

ROZVOJ SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ DĚTÍ V RÁMCI NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

DEVELOPMENT OF CHILDREN'S SOCIAL COMPETENCES IN NON-FORMAL EDUCATION

Jiří Škoda¹, Pavel Doulík¹, Jana Stuchlá¹

¹Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem (CZECH REPUBLIC)

DOI: 10.21062/edp.2024.004

Anotace

Článek se zabývá problematikou rozvoje sociálních schopností a dovedností dětí ve věku 13 – 14 let v rámci neformálního vzdělávání realizovaného v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež. Cílem výzkumné studie prezentované v článku je ověřit efektivitu intervence zaměřené na rozvoj těchto kompetencí u dětí v rámci neformálního vzdělávání. Intervence byla realizována po dobu tří měsíců se skupinou N = 32 dětí ze sociálně vyloučených lokalit ve věku 13 – 14 let, které navštěvovaly nízkoprahové zařízení pro děti a mládež. Omezená velikost vzorku je dán tím, že respondenti, kteří se výzkumné studie zúčastnili, museli být stejní před intervencí i po ní. Jelikož účast na intervenci je zcela dobrovolná, nebyla jistota, že se výstupní diagnostiky zúčastní všichni respondenti, kteří prošli vstupní diagnostikou. Výzkumný problém byl formulován jako kauzální: Jakým způsobem ovlivňuje intervence zaměřená na rozvoj sociálních kompetencí dětí jejich reálné sociální dovednosti? V rámci výzkumné studie byla provedena vstupní a výstupní diagnostika sociálních kompetencí pomocí výzkumného nástroje SSI (Social Skills Inventory). Sledovány byly tyto kompetence: emoční vyjadřování, emoční vnímavost, emoční kontrola, sociální vyjadřování, sociální vnímavost, sociální kontrola. Výsledky ukazují pozitivní přínos realizované intervence pro rozvoj sociálních kompetencí dětí ze sociálně vyloučených lokalit. Před provedenou intervencí byly sociální dovednosti dětí ve všech sledovaných dimenzích na podprůměrné úrovni. Po intervenci dosáhly hodnoty všech sledovaných dimenzí statisticky i věcně významné zlepšení. Validita získaných výsledků je omezena limity výzkumu. Jedním z limitů je fakt, že v pretestu a posttestu byl použit stejný výzkumný nástroj (byť s odstupem 4 měsíců), tudíž respondenti mohli v posttestu volit odpovědi více podle očekávání výzkumníka, a mohla se tak projevit určitá sociální desirabilita. Mezi intervenující proměnné, které mohou ovlivňovat validitu získaných výsledků, patří sociální prostředí respondentů (převažující vyloučené lokality), ve kterém vyrůstají, jejich socioekonomický status, omezený rozvoj sociálních kompetencí v rodinách, které bývají často neúplné. Dalším limitem výzkumné studie je fakt, že použitý výzkumný nástroj nebyl normalizován pro české prostředí. V dalších eventuelních výzkumech by bylo vhodné zaměřit se např. na genderové rozdíly v sociálních dovednostech, sledovat jejich longitudinální změny bez intervenčních zásahů pouze vlivem přirozeně probíhající socializace či zjistit míru těsnosti vztahu proměnných vztahujících se k sociálním dovednostem k dalším vlastnostem osobnosti. Z výsledků výzkumu vyplývá, že by bylo vhodné rozvíjet příslušné sociální kompetence dětí a mládeže přímo v reálných životních situacích pod supervizí pracovníků NZDM nebo např. sociálních pedagogů. Intervence v rámci NZDM má totiž do jisté míry pouze modelový charakter a vychází se sociálních her a modelových situací. Je však žádoucí, aby k rozvoji těchto kompetencí docházelo přímo v reálných životních situacích, jako jsou např. cesta hromadnými dopravními prostředky, nakupování, stolování, vyřizování běžné agendy, základy etického chování a adekvátní komunikace. Tyto aktivity je samozřejmě možné rozvíjet i s ohledem na možné rizikové chování dětí a mládeže, a to jak v reálných situacích, tak i v kyberprostoru. Tyto kompetence lze rozvíjet i v rámci školních i mimoškolních aktivit (např. ve školním klubu, v zájmových kroužcích, na letních táborech apod.).

Klíčová slova: nízkoprahové zařízení pro děti a mládež, sociální dovednosti, volnočasové aktivity, neformální vzdělávání, sociální vyloučení

Abstract

The article deals with the issue of the development of social abilities and skills of children aged 13 - 14 in the framework of non-formal education implemented in a low-threshold facility for children and youth. The aim of the research study presented in the article is to verify the effectiveness of an intervention aimed at the development of these competences in children within the framework of non-formal education. The intervention

was implemented over a period of three months with a group of N = 32 children from socially excluded localities, aged 13-14 years, attending a low-threshold facility for children and youth. The limited sample size is due to the fact that the respondents who participated in the study had to be the same before and after the intervention. As participation in the intervention is completely voluntary, there was no assurance that all respondents who underwent the initial diagnostic would participate in the final diagnostic. The research problem was formulated as a causal one: How does an intervention aimed at developing children's social competence affect their actual social skills? Translated with DeepL.com (free version) The research study involved an initial and an exit diagnosis of social competences using the SSI (Social Skills Inventory) research tool. The following competences were monitored: emotional expression, emotional receptivity, emotional control, social expression, social receptivity, social control. The results show a positive contribution of the implemented intervention to the development of social competences of children from socially excluded localities. Before the intervention, children's social skills were at a below average level in all the dimensions studied. After the intervention, the values of all observed dimensions reached statistically and substantively significant improvement. The validity of the results obtained is reduced by the limits of the research. One of the limitations is that the same research instrument was used in the pretest and posttest (although 4 months apart), so respondents may have chosen answers more in line with the researcher's expectations in the posttest, and some social desirability may have emerged. Intervening variables that may influence the validity of the results obtained include the social environment of the respondents (predominantly excluded localities) in which they grow up, their socioeconomic status, and the limited development of social competences in their families, which are often incomplete. Another limitation of the study is the fact that the research instrument used was not standardised for the Czech environment. In future research it would be advisable to focus, for example, on gender differences in social skills, to observe their longitudinal changes without interventions only due to the influence of naturally occurring socialization or to determine the degree of closeness of the relationship of variables related to social skills to other personality traits. The results of the research show that it would be appropriate to develop relevant social competences of children and youth directly in real life situations under the supervision of Low-threshold Treatment Programs staff or e.g. social educators. The intervention within the Low-threshold Treatment Programs is to some extent only model-based and based on social games and model situations. However, it is desirable that the development of these competences takes place directly in real life situations, such as travelling on public transport, shopping, dining out, dealing with the current agenda, basic ethical behaviour and adequate communication. Of course, these activities can also be developed with regard to possible risk behaviour of children and young people, both in real situations and in cyberspace. These competences can also be developed in the context of school and extracurricular activities (e.g. in school clubs, after-school clubs, summer camps, etc.).

Keywords: Low-threshold Treatment Programs, Social Skills, Leisure Time Activities, Informal Education, Social Exclusion

ÚVOD

Hlavním cílem této studie je zanalyzovat funkci tzv. neformálního vzdělávání neboli systému organizovaných volnočasových aktivit na skupinu dětí z vybraných sociálně vyloučených oblastí v Ústeckém kraji s ohledem na rozvoj sociálních schopností a dovedností (kompetencí). Cílem není podat komplexní přehled o tom, jak funguje systém neformálního vzdělávání v České republice v rámci globální perspektivy, ale spíše poukázat na to, jak mohou institucionalizované volnočasové aktivity v rámci činnosti nízkoprahových zařízení pro děti a mládež (NZDM) vést k možnému rozvoji sociálních kompetencí u dětí v konkrétní věkové skupině, v našem případě 13-14 let, na základě systematické tříměsíční intervence v NZDM. Problematika rozvoje sociálních dovedností u dětí ze sociálně vyloučených lokalit navštěvujících NZDM je značně komplikovaná hlavně z důvodu četných intervenujících faktorů, které mají vliv na vývoj dětské osobnosti.

Dalším obecným cílem této práce je taktéž zjistit, zda zájmové a neformální vzdělávání přispívá k rozvoji osobnosti a tolerance u dětí skutečně v takové míře, jak si často klade za cíl, tedy zda rozvíjí skutečně ty kompetence u svých příjemců, které jsou obvykle deklarovány.

