na rozvoj žáků může přinést až důkladné longitudinální šetření. Těch však ve středoevropském prostoru, s výjimkou Německa a probíhajícího výzkumu CLoSE mnoho není (Greger & Holubová, 2010). Toto zjištění je pro mě inspirací při tvorbě mého vlastního výzkumného designu.

Co přesně se ve školních třídách na ZŠ a VG děje? O tom máme poměrně málo dat (Sucháček, 2013). Existující výzkumy ukazují, že studenti VG mají ke svým školám lepší vztah než jejich vrstevníci ze ZŠ. To samé platí i pro jejich učitele. Zároveň ale shodně polovina žáků ZŠ i VG uvádí, že je výuka ve škole nebaví (Sucháček, 2013), což je podobný výsledek, ke kterému dospěli Boaler, Wiliam a Brown (2000). Obecně můžeme konstatovat, že výzkumů srovnávajících školní prostředí a výuku na VG a ZŠ je u nás velmi málo (Kasíková, 2011; Sucháček, 2013). Jeden z mála českých srovnávacích výzkumů výuky na obou typech škol se zabýval rozvojem kompetence k učení (Chvál, Kasíková & Valenta, 2011). Autoři došli k překvapivému závěru „že byť téměř všechny rozdíly mezi výukou na ZŠ a VG nejsou

statisticky významné, tak většina průměrných hodnot vychází ve prospěch ZŠ – až na úkolové situace vyššího řádu a situace s reflexí kognitivní činnosti (Chvál, Kasíková & Valenta, 2011, s. 155). Při celkovém hodnocení výuky poukazují výzkumníci na menší problémy s kázní na VG, ale také na menší vřelost vztahů. Výzkumníci proto poukazují na paradox dvou stejných škol s jinými názvy (Chvál, Kasíková & Valenta, 2011). Další dva české výzkumy srovnávající prostředí VG a ZŠ jsou výzkumy Doulíka a Škody (2003) ukazující, že důležitější než typ vzdělávací dráhy je efektivní a kvalitní práce učitele; a výzkum Pavelkové a Hrabala (2001) ukazující na větší míru podceňování a nedostatek motivace u žáků na ZŠ ve srovnání s VG. Dvořáková a Tvrzová (2011) ve svém výzkumu zase srovnávaly pohled absolventů víceletých a čtyřletých gymnázií. Obě skupiny studentů se shodnou na tom, že studium na víceletém gymnáziu je náročnější než na základní škole, ale že se rozdíly během střední školy setřely. Shodně také odmítají nižší vzdělanostní úroveň žáků základních škol, na kterých jsou ale větší kázeňské problémy. Ty mají pramenit z heterogenity kolektivu (Dvořáková & Tvrzová, 2011).

Prostředí ZŠ se dle jejich učitelů často projevuje nekázní a tím způsobeným menším časovým prostorem pro učení žáků. Dále učitelé pojmenovávají, že ve třídách chybí tahouni, a tím se snižuje potenciál ostatních žáků, kteří nejsou motivováni k lepším výkonům. Také poukazují na obtížnost získání kvalitních učitelů pro žáky na ZŠ a na skutečnost, že dobří učitelé odcházejí za dobrými žáky na VG (Greger & Holubová, 2010). Žáci v nevýběrovém stupni vzdělávání mohou být demotivováni a znevýhodněni také v důsledku nízkých očekávání, nedostatku podpory a podceňování ze strany učitelů (Bartošová, 2010). Podobné výsledky ukazují i zahraniční výzkumy. Selektivní vzdělávací dráhy se liší v množství předávaných informací, tempu výuky, organizaci práce, kvalitě studijního prostředí a v kvalitě vyučujících (Gamoran & Berends, 1987).

Shrnutí

Přesto, že každá třída je jiná, pokusila se tato kapitola ukázat, že některé třídy jsou rozdílnější než ty ostatní. Rozdíly mezi ZŠ a VG nejsou pouze akademického rázu, ale především sociálně ekonomického. Vyšší, vzdělaná třída posílá své děti na VG častěji než ostatní. To může mít vliv na výsledky navrženého výzkumu, protože ekonomicky dobře situovaní rodiče mohou více dbát na rozvoj svých dětí a případný výsledek by mohl být ovlivněn působením rodiny spíše než školy. Rozhodl jsem se proto u studentů sledovat výchovný styl v rodině a skrze doplňující otázky také způsob trávení volného času. To mi pomůže zjistit, do jaké míry mohou adolescenti rozvíjet SD a EI i mimo prostředí školy.

Prostředí 2. stupně ZŠ je z akademického hlediska rozhodně různorodějším prostředím než VG. Na ZŠ i VG chodí výjimečně talentovaní žáci, avšak na VG nechodí 10% nejslabších studentů. Na VG nejde tedy o selekci nejlepších, ale o odříznutí se od průměru a těch (akademicky i sociálně) nejhorsích. Toto akademicky a sociálně různorodé prostředí s sebou nese horší kázeň ve třídách, což nutí žáky ZŠ vytvářet si adaptační mechanismy vedoucí k toleranci a respektování různorodosti; vzpomeňme teorii mezi-skupinového kontaktu. Vytváří si strategie, jak zvládat interakce s různorodými spolužáky.

Žáci a studenti se mezi sebou v rámci třídy liší v různých psychologických charakteristikách: v myšlení, motivaci, emočním prožívání, jednání, ve fungování těla či psychické odolnosti (Mertin & Krejčová, 2012). Každá třída, ať již na VG či ZŠ je relativně heterogenním prostředím, každý žák je zkrátka jiný. Míru různorodosti kolektivu ve zkoumaných třídách jsem se v navrženém výzkumu rozhodl operacionalizovat skrze různorodost osobnostních profilů žáků. Většina výše zmíněných charakteristik vychází z báze vlastností osobnosti, jejích preferencí a tendencí. Měření osobnostních profilů žáků mi tak poskytne obrázek o tom, jak různorodé třídy zkoumám a jaké charakteristiky této různorodosti (osobnostních profilů) mohou působit na rozvoj SD a EI žáků. Bližšímu výběru osobnostního

dotazníku a dalším měřících nástrojů a diskusi dalších metodologických otázek se budu věnovat v následující části této práce.

2. Návrh designu výzkumu

Tématu rané diferenciaci ve vzdělávání se dlouhodobě věnuje na Pedagogické fakultě UK PhDr. David Greger, PhD. Podílí se na vedení výše zmíněného projektu CLoSE, který se zaměřuje především na kognitivní souvislosti (rané) diferenciaci. Jiné nekognitivní aspekty vzdělávání v souvislosti s diferenciací zkoumány v ČR dosud nebyly. Je zde tedy prostor doplnit tuto longitudinální studii také pohledem na „měkké“ aspekty předčasné selekce dětí v českém vzdělávacím systému.

2.1. Popis problému a hypotézy

V předchozích kapitolách jsem se pokusil představit problematiku časné diferenciaci a možné důsledky, které má pro žáky a studenty. Vycházím z předpokladu (který ale zároveň podrobuji výzkumnému ověření), že třídy na ZŠ jsou z hlediska osobnostních profilů žáků více heterogenní než třídy na VG. Srovnáním míry různorodosti osobnostních profilů a úrovně SD a EI žáků zjistím, zdali mohu potvrdit či vyvrátit své hypotézy. Cílem výzkumu je ověřit dvě hypotézy:

- H1: Z hlediska různorodosti osobnostních profilů měřených dotazníkem High School Personality Questionnaire (HSPQ) jsou žáci na 2. stupni ZŠ statisticky významně různorodější skupinou, než žáci nižšího stupně VG.
- H2: Žáci, kteří prošli prostředím 2. stupně ZŠ, během své školní docházky na nižším sekundárním stupni rozvinuli své SD a EI statisticky významněji, než studenti víceletých gymnázií.