Prezentovaná výzkumná studie se věnuje ověření efektivity vlivu realizované intervence zaměřené na rozvoj sociálních schopností a dovedností v rámci neformálního vzdělávání v NZDM. Výzkum se soustředil na rozvoj kompetencí dětí v oblastech emocionální a sociální expresivity, emocionální a sociální senzitivity a emocionální a sociální kontroly

NÍZKOPRAHOVÉ ZAŘÍZENÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Pojem nízkoprahové zařízení pro děti a mládež (NZDM) je v odborné literatuře definován různými způsoby, protože je poměrně složité jej přesně vymezit. Obecně je možné konstatovat, „že posláním nízkoprahových zařízení je usilovat o sociální začlenění a pozitivní změnu v životním způsobu dětí a mládeže, které se ocitly v nepříznivé sociální situaci. Poskytovat informace, odbornou pomoc, podporu, a předcházet tak jejich sociálnímu vyloučení.“ (Pojmosloví NZDM, 2008, s. 3). Nízkoprahová centra mohou mít jak stacionární, tak i mobilní charakter, kdy nepopíratelnou výhodou tohoto typu je možnost přemístění podle aktuální potřeby do míst, kde je třeba řešit akutně sociální problematiku. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách definuje nízkoprahová zařízení následujícím způsobem: „Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež poskytují ambulantní služby dětem a mládeži ohroženým sociálním vyloučením. Služba je určena rizikovým, neorganizovaným dětem a mládeži, které jsou ohroženy sociálně-patologickými jevy nebo mají vyhraněný životní styl neakceptovaný většinovou společností. Základním prostředkem pro navázání kontaktu s cílovou skupinou je nabídka volnočasových aktivit. Cílem je zlepšit kvalitu života cílové skupiny předcházením, snížením sociálních a zdravotních rizik souvisejících s jejich způsobem života, umožnit jim lépe se orientovat v jejich sociálním prostředí a vytvářet podmínky, aby v případě zájmu mohli řešit svoji nepříznivou sociální situaci. Služba obsahuje výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím a pomoc při prosazování práv a zájmů. Služba se poskytuje bezúplatně.“

Nízkoprahová zařízení tak usilují o pozitivní změnu v životních způsobech rizikové mládeže. Umožňují jim smysluplné a aktivní trávení volného času a mohou tak snižovat jejich podíl na nepříznivém klimatu v dané části města, která má charakter sociálně vyloučené lokality. Dále mohou tyto instituce poskytovat informace, odbornou pomoc, podporu, a předcházet tak problému sociálnímu vyloučení u této skupiny dětí a mládeže.

Charakteristika intervence v NZDM

Intervenci v NZDM charakterizuje určitý typ služeb. Do této kategorie nespádají pouze NZDM, ale také kontaktní centra, terénní práce - streetwork a komunitní centra. Tuto formu intervence charakterizuje „nízkoprahovost“. Doslovně jí můžeme chápat jako „nízký práh“ pro využití služby. Pro klienta by pak nemělo být složité využít službu, neměly by mu v tom bránit žádné podstatné překážky. S pojmem nízkoprahovosti je spojena celá řada neopominutelných charakteristik (Jedlička, 2007):

- Dostupnost služby – služba by měla být dostupná jak časově, tak i místně. Tak, jak to klienti potřebují.
- Citlivost k roli „klienta“ - důležitý je respekt k procesu, kdy se návštěvník stává zprvu jen pasivním pasažérem a teprve posléze aktivním klientem.
- Možnost nezávazné orientace v nabídce služeb spolu s přijetím otevřené diskuse a následné vlastní volby.
- Akceptace životních obtíží, tak jak je klient cítí a sděluje, respektování toho, že o některých věcech nechce mluvit.
- Bezpečí vytvořené pro klienta tím, že služba je poskytována anonymně a často i bez registrace.

Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež jsou v ČR relativně zavedenou institucí, jejíž vznik se datuje zhruba od poloviny devadesátých let minulého století. Důležitým mezníkem v historii nízkoprahových zařízení a klubů bylo založení pracovní skupiny nízkoprahových zařízení pro děti a mládež v rámci České asociace streetwork. Tato asociace začala fungovat v roce 1997 jako profesní organizace, která sdružovala odborníky z praxe i teoretických pracovišť působících v oblasti streetwork. S rozvojem streetworku se v rámci České asociace streetwork začala řešit i otázka nízkoprahových zařízení pro děti a mládež. V roce 2005 se v rámci České asociace streetwork podařilo realizovat proces profesionalizace asociace a dále naplňovat vytýčené cíle v oblasti vzdělávání i v oblasti kvality poskytování sociálních služeb. Klíčem k uskutečnění těchto aktivit se stala možnost čerpat finanční prostředky z Evropského sociálního fondu.

Jak již bylo výše uvedeno, klienty a uživateli nízkoprahových center jsou děti a mládež, kdy nízkoprahové kluby se snaží oslovit ty skupiny dětí a mládeže, které vykazují nebezpečí zvýšení rizika konfrontace v konfliktních sociálních situacích, nebo v omezujících životních podmínkách, případně zažívají náročné životní události, které samy nedokážou řešit (Herzog, 2007).

Nízkoprahová centra poskytují několik druhů intervenční pomoci, a to zejména poradenství, krizovou intervenci, informační servis, skupinovou práci, preventivní, výchovné, pedagogické programy, dlouhodobé programy, kontaktní práce (Pojmosloví NZDM, 2008). Z hlediska rozvoje sociálních kompetencí klientů nízkoprahových

center jsou zvláště důležité preventivní, výchovné, pedagogické programy, kdy hovoříme o speciálních programech vytvořených dle specifických potřeb cílové skupiny a dané lokality. Preventivními programy jsou myšleny tzv. programy specifické prevence. Může se jednat například o programy: prevence zneužívání drog, prevence gamblerské, prevence sexuálního zneužívání, preventivní programy obsahují předávání informací, besedy pro klienty, probírání a nabízení tématu při kontaktní práci, program rozvoje sociálních schopností a dovedností (srov. Zemanová & Dolejš, 2015).

Součástí nabízených služeb mohou být také programy dlouhodobějšího charakteru, které obsahují především předávání specifických znalostí, nácvik specifických dovedností a chování, jako tomu bylo v případě intervence zaměřené na rozvoj sociálních dovedností v této práci. Mají vytvořenou samostatnou strukturu v rámci provozu NZDM. Součástí je evaluace výsledků. Jejich uplatňování probíhá obvykle prostřednictvím standardních výkonů NZDM, především kontaktní práce, situační intervence, informačního servisu uživateli, poradenství, besedy, diskuse, komponovaných pořadů apod. Tyto složky jsou vzájemně provázány. Dlouhodobé intervenční programy jsou často provázány s možností dlouhodobé individuální spolupráce s klientem v rámci daného programu, kdy hlavními determinanty takového působení jsou (Pojmosloví NZDM, 2008): společné vydefinování kontraktu, vytvoření individuálního plánu a stanovení podmínek kontraktu, vedení dokumentace, s kterou je uživatel obeznámen, pravidelné revize kontraktu s uživatelem (zda se naplňuje kontrakt), časové ohraničení práce, je stanoven její začátek a konec, konzultace vedení případu uživatele na intervizních a supervizních setkáních týmu, pravidelná reflexe.

Některá NZDM dokonce nabízí možnost doučování, které lze realizovat pouze na základě velmi specifických potřeb cílové skupiny a lokality (např. v sociálně vyloučených lokalitách, kde chybí další zařízení v rámci sítě služeb). Doučování může být dlouhodobé (např. pravidelná pomoc s přípravou na zkoušky) nebo krátkodobé (asistence s domácí úlohou). Rozvoj kognitivních a motorických dovedností, hygienických a společenských návyků jako např. osobní hygiena, schopnost hospodařit s penězi apod.

Posledním aspektem práce nízkoprahového zařízení, který by měl být zmíněn, je, jaké sociálně-pedagogické modely jsou zde v práci s dětmi a mládeží uplatňovány. „Sociálně-pedagogický přístup by měl v této situaci mladým lidem umožňovat přiměřené osobní doprovázení. To na pracovníky s mládeží klade ambivalentní požadavek. Mají na jedné straně umožňovat sebeurčení mladých v jejich sociálním prostoru, který si „přivlastňují“, ale na druhé straně je doprovázet jako pedagogický protějšek choulostivým procesem hledání identity. Jednoduše řečeno, mají zůstat v pozadí a zpovzdálí nabízet podporu, a zároveň stát blízko a vytvářet nabídky profesionálního vztahu.“ (Appel, 2001, s. 470).

SOCIÁLNÍ KOMPETENCE

Ačkoliv u mnohých autorů můžeme najít různé definice sociálních kompetencí, společným rysem těchto definic je, že se jedná se o dovednosti spojené se zvládnutím interakcí a vztahů s druhými lidmi, zvládnutím náročných situací, poznáváním druhých a sebe sama. Pod tímto obecným vymezením si pak můžeme představit nejrozličnější konkrétní dovednosti, jejichž výčet se u citovaných autorů liší v závislosti na tom, které dovednosti spatřují jako klíčové v oblasti mezilidských vztahů, zvládnutí náročných situací apod., a také v závislosti na oblasti, které se věnují ve své praxi apod.