Vedle výše zmíněných hypotéz budu v navrženém výzkumu zkoumat také kvalitu vztahů a klimatu sledovaných tříd a také styl výchovy v rodině žáků. Vnímám jako důležité sledovat tyto proměnné nejen jako potenciální intervenující proměnné, ale první dvě proměnné přinášejí také podstatnou informaci o tom, k jaké kvalitě vztahů prostředí dané třídy spěje, ať již vykazují

žáci rozvinutou úroveň zkoumaných dovedností či nikoliv. Může mi to poskytnout důležitou informaci, zdali k rozdílům v úrovni SD a EI dochází v návaznosti na fungování heterogenní třídy na 2. stupni ZŠ s každodenní nutností vycházet s různorodou směsicí spolužáků. Je totiž například možné, že žáci 2. stupně ZŠ se sice naučí „vyjít“ s různorodou směsicí žáků, ale jejich postoje k nim a atmosféra třídy nebude přátelská a podpůrná.

2.2. Výzkumný design

Cílem tohoto výzkumu je zjistit, jak působí školní prostředí ZŠ a VG na rozvoj SD a EI. Při tvorbě výzkumného designu tak stojím před zásadní otázkou: jak odstínit vliv mnoha intervenujících proměnných, které na rozvoj zkoumaných dovedností působí vedle předpokládaného vlivu docházky do ZŠ či VG? Může jít o odlišnosti v pedagogické práci učitele; ve výchovných stylech v rodinách; úrovni mimoškolních aktivit; složení, dynamice a normách školního i mimoškolního kolektivu; v osobnosti žáků ad. Cílem navrženého výzkumného designu je pokusit se uvedené proměnné sledovat a zohlednit během realizace výzkumu a adaptivně na zjištěné výsledky reagovat.

Půjde o longitudinální výzkumný design. Zajímá mě změna úrovně SD a EI v čase ve sledované skupině respondentů. Pokud bych sledoval pouze průměrné hodnoty sledovaných proměnných u byť reprezentativní, ale ad hoc vybrané populace v průběhu či na konci nižšího sekundárního stupně vzdělávání (transverzální přístup), mohly by být výsledky výrazně ovlivněny výše zmíněnými proměnnými.

Zvolil jsem tzv. smíšený výzkumný design, během nějž budu kombinovat prvky kvantitativního i kvalitativního výzkumu (Ferjenčík, 2000). Pro smíšený design jsem se rozhodl proto, že v průběhu času bude nutné sledovat a eliminovat proměnné, které mohou ovlivnit výsledky. Kvalitativní data mi pomohou být blízko školní realitě samotných tříd, odhalit možné intervenující proměnné a na základě toho je zahrnout do analýzy; případně v daných třídách

intervenovat (např. šikana); či srovnávat z hlediska třídních charakteristik podobné třídy; případně třídu či žáky s extrémními hodnotami nezahrnovat do finální analýzy

Výzkum bude ve své kvantitativní části realizován dotazníkovým šetřením. Pro zjištění osobností heterogenity žáků ve třídě použiji osobnostní dotazník HSPQ od R. Cattela. Pro měření SD pak použiji dotazník Social Skills Improvement System – Rating Scales. Tento dotazník vyplňují jak žáci v rámci sebehodnocení, tak každého žáka hodnotí učitel. Pro měření EI použiji dotazník MSCEIT. Pro sledování vztahů ve třídě použiji dotazník B-3 R. Brauna, pro měření klimatu třídy pak dotazník Klima školní třídy J. Mareše. Pro měření stylů výchovy v rodině použiji Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině autorů Čápa a Boschka. Zároveň se žáků budu pomocí vlastnoručně vyrobeného dotazníku ptát na četnost a způsob trávení volného času. Výběr všech metod je diskutován níže. Všechny skupiny respondentů absolvují tři administrace dotazníků: v 7. třídě, 8. třídě a na konci 9 třídy. K měření až v 7. třídě mě vede předpoklad a zkušenost, že v 6. třídě ještě většina dětí nevstoupila z hlediska psychického a fyzického vývoje do pubescence, což by komplikovalo srovnání s daty z 9. třídy.

Důležitou součástí výzkumu bude také jeho kvalitativní část. Jeho využití mi pomůže sledovat vývoj sledovaných tříd a žáků, umožní kontrolu možných intervenujících proměnných a doplní tak kvantitativní ověření predestřených hypotéz. Každý rok se s třídami sejde na jeden den výzkumník pro pozorování třídy a pro rozhovory s dětmi a třídním učitelem. Během rozhovorů s třídním učitelem budou doplněny informace o projevech zkoumaných dovedností u jednotlivých dětí a také o celkovém klimatu třídy a jejím vývoji a zážitcích. Díky pozorování třídy během výuky, přestávek i společných činností a pomocí rozhovorů se žáky budou tyto informace dále prohlubovány.

2.3. Výběr vzorku a jeho popis

Hypotézy se pokusím ověřit na předem vybraných skupinách respondentů, celkem na 6 ZŠ a 6 VG. Mým cílem je, aby šlo z hlediska potenciálních intervenujících proměnných o co nejsrovnatelnější školní třídy, a to v 6. třídě ZŠ a primě VG a následně po celou dobu výzkumu. Žáky a studenty budu sledovat po dobu téměř 4 let, a to do konce 9. třídy ZŠ, respektive kvarty VG. Díky prvnímu měření až v 7. třídě bude mít třída za sebou celý rok zkušeností, které mohou od učitelky a žáků zjistit (např. pomocí rozhovoru či dotazníku měřícího třídní klima) a tak vybrat srovnatelné třídy, např. z hlediska vývojové vyspělosti.

Ve výzkumu budu porovnávat dvě zcela odlišná školní prostředí, odlišné třídy. Pokusím se vybrat do vzorku žáky ze škol v podobné lokalitě (viz níže), školy s podobným počtem žáků, školním vzdělávacím programem a dalšími podobnými charakteristikami¹⁴. Podstatná také bude skladba rodičů na základě socioekonomických a demografických charakteristik. Pro zjištění těchto údajů budou vedle veřejně přístupných informací¹⁵ hodnotné také informace od zřizovatele a ředitele školy a učitelů.

Skladba žáků na ZŠ a VG se také může lišit dle lokality. Na menších městech, kde je například na 5 ZŠ jedno VG, je proporční množství žáků odcházejících na VG menší než ve velkých městech a tudíž je možné, že z hlediska mnou sledovaných dovedností se budou navzájem lišit. Tyto rozdíly je proto potřeba ve výběru vzorku zohlednit. Z toho důvodu náhodným výběrem vyberu vždy 1 třídu na 2 ZŠ a 2 VG v Praze, 1 třídu na 1 ZŠ a 1 VG ve dvou náhodně vybraných krajských městech a 1 třídu na 1 ZŠ a 1 VG ve dvou náhodně vybraných (bývalých) okresních městech. Do výzkumu nezapojím výběrové ZŠ (např.