S pojmem „sociální dovednosti“ se setkáváme poměrně často. Odborná literatura nejčastěji hovoří o rozvoji sociálních dovedností v souvislosti s akcelerací sociálních kontaktů, ve smyslu jejich lepší regulace a reálnějšího odhadu chování a jednání druhých lidí. „Jedinec si také prohlubuje dovednost regulace dynamiky svých sociálních vztahů a jeho zapojení do nich“ (Gillernová, Hermochová & Šubrt, 1990, s. 58). S tím souvisí také schopnost porozumění sobě samému, sebezpůsobení a možnost prožívat svůj život jako žádoucí a úspěšný. Na schopnosti ovládat a uplatňovat sociální dovednosti závisí značná část progresivního vývoje v životě, úspěšnost v rodinných vztazích a ve vztazích v rámci vrstevnické skupiny. Techniky tréninku sociálních dovedností mají za cíl možnosti pro zlepšení porozumění sociálním interakcím a poskytování příležitostí k učení těch dovedností, které jsou spojené se sociálními procesy. Sociální dovednosti jsou spojeny se zvládnutím interakcí a vztahů s druhými lidmi. Gillernová & Štětovská (2001) připomínají, že důležité sociální dovednosti se vztahují také k sebepoznávání a poznávání druhých, komunikaci, zvládnutí konfliktů a náročných situací. Samotný výčet sociálních dovedností formuloval již v roce 1978 Priestley et al.: sebekontrola v situacích hněvu; vyjádření sebe sama; sebeprosazení; odolnost vůči tlaku skupiny, porozumění záměrům druhých lidí; poznání sebe i druhých; vnímání pocitů a jejich pojmenování; odpovědnost ve smyslu porozumění svým závazkům a potřebě jednat etickým, bezpečným a zákonným způsobem; uvědomění si silné stránky, schopnost rozpoznat své potenciální kvality a jejich kultivace; zájem a péče o druhé; empatie, schopnost rozpoznávat myšlenky a city druhých lidí a rozumět jim; úcta k ostatním; uvědomění si hodnoty a rozmanitosti, pochopení toho, že rozdíly mezi jednotlivci a skupinami umožňují,

abychom se vzájemně doplňovali; odpovědné rozhodování; zvládání citu, ovládání svých pocitů tak, aby nepřekážely, ale naopak pomáhaly při řešení složitých situací; porozumění situaci, vnímání okolností, v nichž se osoba nachází; stanovování cílů a plánování, stanovení si konkrétních krátkodobých a dlouhodobých cílů a práce na jejich naplnění.

Se sociálními dovednostmi úzce souvisí i sociální inteligence. Podle Silvery, Martinussena & Dahla (2001) je sociální inteligence konstrukt, který zahrnuje: vnímavost pro vnitřní stavy a nálady jiných lidí, všeobecnou schopnost zaobírat se jinými lidmi, poznatky o sociálních normách a sociálním životě, schopnost orientovat se v sociálních situacích, využívání sociálních technik, umožňujících manipulovat, jednat s jinými lidmi, sociální přitažlivost (charizma), sociální adaptaci. Širší vymezení sociální inteligence pak autoři chápou jako schopnost jedince porozumět cítění, myšlení a chování jiných lidí, porozumět sobě samému a na základě porozumění se přiměřeně chovat. Ve vymezení sociální inteligence se klade důraz na kognitivní složku, která zahrnuje sociální poznávání a sociální percepci, a na behaviorální složku, která zahrnuje efektivní chování odpovídající sociálnímu poznávání.

Pokud jde o sociální kompetence, při jejich vymezení se vzhledem k empirické části této práce budeme zabývat tzv. Riggiovým modelem sociální kompetence (Riggio, 1989). Tento model chápe sociální kompetenci jako souhrn různých komunikačních dovedností, které rozčleňuje na tři základní typy: dovednosti přijímat informace - komunikační senzitivita; dovednosti vysílat informace - komunikační expresivita; dovednosti monitorovat nebo kontrolovat, regulovat komunikaci.

Tyto tři základní dovednosti se uplatňují ve dvou oblastech: verbální, kterou označuje jako sociální a neverbální, kterou označuje jako emocionální. Jejich kombinací získal Riggio šest různých sociálních dovedností: emocionální expresivita, emocionální senzitivita, emocionální kontrola, sociální expresivita, sociální senzitivita a sociální kontrola, které jsou blíže charakterizovány takto (Riggio, 1989):

1. Emocionální expresivita, která se uplatňuje při neverbální komunikaci, je dovednost vysílat emocionální zprávy, neverbálně vyjadřovat emocionální stavy, postoje a status, případně vybudit ostatní k vyjádření svých citů.
2. Emocionální senzitivita je schopnost přijímat a interpretovat neverbální komunikaci od druhých lidí, dekodovat a interpretovat subtilní emocionální klíče druhých, jejich přesvědčení a postoje.
3. Emocionální kontrola je schopnost regulovat emocionální komunikaci a neverbální projevy, ale také schopnost utajovat, skrývat emoce.
4. Sociální expresivita je dovednost verbálního vyjádření, ale i schopnost upoutat a udržet pozornost jiných, schopnost iniciovat konverzaci. Je spojena s verbální fluencí a vedením konverzace.
5. Sociální senzitivita je schopnost interpretovat verbální komunikaci a senzitivitu na sociální pravidla a normy, vhodnost sociálního chování sebe i jiných.
6. Sociální kontrola je dovednost hrát sociální role, dovednost sebe prezentace a regulace verbálního chování. Uplatňuje se v řízení směru a obsahu komunikace v sociální interakci.

Právě tento Riggiov model sociální kompetence se stal výchozím teoretickým konceptem pro sestavení devadesáti položkového výzkumného nástroje Social Skills Inventory, který byl použit v rámci prezentované výzkumné studie.

Riggiov model, jak je patrné ze strukturace jednotlivých složek, se dotýká i emocionální a sociální inteligence. Emocionální inteligence zahrnuje podle Golemana (1997) schopnost vnímat a rozumět emocím (emocionální senzitivita), schopnost regulovat emoce (emocionální kontrola) a schopnost vytvářet emoce (emocionální expresivita), což přímo koreluje s Riggiovým modelem. Podobně tento model koreluje se sociální inteligencí, neboť ji můžeme vymezit podle Kihlstroma & Cantora (2000) jako schopnost vnímat a interpretovat sociální podněty, schopnost porozumět sociálním situacím a orientovat se v sociálních normách (odpovídá sociální senzitivitě), schopnost vytvářet pozitivní sociální vztahy (škála sociální expresivity zahrnuje sociální dovednosti verbální komunikace, což jsou důležité předpoklady pozitivních interpersonálních vztahů) a dovednost hrát sociální role, dovednost sebe prezentace a regulace verbálního chování (škála sociální kontroly).

Vývoj sociálních kompetencí u dětí ze sociálně vyloučených lokalit

Pro vývoj sociálních dovedností jsou podstatné zejména poruchy v oblasti emocionální a socializačně-výchovné. Porucha emocionální funkce rodiny ohrožuje bezkonfliktní rodinnou atmosféru, přičemž narušuje samotný

socializační proces v souvislosti se ztrátou citového zázemí, pocitu bezpečí a jistoty. Nedostatky v oblasti socializačně-výchovné funkce rodiny vedou k nedostatečnému uspokojování potřeb dítěte, což znovu negativně ovlivňuje jeho vývoj (Rashid, 2010). Pokud se rodiče o dítě z různých důvodů starat nechtějí, je jeho vývoj vážně narušován. Rodina je tedy primárním činitelem socializačního procesu, zprostředkovatelem důležitých zkušeností a podle některých teorií jsou zkušenosti s ranými vztahy také určitou determinantou dalšího vývoje. Její správná funkce udržuje u dítěte schopnost udržovat si pocit vlastní jistoty a vyrovnanosti, schopnost udržovat pozitivní vztah ke světu i k sobě samému, schopnost navazovat a udržovat trvalejší a spolehlivé vztahy s lidmi (Poethe, 1996).

S dysfunkčním rodinným prostředím mohou být spojeny psychická deprivace, psychická subdeprivace či další negativní vlivy, které nepříznivě působí na vývoj dítěte. Psychickou deprivací většinou rozumíme takový stav, kdy není následkem nepříznivých životních situací osobnosti dítěte dána příležitost k uspokojení některé z jeho základních potřeb. Mezi základní psychické potřeby, které mohou být deprivacním procesem narušeny, řadíme (Langmeier & Matějček, 2024):

- prvotní emocionální a sociální vztahy, které přináší pocit životní jistoty a je podmínkou pro vnitřní integraci osobnosti,
- stálost, řád a smysl v podnětech, kdy je umožněno vytvořit z podnětů zkušenosti, poznatky a pracovní strategie, čili základní podmínky pro jakékoli učení,
- společenské uplatnění a společenskou hodnotu, která umožňuje uvědomění si vlastního já, což je podmínkou pro osvojení užitečných společenských rolí a hodnotných cílů,
- množství a proměnlivost vnějších podnětů.