¹⁴ Z dalších veřejně dostupných informací o škole vybírám například: inspekční zprávy, kvalifikovanost, věk a genderové složení pedagogického sboru, využití inovací a zapojení do projektů, testování klimatu sborovny a tříd, kroužky, způsob komunikace s rodiči, přítomnost školního poradenského pracoviště. Informace jsou většinou dostupné na stránkách zřizovatele škol, České školní inspekce či na specializovaných webech (např. EDUin)

¹⁵ Zde můžu čerpat informace především z veřejně dostupných zdrojů Českého statistického úřadu a také nově vznikajících mapových statistických portálů, např. <http://www.zmapovano.cz/>

s rozšířenou výukou jazyků, matematiky či jiných předmětů), které si žáky podobně jako VG vybírají přijímacím řízením.

Další podstatnou intervenující proměnou, která by mohla ovlivňovat výsledky je podoba výuky ve třídách na 1. stupni ZŠ, kterými žáci prošli. Gymnaziální třída je zcela nově utvořená a zcela nanovo se v ní nastavují normy i vrstevnické vztahy. Na druhou stranu třída, která zůstala na ZŠ, si s sebou často nese rukopis třídy a třídní učitelky z prvního stupně, ať již to znamená pozitivní či negativní důsledky pro fungování třídy na 2. stupni. Pro eliminaci této proměnné se pokusím vybrat třídy ze ZŠ, které v 6. třídě vytváří zcela nové třídní kolektivy z žáků, kteří na škole zůstali. Startovní podmínky žáků ze ZŠ a VG tak budou z hlediska dynamiky třídního kolektivu srovnatelné.

2.4. Výzkumné metody a jejich popis

V diagnostice dětí a mladistvých se můžeme setkat s celou škálou různých metod: od stanovení anamnézy, pozorování, rozhovoru individuálního či skupinového, analýzy výsledků činnosti až po různé formy testů. Ty se dále dělí do různých forem, například výkonové testy, projektivní testy, posuzovací škály, testy speciálních schopností, kresebné testy, dotazníky ad. (Mertin & Krejčová, 2012, Svoboda, 2009). Pro účely mého výzkumu budou nejvhodnější dotazníkové metody, protože mi nejde o diagnostiku konkrétního dítěte, ale potřebuji získat kvantitativní data, která umožní porovnání tříd ZŠ a VG z hlediska rozvoje SD a EI. V této kapitole představím také vybranou metodu testování osobnosti a další proměnných, které jsem se rozhodl ve zkoumaných třídách sledovat.

2.4.1. Měření sociálních dovedností

Měření SD je v českém prostředí relativně neprobádanou oblastí, a pokud nahlédneme do české psychometrické literatury, nemáme o měřících nástrojích ze zahraničí dostatek informací. Dokládá to stručná kapitola věnovaná hodnocení SD v publikaci Psychodiagnostika dětí a dospívajících (Svoboda, 2009) a citace z té samé publikace: „metod zaměřených na hodnocení sociálních dovedností dětí různého věku je velmi málo (ibid: 196). V této publikaci prezentovaný nástroj, Vinelandská škála sociální zralosti a Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS) nejsou pro účely mého výzkumu vhodné, protože jsou pro děti od 3 do 9 let, resp. od 18 měsíců do 12 let (VABS) a je zaměřena na základní adaptivní dovednosti (komunikace, sebeobsluha, motorika atd.). Drahomíra Oudová (2008) ve své dizertační práci Analýza sociální kompetence dospívajících používá dotazník Social Skills Inventory z r. 1989. Ten však nepovažuji za vhodný, protože nedosahuje takových psychometrických kvalit a oblíbenosti v mezinárodní psychologické komunitě jako níže zmíněné dotazníky.

V zahraniční literatuře existují přehledové metaanalýzy zkoumající kvalitu různých psychometrických nástrojů měřících SD. Vedle rolových testů se jedná o dotazníky, které se díky své účelnosti v současnosti užívají nejčastěji (Matson & Wilkins, 2009). Jedna z těchto metaanalýz představuje přehled 40 dotazníků a uvádí jejich charakteristiky a četnost použití v dalších výzkumech (Matson & Wilkins, 2009). Druhá metaanalýza vybírá z 53 nalezených dotazníků 13, které splňují předem definované podmínky. Například výše zmíněný Social Skills Inventory není vybrán, protože nesplňuje kritérium publikace před r. 1994. 13 vybraných dotazníků je podrobeno zkoumání psychometrických charakteristik dotazníku dle taxonomie COSMIN¹⁶ (Cordier et al., 2015). Z obou dvou těchto studií vyhází pro účely mého výzkumu

¹⁶ COSMIN je standardizovaný nástroj pro hodnocení metodologické kvality výzkumných nástrojů a obsahuje 9 dimenzí: vnitřní konzistence, reliabilita (test-retest, shoda posuzovatelů), chyba měření, obsahová validita (zahrnující face validitu), strukturální validita, testování hypotéz, mezi-kulturní validita, schopnost reagovat (responsiveness) a kritériální validita. Byla publikována v článku Mokkink L.B., Terwee C.B., Patrick D.L., Alonso J., Stratford P.W., Knol D.L., et al. (2010). The COSMIN checklist for assessing the methodological

nejlepší dotazník Social Skills Improvement System – Rating Scales (SSIS) autorů Greshama a Elliotta, v původním názvu před revizí Social Skills Ratings System (SSRS). Srovnání obou dvou metod se věnuje Gresham, Elliott, Cook a Vance (2011).

Dotazník SSIS obsahuje dvě verze, jednu pro žáky 1. stupně ZŠ (8-12 let) a druhou pro žáky 2. stupně ZŠ a SŠ (13-18 let). SSIS nabízí verzi pro sebehodnocení, pro rodiče i pro učitele. Využití více hodnotitelů považuji za přínosný fakt, který pomůže zvýšit validitu měření a je v souladu s metodologickými doporučeními k měření SD (např. Elliott & Busse, 1991; Matson & Wilkins, 2009). V mém výzkumu využiji sebehodnocení žáků a hodnocení učitele.

SSIS měří jak SD, tak riziko problematického chování daného žáka. Pro SD obsahuje škály komunikace, spolupráce, interakce s vrstevníky, zodpovědnosti, empatie, angažovanosti (engagement) a sebekontroly. Pro problematické chování obsahuje škály expresivnosti (externalizing), šikanování, hyperaktivity/nepozornosti, uzavřenosti (internalizing) a autistického spektra. Verze pro učitele obsahuje ještě položky ptající se na akademické kompetence žáků (Gresham, Elliott, Cook, Vance & Kettler, 2010; Gresham et al., 2011). Domnívám se, že pro účely mého výzkumu bude postačovat především sada položek spojená se SD, která obsahuje 46 položek. Škály problémového chování vnímám jako volitelné.

2.4.2. Měření emoční inteligence

Jak jsem se výše pokusil ukázat, pro účely mojí práce je vhodné pojímat EI jako osobní schopnost, ne jako rys osobnosti. V tomto pojetí se nabízí etablovaný a výzkumnými studii ověřený dotazník Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), který vychází z přístupu k EI Mayera a Saloveye a prošel rozsáhlým vývojem (Mayer, Salovey, Caruso &

quality of studies on measurement properties of health status measurement instruments: An international Delphi study. *Quality of Life Research*. 19:539–49.

Sitareinos, 2003). Tento dotazník má měřit skutečnou úroveň EI jako schopnosti a splňuje kritéria výkonové inteligence. V testu je 141 položek, rozdělených do osmi kategorií úkolů, kdy jednu větev modelu vždy zastupují dvě kategorie (Brackett & Salovey, 2006).

MSCEIT měří čtyři základní větve EI, a to již dříve popsané čtyři oblasti modelu Mayera, Saloveye a Carusa. Test pokrývá schopnost a) vnímat emoce, b) využívat emoce k podpoře myšlení, c) porozumět složitým emocím a přechodům mezi stádii emocí a d) integrovat údaje a emoce k vypracování strategie řešení problémů (Brackett & Salovey, 2006).

2.4.3. Měření osobnosti

Můžeme rozlišit různé metody využívané k měření osobnosti: projektivní metody, objektivní testy osobnosti, dotazníky a posuzovací stupnice (Mertin & Krejčová, 2012). Pro účely mé práce je nejvhodnější metoda dotazníková, protože umožňuje jednoduchou administraci mezi žáky i kvantitativní vyhodnocení. Pomocí dotazníků také můžeme porozumět bazálním osobnostním dispozicím k prožívání, rozhodování, jednání, motivaci či komunikaci.

Pro účely mé práce se jako nejvhodnější jeví Cattelův osobnostní dotazník pro mládež (HSPQ)¹⁷, který je odvozen od původního Cattelova 16PF. HSPQ měří čtrnáct osobnostních faktorů, které autor chápe jako ustálené psychologické vlastnosti a bipolární osobnostní rysy (Mertin, Krejčová, 2012). Větší počet sledovaných dimenzí osobnosti je pro účely mé práce vhodnější, protože mi pomohou jemněji odhalit, v čem se žáci v jednotlivých třídách liší.

Dotazník HSPQ byl vytvořen v roce 1968¹⁸ je určen pro mladistvé ve věku 12 až 18 let, avšak české normy byly oproti původnímu dotazníku zúženy na 13 až 17 let. Dotazník obsahuje 142 položek, dvě jsou ověřovací a 10 vždy měří jeden ze 14 faktorů dotazníku. Je použita třístupňová variující škála (např. ano-někdy-ne, velmi často-něco mezi tím-téměř nikdy ad.).

¹⁷ Zkoumal jsem ještě dotazník BAROM O.Mikšíka a Eysenckův B-JEPI

¹⁸ Česká verze zpracované K.R. Balcarem z roku 1973

Administrace dotazníku by měla trvat 45 minut. Opakované užití dotazníku je dle autorů možné.

Dotazník vychází z „předpokladu omezeného souboru stálých lidských vlastností, jejichž různou mírou u různých lidí můžeme v obdobných situacích vysvětlit nejpodstatnější rozdíly v chování“ (Cattell, 1973: 5). Protože jsou tyto pramenné rysy stálé, můžeme jejich existenci vystopovat na různých věkových stupních. HSPQ proto vykazuje 12 vlastností společných s původním dotazníkem 16PF, a to faktory A, B, C, E, F, G, H, I, O, Q2, Q3 a Q4. Čtyři faktory z 16 PF byly v HSPQ odstraněny (faktor L-Ostražitost, faktor M-Snivost, faktor N-Uzavřenost, faktor Q1-Otevřenost ke změně) a 2 byly přidány: faktor D a faktor J (viz níže). Dotazník HSPQ rozlišuje faktory prvního a faktory druhého řádu. Mezi faktory prvního řádu patří výše zmíněných 14 ustálených psychologických vlastností. Jde o¹⁹:

- faktor A: bezprostřednost vs. uzavřenost
- faktor B: vysoká krystalická inteligence vs. nízká krystalická inteligence
- faktor C: citová stálost vs. citová nestálost
- faktor D: vznětlivost vs. klidnost (faktor přidáný do HSPQ)
- faktor E: průbojnost vs. poddajnost
- faktor F: nadšenost vs. sklíčenost
- faktor G: zodpovědnost vs. svévolnost
- faktor H: smělost vs. plachost
- faktor I: citová choulostivost vs. citová tvrdost
- faktor J: individualistická zdrženlivost vs. družná aktivnost (faktor přidáný do HSPQ)
- faktor O: úzkostná sebenejistota vs. sebedůvěra

¹⁹ Uvádím podle mého názoru současnému čtenáři a současné češtině bližší překlady faktorů, jak je uvádí Svoboda (2009). Původní překlad z angličtiny je k dohledání v příručce k dotazníku

- faktor Q2: soběstačnost vs. závislost na druhých
- faktor Q3: sebevláda vs. nedostatek sebevlády
- faktor Q4: vysoké pudové napětí vs. nízké pudové napětí

Z faktorů prvního řádu vycházejí faktory druhého řádu, které vystihují obecnější charakteristiky osobnosti. Vznikly faktorovou analýzou mezi faktory prvního řádu. Je jimi společenská extraverte – společenská introverte, úzkostnost – vyrovnanost a vzpurnost – oddanost (Mertin & Krejčová, 2012; Svoboda, 2009). Poslední faktor druhého řádu pak samotní autoři v příručce dělí do dvou faktorů, a to samostatná aktivnost vs. citová odevzdanost a nezávislost vs. ovlivnitelnost (Cattel, 1973), avšak v české standardizaci byly během faktorové analýzy identifikovány pouze 3 výše zmíněné faktory. V porovnání s faktory prvního řádu poskytují faktory druhého řádu robustnější informaci o osobnosti jedince, dosahují lepších psychometrických parametrů, protože jsou syceny větším počtem položek.

Limitem tohoto dotazníku je vedle velkého počtu faktorů také fakt, že v průběhu vývoje dotazníku docházelo ke změnám interpretace, významovým posunům či k přesunu položek u jednotlivých škál faktorů (Cattel, 1973).²⁰

2.4.3. Měření potenciálních intervenujících proměnných - klima, vztahy ve třídě a výchovné styly v rodině

Rozvoj SD a EI ve třídách neprobíhá nezávisle na kvalitě klimatu a vztahů ve třídě (Mertin & Krejčová, 2012) či na podobě výchovných stylů v rodině. Právě naopak, tyto vlivy identifikují jako výrazné intervenující proměnné mého výzkumu, a proto je musím sledovat.

²⁰ Je třeba zmínit, že vhodnou alternativou k relativně starému dotazníku HSPQ je také nejnovější revize dotazníku NEO-PI-3 z roku 2005. Costa a McCrae upravili položky, které byly pro respondenty příliš náročné a jak uvádějí, je vhodný od 12 let, viz např. <http://www.sigmaassessmentsystems.com/assessments/neo-personality-inventory-3/>. Tato revize dotazníku však není v české verzi dostupná, poslední a jedinou verzí je ta z r. 2004 od M.Hřebíčkové, která není pro adolescenty vhodná.

Pro účely zjišťování třídního klimatu zkoumaných tříd se mi jeví jako vhodný dotazník Klima školní třídy od Jiřího Mareše a Stanislava Ježka.²¹ Dotazník je určen ke zjišťování 11 vybraných aspektů psychosociálního klimatu školní třídy na druhém a třetím stupni škol. Každý aspekt klimatu je měřen jednou škálou. Sedm aspektů je v dotazníku povinných (34 položek): dobré vztahy se spolužáky, spolupráce se spolužáky, vnímaná opora od učitele, rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, preference soutěžení ze strany žáků, dění o přestávkách. Čtyři škály jsou volitelné (19 položek): možnost diskutovat během výuky, iniciativa žáků, snaha žáků učit se, snaha zalíbit se okolí. Pro účely mého výzkumu použiji všechny aspekty. Výsledný dotazník tak bude mít 53 položek (Mareš & Ježek, 2012). Velkou výhodou tohoto dotazníku je také existence norem, která umožní srovnávat nejen zkoumané třídy mezi sebou, ale také se vzorkem ostatních tříd v ČR.