„Deprivace se může projevit v celé struktuře osobnosti, tzn. v chování, sociálním začlenění, v postojích, životní orientaci a hierarchii hodnot.“ (Poethe, 1996, s. 47) Pro potřeby sledovaného fenoménu sociálních dovedností u dětí a mládeže je zvláště důležitá oblast poruch emocionálního a sociálního vývoje. Už od útlého věku dítěte je patrná povrchnost a nediferencovanost citů, sociálních vztahů, nápadnosti v chování. Obtíže se objevují taktéž v oblasti sociálního začlenění. Velmi často sem přináleží také neadekvátní sebevědomí a sebehodnocení, nedostatečné seberealizační tendence, málo kladných citových vazeb a v neposlední řadě také posunutá hierarchie hodnot. Taktéž můžeme sledovat nápadnou neschopnost porozumět vlastnímu chování a často i chování jiných lidí, poučit se ze zpětné vazby. Nápadná je také absence empatie a nedostatečná emoční inteligence. Deprivovaní jedinci bývají dráždivější a výbušnější, emočně labilnější, nedůvěřiví, obtížně se orientují ve vlastních pocitech a v dospělém věku mají často problémy s navazováním trvalejších citových vazeb (Langmeier & Matějček, 2024).

Přestože rozvoj sociálních dovedností probíhá v rámci procesu socializace hlavně v rodině a ve škole, své místo zde má i neformální volnočasové vzdělávání. S ohledem na specifika sociálně vyloučených lokalit může socializace v rodině vést k fixaci nevhodných nebo nežádoucích modelů chování a sociální interakce.

VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Základní metodologický design

Výzkumný problém provedené výzkumné studie vychází z hlavního cíle této práce formulovaného v jejím úvodu, a lze ho charakterizovat takto: Jakým způsobem ovlivňuje intervence zaměřená na rozvoj sociálních kompetencí dětí jejich reálné sociální dovednosti?

Tento výzkumný problém je formulován jako kauzální, kdy je ověřován vliv určité intervence realizované v rámci neformálního vzdělávání v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež, která představuje nezávislou proměnnou, na sociální kompetence dětí, které představují závislou proměnnou. Formulovaný kauzální výzkumný problém byl následně operacionalizován do těchto výzkumných otázek.

- Jaký vliv má realizovaná tříměsíční intervence v rámci neformálního vzdělávání na rozvoj emočního vyjadřování u dětí?
- Jaký vliv má realizovaná tříměsíční intervence v rámci neformálního vzdělávání na rozvoj emoční vnímavosti u dětí?
- Jaký vliv má realizovaná tříměsíční intervence v rámci neformálního vzdělávání na rozvoj emoční kontroly u dětí?

- Jaký vliv má realizovaná tříměsíční intervence v rámci neformálního vzdělávání na rozvoj sociálního vyjadřování u dětí?
- Jaký vliv má realizovaná tříměsíční intervence v rámci neformálního vzdělávání na rozvoj sociální vnímavosti u dětí?
- Jaký vliv má realizovaná tříměsíční intervence v rámci neformálního vzdělávání na rozvoj sociální kontroly u dětí?

Z těchto výzkumných otázek vycházejí dílčí cíle této výzkumné studie:

1. Zjistit aktuální úroveň sociálních kompetencí dětí ve věku 13 – 14 let, které navštěvují NZDM a jsou ochotny se zúčastnit plánované intervence.
2. Realizovat v rámci NZDM intervenci zaměřenou na systematický rozvoj sociálních kompetencí dětí ve věku 13 – 14 let v délce trvání 3 měsíců.
3. Po skončení intervence rediagnostikovat u jejich účastníků aktuální úroveň sociálních dovedností.
4. Provést komparace vstupních a výstupních hodnot, určit difference mezi zjištěnými hodnotami.
5. Interpretovat zjištěná data a formulovat závěry a doporučení pro praxi.

Na základě vymezených cílů výzkumu byly formulovány příslušné výzkumné hypotézy, které byly dále verifikovány pomocí metod induktivní statistické analýzy dat na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Výzkumné hypotézy v této studii jsou formulovány jako alternativní jednostranné, neboť je předpokládán posun ve sledovaných proměnných účinkem prováděné intervence v rámci neformálního vzdělávání v NZDM.

H_{1A}: Aktuální úroveň emočního vyjadřování je před zahájením intervence zaměřené na rozvoj sociálních kompetencí dětí nižší než aktuální úroveň emočního vyjadřování po ukončení intervence.

H_{2A}: Aktuální úroveň emoční vnímavosti je před zahájením intervence zaměřené na rozvoj sociálních kompetencí dětí nižší než aktuální úroveň emoční vnímavosti po ukončení intervence.

H_{3A}: Aktuální úroveň emoční kontroly je před zahájením intervence zaměřené na rozvoj sociálních kompetencí dětí nižší než aktuální úroveň emoční kontroly po ukončení intervence.

H_{4A}: Aktuální úroveň sociálního vyjadřování je před zahájením intervence zaměřené na rozvoj sociálních kompetencí dětí nižší než aktuální úroveň sociálního vyjadřování po ukončení intervence.

H_{5A}: Aktuální úroveň sociální vnímavosti je před zahájením intervence zaměřené na rozvoj sociálních kompetencí dětí nižší než aktuální úroveň sociální vnímavosti po ukončení intervence.

H_{6A}: Aktuální úroveň sociální kontroly je před zahájením intervence zaměřené na rozvoj sociálních kompetencí dětí nižší než aktuální úroveň sociální kontroly po ukončení intervence.

H_{7A}: Aktuální celková úroveň sociálních dovedností je před zahájením intervence zaměřené na rozvoj sociálních kompetencí dětí nižší než aktuální celková úroveň sociálních dovedností po ukončení intervence.

Popis výzkumného vzorku a jeho výběru

Výzkumný vzorek byl s ohledem na výzkumný problém řešený v této výzkumné studii vybrán jako záměrný. Důvodem pro tento typ výběru (ačkoliv není z hlediska možného zobecnění výsledků rozhodně optimální) je fakt, že respondenti musí absolvovat intervenci zaměřenou na rozvoj sociálních kompetencí v rámci neformálního vzdělávání v NZDM po dobu tří měsíců. Intervenci realizovala předem zaškolená pracovnice NZDM. Výzkumný vzorek tedy tvořilo 32 dětí ve věku 13 – 14 let. Použitý výzkumný nástroj respondenti vyplňovali před započítáním intervence zaměřené na rozvoj sociálních dovedností. Poté byla realizována intervence po dobu tří měsíců. Výstupní diagnostika byla provedena po ukončení intervence. K výstupní diagnostice byl použit stejný výzkumný nástroj; oproti vstupní diagnostice však bylo změněno pořadí jednotlivých položek tak, aby byly výsledky výstupní diagnostiky co nejméně ovlivněny tím, jak respondenti odpovídali v rámci provedené vstupní diagnostiky. Jak vstupního, tak výstupního šetření se zúčastnili stejní respondenti.

Popis použitého výzkumného nástroje

V této výzkumné studii byla využita explorativní výzkumná metoda, konkrétně pak dotazování. Použitým výzkumným nástrojem byl Inventář sociálních dovedností (Social Skills Inventory – SSI) autorů Riggia a Carneyové založený na sebezposuzovacích škálách. V roce 2007 vyšla revidovaná verze tohoto nástroje (Riggio & Carney, 2007). Ideově tento výzkumný nástroj vychází ze struktury základních dimenzí sociálních dovedností (Riggio, 1986). Ty vycházejí z komunikačních dovedností, které podle Riggia zahrnují přijímání informací, vysílání informací a regulaci sdílení informací. Oblasti vysílání a přijímání informací jsou zastoupeny dovednostmi vyjadřování a vnímavost a dimenze zaměřená na regulaci sdílení informací je zastoupena dovedností kontrola. Tyto komunikační dovednosti se realizují na dvou úrovních – verbální, označované také jako sociální, a neverbální, označované také jako emoční. Vzájemnou kombinaci těchto dvou úrovní a tří dovedností vzniká šest základních sociálních dovedností tak, jak je vymezují Riggio & Carneyová (2007):

1. Emoční vyjadřování (*Emotional Expressivity; EE*): tato dovednost se uplatňuje při nonverbální komunikaci a umožňuje člověku sdělit emočně zabarvené informace, vyjádřit neverbálně postoje a také přesně vyjádřit prožívané emoční stavy. V použitém výzkumném nástroji je tato dovednost zastoupena například v položkách: „Často se hlasitě směji.“; „Zřídka kdy dávám najevo vztek.“
2. Emoční vnímavost (*Emotional Sensitivity; ES*): jde o dovednost přijímat a interpretovat nonverbální sdělení druhých lidí. Zahrnuje také dovednost jedince přesně dekodovat i velmi jemné neverbální náznaky od ostatních. V použitém výzkumném nástroji je tato dovednost zastoupena například v položkách: „Když potkám člověka, který se přetvařuje, okamžitě to poznám.“; „Při sledování smutného filmu se někdy rozpláču.“
3. Emoční kontrola (*Emotional Control; EC*): jde o dovednost monitorovat a regulovat své emoční a neverbální projevy, dále také schopnost skrývat své pocity a umět vyjádřit konkrétní emoce způsobem, kterému budou ostatní lidé rozumět. V použitém výzkumném nástroji je tato dovednost zastoupena například v položkách: „Nedovedu příliš kontrolovat své pocity.“; „Dokážu před kýmkoli skrýt své skutečné pocity.“
4. Sociální vyjadřování (*Social Expressivity; SE*): zahrnuje schopnost verbální zdatnosti, dovednost zahájit bez obtíží komunikaci s druhými lidmi a obratnost při vedení a udržování komunikace. V použitém výzkumném nástroji je tato dovednost zastoupena například v položkách: „Rád/a pořádám večírky.“; „Velmi rád/a se stýkám s lidmi.“
5. Sociální vnímavost (*Social Sensitivity; SS*): jedná se o dovednost interpretovat verbální sdělení druhých lidí. Zahrnuje ale také schopnost pochopit a osvojit si správně pravidla společenského chování a reflexi vlastního jednání v rámci kontaktů s druhými lidmi. V použitém výzkumném nástroji je tato dovednost zastoupena například v položkách: „Velmi mě ovlivňují nálady lidí kolem mě.“; „Jsem velmi citlivý/á na kritiku.“
6. Sociální kontrola (*Social Control; SC*): je vymezena jako schopnost zvolit vhodný způsob vystupování a sebezprezentace v různých sociálních kontextech. Umožňuje taktní, obratné a flexibilní jednání. V použitém výzkumném nástroji je tato dovednost zastoupena například v položkách: „Neumím přednášet předem připravené projevy.“; „Dokážu se přizpůsobit jakékoli společenské situaci.“

V původní podobě měl Riggiovův inventář 105 položek, které byly rozděleny po 15 položkách do 7 dimenzí. K výše uvedeným řadil Riggio ještě dimenzi sociální manipulace. Později však byla z inventáře tato dimenze odstraněna a v současné podobě se SSI používá v podobě 90 škálovaných položek, které se dělí po 15 položkách do šesti dimenzí. Každá škála je pětibodová s vymezením: 1 = vůbec mě nevystihuje; 2 = spíše mě nevystihuje; 3 = vystihuje mě; 4 = vystihuje mě dosti přesně; 5 = zcela mě vystihuje. V každé dimenzi se tedy bodové hodnocení pohybuje v hranici 15 – 75 bodů. Jedná se o sebehodnotící škály. Strukturu sociálních dovedností a zároveň označení jednotlivých dimenzí ukazuje následující tabulka:

Tab. 1 Jednotlivé sledované dimenze sociálních kompetencí

	Vyjadřování	Vnímovost	Kontrola	Celkové skóre
Emoční dimenze	EE	ES	EC	TE
Sociální dimenze	SE	SS	SC	TS
Celkové skóre	TE _x	TSe	TC _o	TSSI

Předvýzkum

Cílem předvýzkumu bylo především ověřit srozumitelnost použitého výzkumného nástroje. K tomuto kroku jsme přistoupili, neboť dotazník SSI byl původně určen pro dospělou populaci. Existuje však řada studií (např. Eisenberg et al, 2003; Matson & Wilkins, 2009), kde byl tento nástroj s úspěchem použit u dětí ve věku 14 – 15 let, což v podstatě odpovídalo věkové skupině našeho výzkumu. Po konzultaci s psychologem jsme předvýzkum provedli u tří dětí ve věku 13 let. Záměrně byla zvolena nižší polovina věkového spektra výzkumného vzorku (celé věkové spektrum činí 13 – 14 let), neboť u mladších dětí je možné předpokládat větší problémy s porozuměním položkám výzkumného nástroje. V rámci předvýzkumu se ukázalo, že určitým problémem je délka výzkumného nástroje a přesná interpretace některých položek. Přečíst a vyplnit 90 položek testu bylo pro probandy značně unavující. Při vlastní realizaci výzkumné studie byl tedy zvolen postup, kdy respondenti obdrželi záznamový arch s předtištěnými čísly položek a číselným kódem, který odpovídá jednotlivým bodům škály. Výzkumník jednotlivé položky dotazníku SSI četl a respondenti zaznamenávali své odpovědi do archu. Po přečtení 45 položek následovala přestávka a poté byly vyplněny zbývající odpovědi. V případě potřeby výzkumník při čtení vysvětloval i význam některých položek, které mohly být pro děti málo srozumitelné (např. „Často jsem duší společnosti.“; „Dokážu se přizpůsobit téměř každé společenské situaci.“).

Charakteristika intervence rozvíjející sociální kompetence dětí

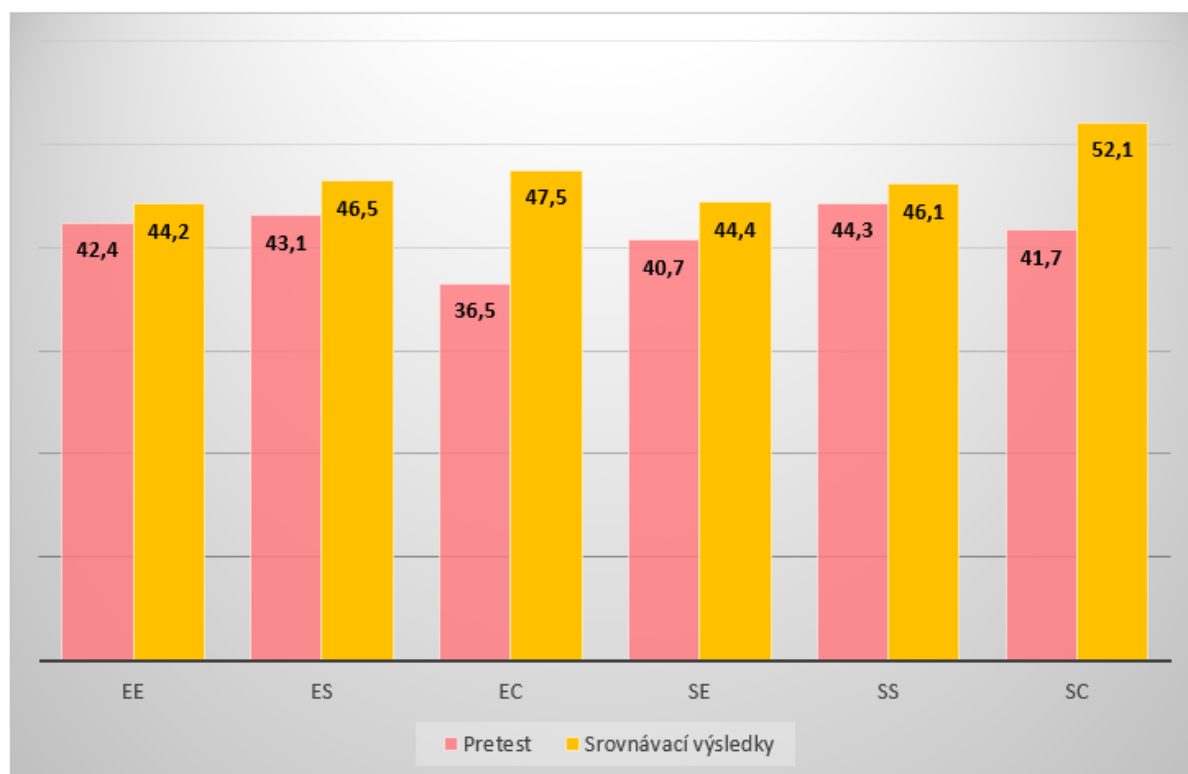
Základem intervence byly dvě hlavní oblasti činností. Tou první oblastí bylo hraní her zaměřených na rozvoj sociálních dovedností dětí. Druhou oblastí byla pak simulace reálných sociálních situací, ve kterých se dítě může ocitnout a nácvik vhodných modelů chování v daných situacích. Pokud jde o první oblast, hry zaměřené na rozvoj sociálních dovedností byly čerpány převážně z publikací Hermochové (2007), Pekárkové (2007), Gillernové, Krejčové et al. (2012) a z internetového portálu www.informacnik.cz, který obsahuje tzv. Velkou knihu her, kterou sestavil Petr Gotthart v letech 1995 – 2013. Zpočátku je nutné dětem vysvětlovat některé pro ně neznámé pojmy, jako např. vlastnost nebo hodnota, případně tyto pojmy jasně vymezit. Hraní her zaměřených na utváření sociálních dovedností je u dětí vcelku oblíbené. V rámci intervence bylo realizováno vždy alespoň jeden den v týdnu. Pokud jde o druhou oblast rozvoje sociálních dovedností, je založená na hraní rolí a nácviku zvládání komunikačních situací v běžném životě (např. zaplatit vstupné u pokladny, koupit si jízdenku v autobuse, zjistit určitou informaci atd.). Jedná se především o situace, které vyžadují sociální interakci a komunikaci s dalšími lidmi. K rozvoji sociálních dovedností dochází nejen během hraní sociálních her a nácviku rolí, ale i během práce dětí na individuálním plánu. Ten si děti v podstatě sestavují samy s pomocí pracovníka NZDM. Součástí plánu bývají i úkoly zaměřené na rozvoj komunikačních a sociálních dovedností, např. zatelefonovat na instituci, jako je plavecká hala, a získat informace o vstupném, zajistit slevu, objednat se apod. Nácvik hraní sociálních rolí a komunikačních schopností probíhal vždy také alespoň jeden den v týdnu. Své sociální dovednosti však děti prokazují a zdokonalují i na akcích mimo NZDM. Především co se týče chování na veřejnosti, v dopravních prostředcích, v nákupních centrech apod. Dochází tak ke konfrontacím mezi chováním dětí a odezvou na toto chování ze strany společnosti. Děti jsou např. zvyklé pohybovat se především v sídlišti, když se ocitnou mimo něj, chovají se buď ustrašeně či naopak mají tendenci na sebe nevhodně upozorňovat, jsou hluchí, neohrabaní, velice často se stává, že něco rozbijí, porazí atd. Reakce okolí je negativní a děti si myslí, že to je především proto, že ostatní jsou zlí, namyšlení nebo projevují rasistické postoje. O těchto prožitcích je potom veden s dětmi reflektivní dialog, prožité sociální situace jsou podrobovány rozboru chování jednotlivých aktérů a motivů tohoto chování a dochází k identifikaci chyb nebo chybných očekávání, kterých se probandi dopustili. Celková doba realizace intervence u sledované skupiny činila tři měsíce.