Pro účely zjišťování kvality vztahů ve třídě se mi jeví jako vhodný dotazník B-3 Richarda Brauna. B-3 je určen pro žáky od 4. třídy ZŠ až po SŠ a je rozdělen do 6 částí. Ty se týkají sympatií či antipatií mezi konkrétními žáky, reflexe svého postavení ve třídě, hodnocení kvality kolektivu a vzájemných interakcí, způsobu komunikace ve třídě a prožitků spojených se třídou (Mertin & Krejčová, 2012). U této metody neexistují normy, zato můžeme porovnávat jednotlivé třídy mezi sebou či vývoj jedné třídy v čase. Při analýze výsledků tohoto dotazníku se zaměřím především na obecně charakteristiky třídy a také přítomnost výrazně vyčleněných či vůdčích žáků ve třídě.

Pro účely zjišťování výchovných stylů v rodinách žáků se mi jeví jako vhodný Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině autorů Čápa a Boschka. Dotazník obsahuje 40 položek a měří čtyři komponenty výchovy, kterými jsou: komponent kladný, záporný, komponent požadavků a komponent volnosti (Svoboda, 2009). Na základě těchto komponentů získáme informace o emočním vztahu rodičů k dítěti a o jeho řízení ze strany rodičů (Mertin &

²¹ Dostupný na http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf

Krejčová, 2012). Pro účely mého výzkumu ještě na základě výše zmíněných zjištění dotazník doplním jak otázkami týkajícími se na počet sourozenců, jejich pohlaví, věk a na rodinný stav rodičů, tak na způsob trávení volného času: jakými aktivitami a v jakém množství ho adolescent tráví.

2.5. Způsob zpracování dat

Na základě získaných kvantitativních údajů potvrdím či vyvrátím 2 navržené hypotézy. Pro účely ověření 1. hypotézy využiji vedle popisné statistiky také převod hodnot jednotlivých profilů osobnostních faktorů druhého řádu z HSPQ na Herfindahlův index²². Ten se rovná $\sum_i \Theta_i^2$, kde i je indexem skupin s podobnými osobnostními profily faktorů druhého řádu a Θ měří proporci těchto skupin v populaci (Davis, 2012). Pro potvrzení či vyvrácení 1. i 2. hypotézy použiji deskriptivní statistiku a dvouvýběrový t-test. V něm budu souhrnné výsledky osobnostních profilů žáků, a to jak dle absolutních hodnot, tak dle upraveného Herfindahlova indexu (1. hypotéza) a souhrnné výsledky přírůstku SD a EI (2. hypotéza) porovnávat mezi žáky 9. tříd ZŠ a kvart VG. Zjistím tak, zdali je mezi ZŠ a VG signifikantní rozdíl. Vedle toho mi výsledky dotazníků umožní ověřit vliv jednotlivých proměnných (osobnostní profil, výchovný styl v rodině, klima třídy aj.) na celkový posun v úrovni SD a EI. Po převedení na binární nominální proměnné bude možná vytvořit také jednoduchý regresní model, s jehož pomocí bude možné odhadovat hodnoty zkoumaných dovedností v návaznosti na další proměnné. Zajímavé bude také zkoumat shodu sebehodnocení a hodnocení učitele, která dle dosavadních výzkumů nedosahuje vysokých hodnot (Gresham et al., 2010).

²² Index pochází z ekonomie, ale byl užíván i pro měření heterogenity skupin dle rasy či etnika ve výzkumech rasové segregace. Index je definován jako součet druhých mocnin zastoupení každé rasové skupiny v populaci (např. Afroameričane, Asiati, Hispánci ad.) a vyjadřuje pravděpodobnost, s níž náhodně vybereme dva jedince ze stejné rasové skupiny.

3. Diskuse

Na předchozích řádcích jsem se pokusil navrhnout robustní výzkum s cílem zjistit, zdali se liší úroveň SD a EI u žáků 2. stupně ZŠ a nižšího stupně VG. I přes důslednou práci, o kterou jsem se snažil, má navržený výzkum několik limitů. Na některé jsem se snažil poukázat a zareagovat jinde v textu práce, na zbylé zareaguji nyní.

V teoretické části jsem se snažil poukázat na nedostatek relevantní literatury k SD v českém jazyce. Zahraniční studie s sebou také nesou specifitu vzdělávacího systému, z něhož pocházejí. Každé srovnání či argument je třeba brát opatrně, protože česká VG se nedají srovnávat se soukromými školami ve Velké Británii či USA. Každý vzdělávací systém nabízí žákům jiné vzdělávací dráhy, což výrazně ztěžuje srovnání různých systémů.

Dalším potenciálním omezením je výběr vzorku zkoumaných škol. I když se pokusím vybrat srovnatelné školy, stejně je třeba brát v potaz, že na fungování zkoumaných tříd a rozvoj zkoumaných dovedností působí mnoho dalších proměnných, které nemám možnost detailně sledovat. Pokusil jsem se navrhnout takový výzkumný design, který ty podstatné proměnné bude sledovat, avšak úplnou jistotu, že v dané třídě nepůsobí nějaká jiná, mít nemůžeme.

S tím souvisí problematika sledování vývoje určité proměnné v čase, na nějž působí mnoho dalších proměnných. Zvolil jsem longitudinální design, a proto bude důležité identifikovat především mimoškolní činnosti, které mohou k rozvoji SD a EI přispívat (např. navštěvování skautského či sportovního oddílu). Zároveň se bude měnit vnímání toho, co žáci v určitém věku považují za sociálně preferované chování. Jednoduše řečeno, např. pomáhat si či efektivně komunikovat nemusí být pro pubescenta žádoucím chováním. Velký rozdíl spatřuji především mezi žáky 6. a 7. ročníku. U většiny žáků v 6. třídě ještě nejsou patrné známky pubescence, ať

již na fyzické či psychické úrovni. Rozhodl jsem se proto zkoumat žáky až od 7. třídy. Díky tomu věřím, že budou data získaná v 7. a 9. třídě více porovnatelná.

Dalším rizikem navrženého výzkumu je sociální desirabilita, se kterou žáci vyplňují sebehodnotící dotazníky. U pubescentů vnímám riziko ovlivnění výsledků sociální desirabilitou jako vyšší. Možným řešením je využití škály SSIS s hodnocením od učitele a následným porovnáním se sebehodnocením. Důležité bude také pečlivé vyškolení administrátorů dotazníku. Vysvětlení smyslu výzkumu musí být pro žáky nepříznačné, aby žáci nechtěli dokázat, že jsou lepší než ty další zkoumané školy. Sociální desirabilitu může snížit také vložení kontrolní škály sociální desirability (např. otázky jako „Nikdy jsem si nemyslel nic špatného o svých rodičích.“ či „Vždy si myji ruce před jídlem.“). Zároveň dotazníky, které používám, jsou postaveny na behaviorální formulaci položek, což riziko desirabilních odpovědí snižuje.

Další potenciální riziko výzkumu spatřuji v tzv. Matoušově efektu (Stanovich, 2008; Merton, 1968)²³. Je možné, že existují interindividuální rozdíly v úrovni zkoumaných dovedností, které způsobují, že pod určitou úrovní se tyto dovednosti rozvíjejí hůře a s jinou dynamikou než u jedinců s jejich vyšší úrovní, například kvůli nižší míře sociální podpory od vrstevníků. Působit také může menší míra sociální podpory poskytované učiteli „problematickým“ žákům s deficitními projevy sociálních dovedností (Krejčová, 2011a). Na zkoumání tohoto jevu se zaměřím při analýze získaných dat.