VÝSLEDKY

Uváděny jsou postupně výsledky vstupní diagnostiky v jednotlivých sledovaných dimenzích (pretest), které jsou dále porovnávány s výsledky výstupní diagnostiky (posttest), která se uskutečnila po ukončení tříměsíční intervence zaměřené na rozvoj sociálních kompetencí dětí v rámci činnosti NZDM.

Výsledky vstupní diagnostiky

V rámci pretestu byly zjišťovány vstupní aktuální úrovně sociálních dovedností dětí v jednotlivých dimenzích. Jelikož inventář SSI nebyl v České republice standardizován (není tedy normalizován na podmínky v České republice), nejsou k dispozici ani populační normy, podle kterých by bylo možné výsledky porovnat. Jako srovnávací hodnoty byly tedy použity výsledky výzkumu realizovaného na vzorku 191 studentů z USA tak, jak je publikoval Riggio, Trockmorton & Depaola (1990). Výsledky aritmetického průměru v hlavních dimenzích ukazuje následující sloupcový diagram:

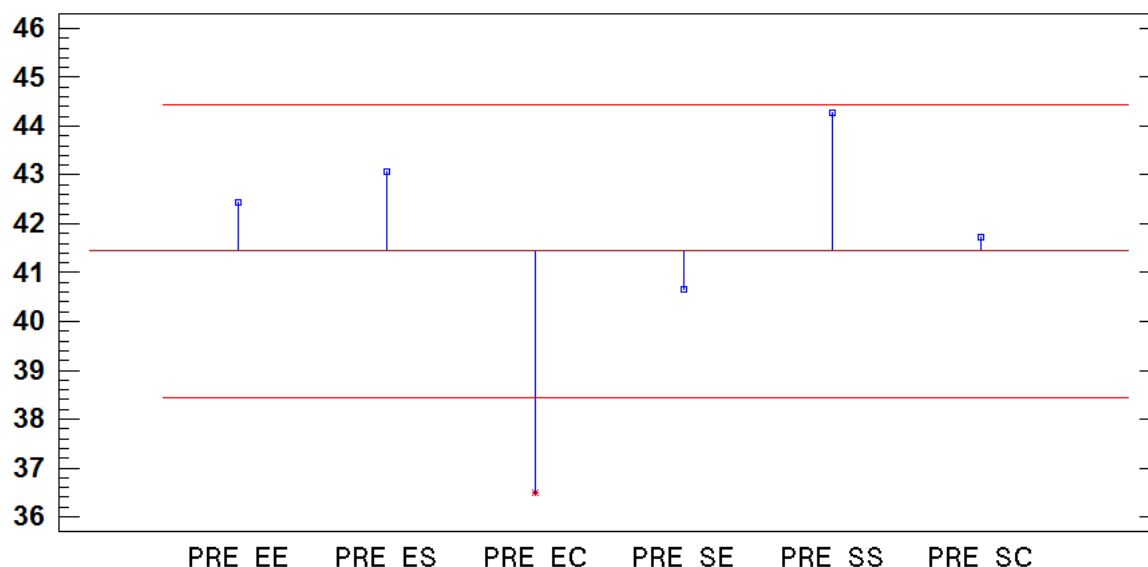


Obr. 1 Sloupcový diagram výsledků pretestu a srovnávacích výsledků

Ze sloupcového diagramu je jasně patrné, že ve všech sledovaných dimenzích jsou výsledky pretestu na nižší úrovni než výsledky srovnávacího vzorku amerických studentů (jednalo se o studenty „junior high school“, šlo tedy o srovnatelnou věkovou skupinu). Rozdíl je velmi pravděpodobně způsoben tím, že výzkumná studie byla realizována s klienty NZDM, kam docházejí ve větší míře děti ze sociálně vyloučených lokalit nebo z lokalit sociální exkluzí ohrožených. Lze proto předpokládat, že i jejich sociální dovednosti jsou na nižší úrovni, než by odpovídalo populační normě.

Důležitým indikátorem je v této souvislosti i tzv. ekvilibrium index. Tento indikátor určuje míru rovnováhy nebo nerovnováhy mezi šesti základními dimenzemi SSI (EE, ES, EC, SE, SS a SC), tedy to, zda daný jedinec skóruje v některé z dimenzí extrémně vysoko a v jiné zase velmi nízko, nebo zda jsou zjištěné úrovně v šesti sledovaných dimenzích podobné. Abychom tento index zjistili, provedeme tzv. ANOM (Analysis of Means, tedy analýzu průměru). To je metoda sloužící k testování shody středních hodnot. Umožňuje zjistit, jestli se některá skupina dat svým aritmetickým průměrem významně liší od celkového průměru středních hodnot všech skupin.

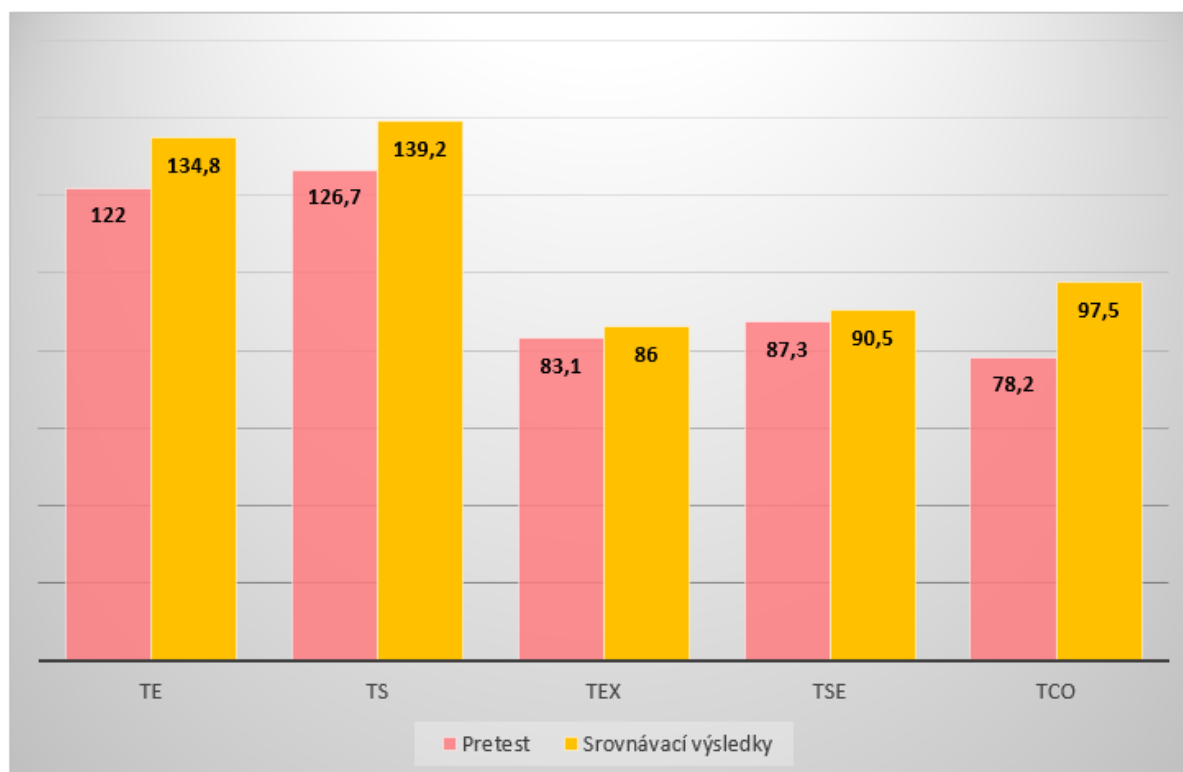
aritm. průměr



Obr. 2 ANOM analýza výsledků pretestu

V případě pretestu leží mimo interval UDL – LDL (upper decision limit – lower decision limit) aritmetický průměr hodnoty dimenze emocionální kontroly. Těsně ke hranicím UDL dosahuje aritmetický průměr hodnoty dimenze sociální senzitivity. Ukazuje to tedy na vnitřní nekonzistenci mezi jednotlivými dimenzemi námi sledované skupiny probandů. Zejména jde o dimenzi emocionální kontroly, která se ukazuje jako nedostatečně vyvinutá i vzhledem ke stupni vývoje v dalších dimenzích sociálních dovedností.