Ať již bude navrženým výzkumem zjištěno, že pro rozvoj SD a EI je příznivější heterogenní třída ZŠ či homogenní na VG, stejně budeme stát před rozhodnutím, co pro nás výsledky znamenají a jak s nimi naložíme. Pro aktéry vzdělávací politiky (MSMT a jím zřízené

²³ „Neboť každému kdo má, bude dáno; kdo nemá, tomu bude odňato i to, co má.“ (Matouš, 25, 29)

organizace, zřizovatelé škol, tj. především kraje a obce ad.) mohou být výsledky výzkumu argumentem pro znovuotevření případné diskuse o užitečnosti VG pro český vzdělávací systém. Pro rodiče mohou být výsledky výzkumu zase důležité v situaci, kdy se rozhodují, zdali své dítě poslat v 11 či 13 letech na VG. Čím informovanější rodiče a děti budou o možných nástrahách a rizicích studia na VG (viz výše zmíněný big-fish-little-pond efekt, případně výsledky mého výzkumu), tím spíše se budou kvalifikovaněji rozhodovat o své budoucnosti. Podstatná je také role učitele, ke které bych se na tomto místě rád vrátil.

Školní praxe, tj. učitelé, školní psychologové a další pedagogičtí pracovníci stojí a stále budou stát před rozhodnutím, jak ve svých třídách, ať již na ZŠ či na VG dále a lépe zkoumané dovednosti rozvíjet, bez ohledu na skladbu žáků ve třídě. Jak jsem zmínil již výše, k rozvoji zkoumaných dovedností dochází v rámci různých sociálních situacích, které ve škole nastávají. A role učitele v práci s různorodostí kolektivu skrze facilitaci kontaktu mezi odlišnými skupinami žáků zůstává zásadní. Možnou cestou budoucího výzkumu a podpory školám tak je podobně jako se o to pokusili Chvál, Kasíková a Valenta (2012), navrhnout metodu strukturovaného pozorování školní výuky skrze situace, které napomáhají rozvoji SD a EI. Snaha zaznamenávat a hodnotit školní interakce přímým pozorováním je kvůli množství probíhajících (minulých i přítomných) procesů složitý úkol. Pro tyto účely byly vytvořeny různé kategorie a systémy pozorovatelných jevů, například Flandersova soustava kategorií pro analýzu interakce ve školní třídě (Mertin & Krejčová, 2012; Gillernová, 1998). Vedle toho lze pečlivým výběrem a proškolením hodnotitelů validitu metody přímého pozorování zvýšit (Chvál et al., 2012). Chvál et al. (2012) se pokusili navrhnout metodu pedagogického empirického výzkumu v podobě pozorování externím hodnotitelem, která má sloužit k rozpoznávání a hodnocení pedagogických situací, v nichž dochází k rozvoji kompetence k učení. Obdobně lze z odborné psychologické literatury a učitelské praxe posbírat pedagogické i mimo-kurikulární situace, během nichž dochází k rozvoji SD a EI. Externí hodnotitel či

hospitující učitel může sledovat a zaznamenávat četnost a kvalitu behaviorálních projevů učitele a žáků, které by měly k rozvoji uvedených dovedností vést. Tato metoda pozorování může být přínosná pro učitele, a to díky tomu, že skrze operacionalizaci chování, které vede k rozvoji SD a EI, nabízí relativně konkrétní popis optimální výuky vedoucí k tomuto rozvoji.

Závěr

Ve svojí bakalářské práci jsem se věnoval rozvoji SD a EI u žáků 2. stupně ZŠ a studentů nižšího stupně VG. VG jsou v českém vzdělávacím systému vnímána jako elitní vzdělávací instituce poskytující akademické vzdělání a připravující na vysokou školu. Prostředí nižšího sekundárního stupně vzdělávání jsem charakterizoval z pohledu vývojové psychologie i skrze srovnání sociálně psychologického prostředí ZŠ a VG. Ukázalo se, že VG jsou homogenní nejen akademicky, ale také sociálně-ekonomicky a demograficky. Vyšší, vzdělaná třída posílá své děti na VG častěji než ostatní. Výjimečně talentovaní žáci chodí jak na VG, tak ZŠ, avšak na VG nechodí 10% nejslabších studentů. Na VG nejde tedy o selekci nejlepších, ale o odříznutí se od průměru a těch (akademicky i sociálně) nejhorších. Akademicky a sociálně různorodé prostředí ZŠ s sebou nese horší kázeň ve třídách, což nutí žáky ZŠ vytvářet si adaptační mechanismy vedoucí k toleranci a respektování různorodosti.

Představil jsem linii argumentace, která vede k tomu, že osobnostní rozdíly ve složení žáků ZŠ a studentů VG mohou vést k rozdílnému rozvoji SD a EI. Oporou pro toto tvrzení je především teorie mezi-skupinového kontaktu. V rámci návrhu výzkumného designu představuji longitudinální výzkum, který ověří, zdali se liší úroveň SD a EI žáků 2. stupně ZŠ a nižšího stupně VG. Výzkum využívá dotazníky Social Skills Improvement System, MSCEIT, Klima školní třídy, B-3 a další metody pro kontrolu možných intervenujících proměnných. Heterogenita či homogenita školního kolektivu je konceptualizována skrze osobnostní profily žáků měřené dotazníkem HSPQ.

Výstupy z této bakalářské práce a navrženého výzkumu mohou podpořit z hlediska „měkkých dovedností“ současné výzkumné snahy postihnout pedagogicko-psychologické efekty (rané) diferenciací žáků (viz několikrát zmíněný projekt CLoSE). Výsledky zároveň budou možným podkladem pro diskusi a rozhodování zodpovědných složek státní správy (MŠMT, zřizovatelé, samosprávy), ředitelů škol a v neposlední řadě také rodičů a žáků o místě

rané diferenciaci žáků v českém vzdělávacím systému, a to i v kontextu současné debaty o podobě inkluzivního školství v ČR (koncept společné školy).²⁴

Rád bych se podíval na svůj výzkum ještě pohledem vzdělávacích trendů současnosti. Výsledky mého výzkumu totiž možná mohou nabourat tradiční představu optimálního průchodu vzdělávacím systémem. Já osobně, a myslím, že i mnozí další, jsme byli vychováni v laickém chápání vztahu intelektu, vzdělání a úspěchu tak, že čím chytřejší člověk je, tím lepšího vzdělání dosáhne a tím lepší práci získá. Rodiče, žáci i učitelé často spoléhají na to, že děti s největším intelektem a disciplínou vystudují vysokou školu, u níž je meritokraticky předpokládáno, že povede k lépe placenému zaměstnání a tudíž i ke stabilnějšímu životnímu. Je tomu opravdu tak? V úvodu zmíněné rozhovory s různými personalisty či úspěšnými lidmi ukazují, že ne tak úplně. Absolutorium vysoké školy je sice stále důležité, například ve státní správě či v lékařství. Avšak schopnost disciplinovaně se naučit a reprodukovat znalosti a informace, které učitel či škola vyžadují v situacích zkoušení, což je charakteristické nejen pro některé základní školy, ale i vysoké (Dvořáčková et al., 2014), nejsou podle personalistů a úspěšných lidí dostačující zárukou životního úspěchu. V úvodu zmíněná čtvrtá průmyslová revoluce bude po zaměstnancích na dělnických i specialistických pozicích vyžadovat více samostatnosti, flexibility a kreativity. Klesající roli vysokoškolského diplomu dokládá výše zmíněný výzkum Diplom nestačí či příklad společnosti Ernst&Young.

V kontextu těchto informací se zdá, že SD a EI budou v 21. století stoupat na hodnotě (Goleman, 1997). Zatím nevíme, jaké výsledky ukáže můj výzkum, tj. v jakém školním prostředí dochází k většímu rozvoji zkoumaných dovedností. Byl bych ale rád, kdyby se na základě těchto výsledků mohli rodiče a děti při volbě vzdělávací dráhy rozhodovat

²⁴ Myšlenka společné školy podle mého názoru nezahrnuje jen otázku začlenění žáků nějakým způsobem znevýhodněných do hlavního vzdělávacího proudu, ale také otázku reálného vytvoření „hlavního vzdělávacího proudu“, tj. společné školy, z níž neselektujeme 10% nejlepších žáků z hlediska intelektu do elitní vzdělávací instituce víceletého gymnázia.

informovaněji. Byl bych rád, kdyby můj výzkum přispěl ke komplexnějšímu zhodnocení způsobu, jakým prostředí ZŠ a VG rozvíjí znalosti, dovednosti a postoje žáků potřebné pro úspěch ve světě 21. století.

Seznam použité literatury

- Austin, E., & Saklofske, D. (2007). Příliš mnoho typů inteligence? O podobnostech a rozdílech mezi sociální, praktickou a emoční inteligencí. In Schulze, R., & Roberts, R. D. (Eds.). *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál.
- Bartošová, T. (2010). *Selektivita ve vzdělávacích systémech, její důsledky a řešení*.
Bakalářská práce. Filozofická fakulta MU. Vedoucí práce: prof. PhDr. Milada Rabušicová.
- Baumgartner, F., Orosová, O., & Výrost, J. (2008). Sociální inteligence, sociální kompetence. In Výrost, J., & Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- Becker, M., Neumann, M., Tetzner, J., Böse, S., Knoppick, H., Maaz, K., Baumert, J., & Lehmann, R. (2014). Is early ability grouping good for high-achieving students' psychosocial development? Effects of the transition into academically selective schools. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 555-568.
- Bergerová, H. (2013). *Vztah mezi konceptem emoční inteligence a pětifaktorovým modelem osobnosti*. Bakalářská práce. Filozofická fakulta UK. Vedoucí práce: PhDr. Luděk Stehlík
- Boaler, J., Wiliam, D., & Brown, M. (2000). Students' experiences of ability grouping: Disaffection, polarization and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26(5), 631-648.
- Brackett, M., & Salovey, P. (2006). Measuring Emotional Intelligence With The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Cattel, R.B., & Cattell, M.D.L. (1973). *HSPQ, Osobnostní dotazník pro mládež*. Bratislava: Psychologické a didaktické testy.

- Cordier R., Speyer R., Chen Y.-W., Wilkes-Gillan S., Brown T., & Bourke-Taylor H., Doma, K., Leicht, A. (2015). Evaluating the Psychometric Quality of Social Skills Measures: A Systematic Review. *PLoS ONE*, 10(7).
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Česká školní inspekce (2014). *Sekundární analýzy výsledků šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011*. Dostupné na <http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Sekundarni-analyzy-vysledku-mezinarodnich-setreni>
- Davis, T. (2012). School Choice and Segregation: “Tracking” Racial Equity in Magnet Schools. *Education and Urban Society*, 20(10), 1-35.
- Deutsch, M. (2006). Cooperation and competition. In Deutsch, M., Coleman, P.T., & Marcus, E.C. (Eds.), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Doulík, P., & Škoda, J. (2003). Vliv sociokulturního prostředí na genezi vybraných prekonceptů z oblasti přírodovědného vzdělání. In: *Sociální a kulturní souvislosti výchovy. Sborník příspěvků z 11. výroční konference ČAPV*. Brno: Paido.
- Dvořáčková, J., Pabian, P., Smith, S., Stöckelová, T., Šima, K., & Virtová, T. (2014). *Politika a každodennost na českých vysokých školách: etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Dvořáková, M., & Tvrzová, I. (2011). Mýty o základních školách a víceletých gymnáziích. In H. Kasíková & J. Straková (eds.). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Elliott, S.N., & Busse, R.T., (1991). Social Skills Assessment and Intervention with Children and Adolescents. *School Psychology International*, 12, 63-83.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.

- Freudenthaler, H.H., & Neubauer, A. C. (2007). Modely emoční inteligence. In Schulze, R., & Roberts, R. D. (Eds.). *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál.
- Fine-Davis, M., & Faas, D. (2013). Equality and Diversity in the Classroom: A Comparison of Students' and Teachers' Attitudes in Six European Countries. *Social Indicators Research*, 119(3), 1319-1334.
- Gamoran, A., & Berends, M. (1987). The Effects of Stratification in Secondary Schools: Synthesis of Survey and Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 57, 415-435.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- Gillernová, I. (1998). Sociální psychologie školy. In: Výrost, J., Slaměník, I. (eds.): *Aplikovaná sociální psychologie I: člověk a sociální instituce*. Praha: Portál.
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence: Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Praha: Columbus.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the Links Between Educational Psychology and the Study of Social Contexts. *Educational Psychologist*, 27(2), 177-196.
- Gottfredson, N., Panter, A., Daye, Ch., Allen, L., Wightman, W., & Deo, M. (1998). Does Diversity at Undergraduate Institutions Influence Student Outcomes? *Journal of Diversity in Higher Education*, 1(2), 80-94.
- Greger, D., & Holubová, M. (2010). Postoje učitelů k časnému rozdělování žáků a jejich zkušenosti s přechodem žáků do víceletých gymnázií. *Pedagogický časopis*, 1(1), 85-101.
- Greger, D., Chvál, M., Walterová, E., & Černý, K. (2009). Názory českých rodičů a veřejnosti na časný rozdělování žáků. *Orbis scholae*, 3(3), 51 - 78.

- Gresham, F.M. (1986). Conceptual and Definitional Issues in the Assessment of Children's Social Skills: Implications for Classifications and Training. *Journal of Clinical Child Psychology, 15*(1), 3-15.
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1987). Children's Social Skills: Assessment and Classification Practices. *Journal of Counseling & Development, 66*(2), 96-100.
- Gresham, F.M., Elliott, S.N., Cook, C.R. & Vance, M.J. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and Psychometric Comparisons Across Elementary and Secondary Age Levels. *School Psychology Quarterly, 26*(1), 27–44.
- Gresham, F.M., Elliott, S.N., Cook, C.R., Vance, M.J., & Kettler, R. (2010). Cross-Informant Agreement for Ratings for Social Skill and Problem Behavior Ratings: An Investigation of the Social Skills Improvement System—Rating Scales. *Psychological Assessment, 22*(1), 157–166.
- Grütter, J., & Meyer, B. (2014). Intergroup friendship and children's intentions for social exclusion in integrative classrooms: the moderating role of teachers' diversity beliefs. *Journal of Applied Social Psychology, 44*, 481–494.
- Hattie, J. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research, 37*, 449–481.
- Holland, L. (2006). Teaching and Learning in Diversity Classes: The Significance of Classroom Climate and Teacher Credibility. *Journal of Political Science Education, 2*, 187–203.
- Holubová, M. (2009). *Přechod žáků na víceletá gymnázia*. Diplomová práce. Pedagogická fakulta UK. Vedoucí práce: PhDr. David Greger, Ph.D.