Další vhled do výsledků může poskytnout porovnání součtových dimenzí, které je zobrazeno v následujícím sloupcovém diagramu:



Obr. 3 Sloupcový diagram výsledků pretestu a srovnávacích výsledků u součtových dimenzí

Tento diagram názorně ukazuje, že největší rozdíl mezi aktuálně zjištěnou úrovní dimenzí sociálních dovedností sledovaných probandů a těchto dovedností u srovnávacího vzorku amerických studentů je v oblasti kontroly. A to jak v oblasti kontroly emocionální, tak v oblasti kontroly sociální. Emocionální kontrola v sobě zahrnuje schopnost kontrolovat a řídit emocionální a neverbální expresi. Zahrnuje také schopnost skrývat své city a případně kontrolovat výraz prožívaných pocitů. Sociální kontrola představuje dovednost hrát příslušné sociální role, sociální sebe prezentaci a regulace verbálního chování tak, aby bylo adekvátní situaci či záměrům komunikátora.

Pokud jde o úroveň celkového skóre v pretestu, dosahují získaná data rozpětí od 220 do 296 bodů. Rozsah možných hodnot se přitom pohybuje v intervalu od 90 do 450. Aritmetický průměr celkového skóre u respondentů naší výzkumné studie činí 248,6 a směrodatná odchylka 21,8. Lze říci, že průměrná hodnota celkových sociálních dovedností sledovaných respondentů se pohybuje v pásmu dosti výrazného podprůměru. Pro srovnání průměrná hodnota celkových sociálních dovedností amerických studentů činila 280,3, bodů, ovšem s výrazně vyšší směrodatnou odchylkou 30,72. Data z naší provedené výzkumné studie můžeme považovat za homogennější, což je ovšem dáno výrazně menším rozsahem výzkumného souboru a jeho záměrným výběrem.

Změny po provedené intervenci

Výsledky shrnují následující přehledové tabulky zachycující údaje deskriptivní a induktivní statistiky pro jednotlivé sledované dimenze.

Tab. 2 Dimenze emočního vyjadřování (EE)

Hodnota	Pretest	Posttest	Komparace
směrodatná odchylka	5,747	9,023	SPRE < SPOST
F-test kritérium	0,407		
p pro F-test	0,0142		neshodné rozptyly
aritmetický průměr	42,4	46,6	XPRE < XPOST
t-test kritérium	-2,181		
p pro t-test	0,0336		statisticky významný rozdíl
Cohenovo d	0,555		střední efekt

Rozdíl mezi výsledky pretestu a posttestu u dimenze emočního vyjadřování je statisticky významný. Věcná významnost vykazuje střední efekt. Lepších výsledků dosahují respondenti v posttestu. Realizovaná intervence tedy zlepšila úroveň emocionální exprese u sledovaných jedinců.

Tab. 3 Dimenze emoční vnímavosti (ES)

Hodnota	Pretest	Posttest	Komparace
směrodatná odchylka	7,547	8,305	SPRE = SPOST
F-test kritérium	0,826		
p pro F-test	0,598		shodné rozptyly
aritmetický průměr	43,1	47,5	XPRE < XPOST
t-test kritérium	-2,253		
p pro t-test	0,0278		statisticky významný rozdíl
Cohenovo d	0,549		střední efekt

Rozdíl mezi výsledky pretestu a posttestu u dimenze emoční vnímavosti je statisticky významný. Věcná významnost vykazuje střední efekt. Lepších výsledků dosahují respondenti v posttestu. Realizovaná intervence tedy zlepšila úroveň emocionální senzitivity u sledovaných jedinců.

Tab. 4 Dimenze emoční kontroly (EC)

Hodnota	Pretest	Posttest	Komparace
směrodatná odchylka	6,232	7,921	SPRE = SPOST
F-test kritérium	0,619		
<i>p</i> pro F-test	0,187		shodné rozptyly
aritmetický průměr	36,5	42,0	XPRE < XPOST
t-test kritérium	-3,105		
<i>p</i> pro t-test	0,0028		statisticky významný rozdíl
Cohenovo d	0,772		střední efekt

Rozdíl mezi výsledky pretestu a posttestu u dimenze emoční kontroly je statisticky významný. Věcná významnost vykazuje střední efekt. Lepších výsledků dosahují respondenti v posttestu. Realizovaná intervence tedy zlepšila úroveň emocionální kontroly u sledovaných jedinců.

Tab. 5 Dimenze sociálního vyjadřování (SE)

Hodnota	Pretest	Posttest	Komparace
směrodatná odchylka	7,938	6,897	SPRE = SPOST
F-test kritérium	1,324		
<i>p</i> pro F-test	0,438		shodné rozptyly
aritmetický průměr	40,7	45,1	XPRE < XPOST
t-test kritérium	-2,387		
<i>p</i> pro t-test	0,020		statisticky významný rozdíl
Cohenovo d	0,592		střední efekt

Rozdíl mezi výsledky pretestu a posttestu u dimenze sociálního vyjadřování je statisticky významný. Věcná významnost vykazuje střední efekt. Lepších výsledků dosahují respondenti v posttestu. Realizovaná intervence tedy zlepšila úroveň sociální expresivity u sledovaných jedinců.

Tab. 6 Dimenze sociální vnímavosti (SS)

Hodnota	Pretest	Posttest	Komparace
směrodatná odchylka	7,850	6,556	SPRE = SPOST
F-test kritérium	1,434		
<i>p</i> pro F-test	0,321		shodné rozptyly
aritmetický průměr	44,3	49,3	XPRE < XPOST
t-test kritérium	-2,765		
<i>p</i> pro t-test	0,0075		statisticky významný rozdíl
Cohenovo d	0,737		střední efekt

Rozdíl mezi výsledky pretestu a posttestu u dimenze sociální vnímavosti je statisticky významný. Věcná významnost vykazuje střední efekt. Lepších výsledků dosahují respondenti v posttestu. Realizovaná intervence tedy zlepšila úroveň sociální senzitivity u sledovaných jedinců.

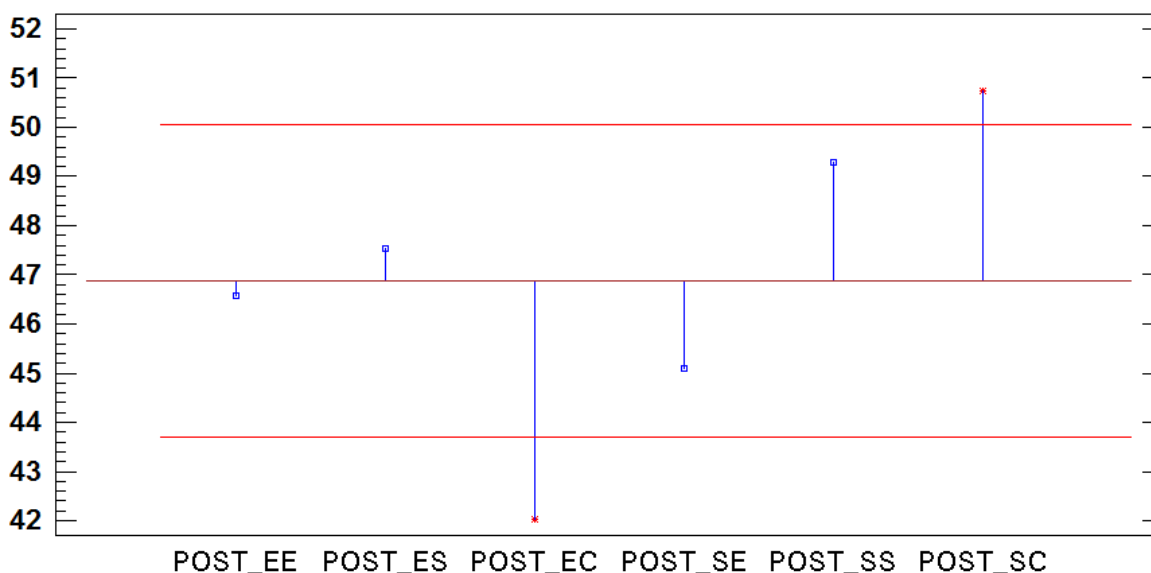
Tab. 7 Dimenze sociální kontroly (SC)

Hodnota	Pretest	Posttest	Komparace
směrodatná odchylka	7,003	6,064	SPRE = SPOST
F-test kritérium	1,334		
p pro F-test	0,427		shodné rozptyly
aritmetický průměr	41,7	51,8	XPRE < XPOST
t-test	pro shodné rozptyly		
t-test kritérium	-5,514		
p pro t-test	$7,227 \cdot 10^{-7}$		statisticky významný rozdíl
Cohenovo d	1,542		silný efekt

Rozdíl mezi výsledky pretestu a posttestu u dimenze sociální kontroly je statisticky významný. Věcná významnost vykazuje silný efekt. Významně lepších výsledků dosahují respondenti v posttestu. Realizovaná intervence tedy významně zlepšila úroveň sociální kontroly u sledovaných jedinců.