- Hoogeveen, L., van Hell, J., & Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 585–605
- Chvál, M., Kasíková, H., & Valenta J. (2011). Rozvoj kompetence k učení na základních školách a víceletých gymnáziích. In H. Kasíková & J. Straková (eds.). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Chvál, M., Kasíková, H., & Valenta, J. (2012). *Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce*. Praha: Karolinum.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379.
- Kang, S., Day, J., & Maera, N. (2007). Sociální a emoční inteligence: zahájení diskuse o jejich podobnostech a rozdílech. In Schulze, R., & Roberts, R. D. (Eds.). *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál.
- Kasíková, H. (2011). V základním vzdělávání spolu, nebo odděleně? In H. Kasíková & J. Straková (eds.). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Kerckhoff, A.C. (1986). Effects of Ability Grouping in British Secondary Schools. *American Sociological Review*. 51(6), 842-858.
- Krejčová, L. (2011a). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada.
- Krejčová, L. (2011b). Diferenciacie v základním vzdělávání z psychologického hlediska. In H. Kasíková & J. Straková (eds.). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Kulik, Ch., & Kulik, J.A. (1982). Effects of Ability Grouping on Secondary School Students: A Meta-analysis of Evaluation Findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415-428.

- Kuncová, D. (2009). *Emoční inteligence. Co je to EI a jak se dá zdokonalovat v životě dítěte tak, aby se stala jejich přirozeností po celý zbytek života*. Diplomová práce. Pedagogická fakulta UK. Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Macek, P. (2002). Adolescence a čeští dospívající na přelomu století. In: Smékal, V., & Macek, P. (eds.). *Utváření a vývoj osobnosti: Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister and Principal.
- Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupný na http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf
- Matson, J. L., & Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities, 30*, 249–274.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion, 3*(1), 97-105.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (eds.). (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Merton, R. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science, 159*(3810), 56-63.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2016a). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2016b). *Statistická ročenka školství*. Dostupné na <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Nováčková, J., (2003). *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. Kroměříž: Spirála.

- Oudová, D. (2008). *Analýza sociální kompetence dospívajících*. Disertační práce. Fakulta sociálních studií MU. Vedoucí práce: prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc.
- Pavelková, I., & Hrabal, V. (2001). Motivace žáků. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník z 9. celostátní konference ČAPV*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- Pettigrew, T., Tropp, L., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 271–280.
- Pettigrew, T., & Tropp, L. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783.
- Pettigrew, T. (1998). Intergroup Contact Theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65-85.
- Riggio, R. E. (1986) Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649-660.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in the School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*. 6(1), 111-135.
- Ryan, A. (2001). M. The Peer Group as a Context for the Development of Young Adolescent Motivation and Achievement. *Child Development*, 72(4), 1135-1150.
- Sayler, M., & Brookshire, W. (1992). Social, Emotional, and Behavioral Adjustment of Accelerated Students, Students in Gifted Classes, and Regular Students in Eighth Grade. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 150-154.

- Sklenská, G. (2012). *Emoční inteligence – zvládání emocí žáků ve výuce*. Diplomová práce. Pedagogická fakulta MU. Vedoucí práce: Prof. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471–499.
- Soukup, P. (2015). *Kdo studuje na víceletých gymnáziích (a proč)?* Příspěvek na konferenci Testování ke kvalitě vzdělávání. Dostupné na <http://www.tkkv.cz/CZ/programKonference.asp>
- Stanovich, K. (2008). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Journal of Education*, 189(1/2), 23-55.
- Straková, J. (2006). Víceletá gymnázia a jejich role v reprodukci vzdělanostních nerovností. In Matějů, P., & Straková, J. (eds.). *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis Scholae*, 7(3), 73–85.
- Straková, J. (2010). Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů. *Sociologický časopis*, 46(2), 187-210.
- Sucháček, P. (2013). *Víceletá gymnázia v českém vzdělávacím systému: funkce a dopady*. Diplomová práce. Filozofická fakulta MU. Vedoucí práce: Mgr. Roman Švaříček, Ph.D.
- Svoboda, M. (ed.), Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Tarassenko, S. (2015). *Emoční inteligence a přístupy k jejímu poznávání a měření*. Bakalářská práce. Filozofická fakulta UK. Vedoucí práce: PhDr. Hedvika Boukalová, Ph.D.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

- Váňová, R. (2011). Téma rovných vzdělávacích příležitostí v České republice v historické perspektivě. In H. Kasíková & J. Straková (eds.). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K. R. (1993). Does Being Good Make the Grade? Social Behavior and Academic Competence in Middle School. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 357-364.
- Wentzel, K. R. (1997). Student Motivation in Middle School: The Role of Perceived Pedagogical Caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419.
- Weiss, S., & Süß, H. (2007). Sociální inteligence: přehled a kritická diskuse konceptů měření. In Schulze, R., & Roberts, R. D. (Eds.). *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál.

Přílohy

Příloha č. 1: Zadání bakalářské práce

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Katedra: psychologie

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jméno a příjmení studenta: Bc. Richard Lukáš

Datum narození: 13.1.1989

Email richie.lukas@gmail.com

telefon 728 311 054

Název práce v češtině: Sociální dovednosti u žáků základních škol a víceletých gymnázií

Název práce v angličtině: Social skills of elementary schools and 8-year grammar schools students

Vedoucí práce + podpis: PhDr. Mgr. David Čáp

Konzultant:

Pokyny k vypracování:

Cílem bakalářské práce je zaměřit se na rozdíly v úrovni sociálních dovedností žáků, kteří prošli 2. stupněm základních škol a těch, kteří prošli nižším stupněm víceletých gymnázií. Pod termínem sociálních dovedností chápu následující koncepty, které budu v práci zkoumat a navrhnout způsob měření: sociální dovednosti v užším slova smyslu (schopnost spolupráce a komunikace ve skupině aj.) a emoční inteligence. Je možné, že v průběhu vypracovávání bakalářské práce se objeví ještě další důležité koncepty. Cílem bakalářské práce je zmapovat danou problematiku a navrhnout podobu výzkumu, který by ověřil možné hypotézy s tímto tématem spojené.

Doporučená literatura:

- GREGER, D.; HOLUBOVÁ, M. Postoje učitelů k časnému rozdělování žáků a jejich zkušenosti s přechodem žáků do víceletých gymnázií. *Pedagogický časopis/Journal of Pedagogy*, 2010, roč. 1, č. 1, s. 85 – 101. ISSN 1338-1563
- GROSS, Stefan F., *Vztahová inteligence: schopnost a umění získat si lidi*. Praha: Management Press, 2003. 234 s. ISBN 80-7261-076-7.

- KREJČOVÁ, Lenka. Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících. Praha: Grada, 2011. 226 s. ISBN 978-80-247-3474-3
- OUDOVOÁ, Drahomíra, Analýza sociální kompetence dospívajících. Brno, 2008. 190 s. Disertační práce, Fakulta sociálních studií, katedra psychologie, Masarykova Univerzita. Vedoucí práce: prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc.
- RIGGIO, R. E. Assesment of basic social skills. Journal of Personality and Social Psychology, 1986, roč. 51, č. 3, s. 649-660.
- SHAPIRO, E. Lawrence. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Praha: Portál, 1998. 267 s. ISBN 80-7178-964-X.
- SCHULZE, Ralf, ROBERTS, Richard D. Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací. Praha: Portál, 2007. 367 s. ISBN 80-7178-964-X.
- WALTEROVÁ, E.; GREGER, D. a kol. Přejchod žáků ze základní na střední školu. Pohledy z výzkumů. Brno: Paido, 2009. 108 s. ISBN 978-80-7315-179-9.

Datum zadání práce:

15.4.2014