Vnitřní konzistenci výsledků uvedených šesti základních dimenzí ukazuje opět ANOM analýza, jejíž výsledky jsou zachyceny v následujícím grafu.

aritm. průměr



Obr. 4 ANOM analýza výsledků posttestu

Z grafického vyjádření vyplývá, že mimo interval UDL – LDL leží aritmetické průměry dimenze emocionální kontroly a dimenze sociální kontroly. Na základě zjištěných výsledků lze konstatovat, že probandi této výzkumné studie mohou mít problémy s kontrolou a regulací vlastních emocí.

Tab. 8 Celková emoční dimenze (TE)

Hodnota	Pretest	Posttest	Hypotéza
směrodatná odchylka	19,093	18,753	SPRE > SPOST
F-test kritérium	0,487		
p pro F-test	0,049		neshodné rozptyly
aritmetický průměr	122,0	136,1	XPRE < XPOST
t-test kritérium	-3,494		
p pro t-test	$9,439 \cdot 10^{-4}$		statisticky významný rozdíl
Cohenovo d	0,745		střední efekt

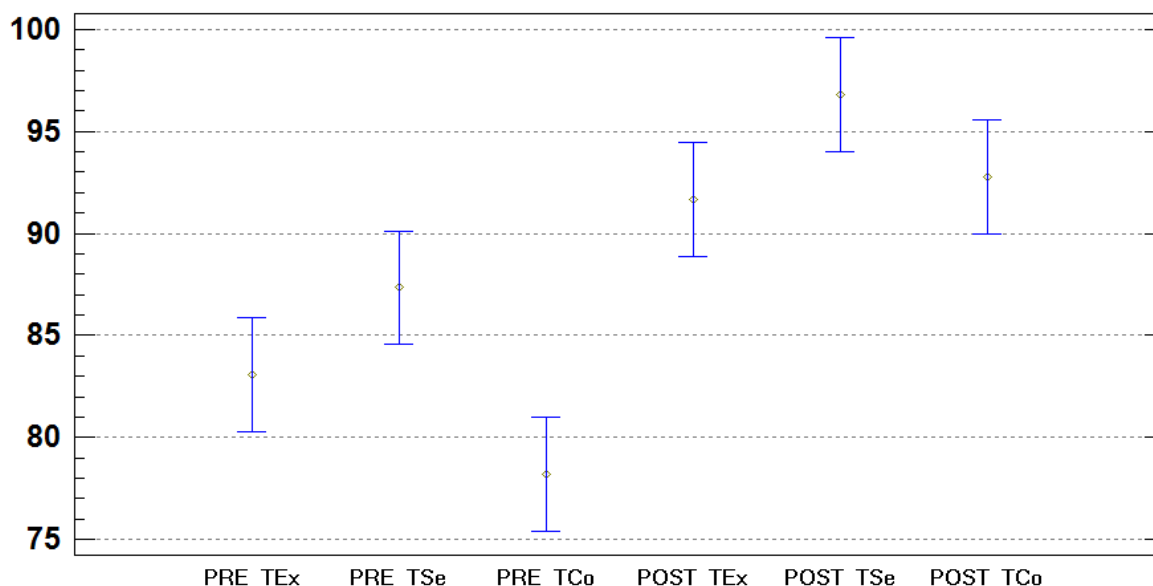
Rozdíl mezi výsledky pretestu a posttestu u celkové emoční dimenze je statisticky významný. Věcná významnost vykazuje střední efekt. Lepších výsledků dosahují respondenti v posttestu. Realizovaná intervence tedy zlepšila úroveň celkové emoční dimenze u sledovaných jedinců.

Tab. 9 Celková sociální dimenze (TS)

Hodnota	Pretest	Posttest	Komparace
směrodatná odchylka	14,953	11,672	$SPRE = SPOST$
F-test kritérium	1,641		
p pro F-test	0,173		shodné rozptyly
aritmetický průměr	126,7	145,1	$XPRE < XPOST$
t-test kritérium	-5,507		
p pro t-test	$7,425 \cdot 10^{-7}$		statisticky významný rozdíl
Cohenovo d	1.372		silný efekt

Rozdíl mezi výsledky pretestu a posttestu u celkové sociální dimenze je statisticky významný. Věcná významnost vykazuje silný efekt. Významně lepších výsledků dosahují respondenti v posttestu. Realizovaná intervence tedy významně zlepšila úroveň celkové sociální dimenze u sledovaných jedinců.

aritm. průměr



Obr. 5 Porovnání středových hodnot a intervalů spolehlivosti u součtových dimenzí v oblasti expresivity (TE_x), senzitivity (TS_e) a kontroly (TC_o)

Celkové dimenze expresivity, senzitivity a kontroly ukazuje předchozí obrázek, na kterém jsou znázorněny hodnoty aritmetických průměrů a intervalů spolehlivosti jednotlivých dimenzí. Jak je z obrázku patrné, tak byl zaznamenán statisticky významný nárůst všech dimenzí mezi pretestem a posttestem. Za pozornost zde stojí relativně vysoká úroveň senzitivity v pretestu i posttestu a naopak velmi nízká úroveň kontroly zejména v pretestu.

Tab. 10 Celková sociální kompetence (TSSI)

Hodnota	Pretest	Posttest	Komparace
směrodatná odchylka	21,804	26,675	SPRE = SPOST
F-test kritérium	0,668		
p pro F-test	0,267		shodné rozptyly
aritmetický průměr	248,7	281,3	XPRE < XPOST
t-test kritérium	-5,352		
p pro t-test	1,341.10 ⁻⁶		statisticky významný rozdíl
Cohenovo d	1.338		silný efekt

Rozdíl mezi výsledky pretestu a posttestu u celkové sociální kompetence je statisticky významný. Věcná významnost vykazuje silný efekt. Významně lepších výsledků dosahují respondenti v posttestu. Realizovaná intervence tedy významně zlepšila úroveň celkové sociální kompetence u sledovaných jedinců. Potvrdily se tak všechny formulované výzkumné hypotézy.

DISKUSE

Výsledky pretestu s ohledem na sociální kompetence dětí může negativně ovlivňovat fakt, že klienty NZDM jsou často děti ze sociálně vyloučených lokalit, kde není rozvoji jejich sociálních dovedností věnována dostatečná pozornost ze strany rodičů (Maleki et al, 2019). Samotné prostředí exkludovaných lokalit může být jen málo podnětné. Deficit se ukazuje především v úrovních kontroly, ať už emoční nebo sociální. Osoby s vysokou mírou sociální kontroly jsou obecně oblíbené, společností, jsou dobře přijímány, jsou taktní a dobře se cítí v různých sociálních situacích. Jedná se o osoby, které řídí směr a obsah komunikace v kontaktu s ostatními lidmi. Právě v této oblasti vykazují klienti NZDM nejmenší míru dovedností. To je způsobeno jednak věkem, protože se jedná o respondenty v pubescenci či na přelomu puberty a adolescence, kdy je typickým chováním naopak snaha o sebeprosazení a expresivita (v expresivitě je rozdíl mezi našimi probandy a americkými studenty také nejmenší), jednak je to způsobeno tím, že se jedná o klienty ze sociálně vyloučených lokalit, kde je v rámci mnohdy specifických norem chování vyžadována menší míra sociální a především emocionální kontroly. Odlišné mohou být i mechanismy sociální kontroly, které se uplatňují v sociálně vyloučených lokalitách a v majoritním společenském prostoru. Nízká úroveň sociálních dovedností může souviset i se sociální distancí, která je spojována s postoji založenými na subjektivním hodnocení dané osoby nebo skupiny osob (např. vůči Romům). Tento postoj pak následně působí na ochotu či neochotu ostatních lidí sociálně interagovat s osobami, vůči nimž je sociální distance uplatňována. Distance může být chápána jako odstup, který je třeba udržovat od osob, které jsou vnímány prizmatem negativně konstruovaného hodnocení (Jasińska-Kania, 2009).

Výsledky posttestu po provedené intervenci zaznamenaly ve všech sledovaných dimenzích sociální kompetence dětí statisticky i věcně významný nárůst v dosažené úrovni těchto dimenzí. První z těchto dimenzí bylo emoční vyjadřování. Cakirpaloglu (2012) uvádí, že u emocionální expresivity předpokládali vědci až donedávna vrozený původ. Tato představa vycházela z Darwinovy evoluční teorie, podle které emoční projevy slouží ke komunikaci, k adaptaci a obraně. Důkazem vrozenosti emoční exprese pak měly být charakteristické fyziologické pochody, které emoční expresi provázejí, ale také specifická posturika, mimika a gestika. Novější výzkumy však podle Cakirpaloglu ukázaly, že emoční exprese je také situačně a sociálně podmíněná. Jejich aktivaci a specifický projev zásadně ovlivňuje sociální interakce a učení, což odpovídá dosaženým výsledkům v našem výzkumném šetření. Sociální determinace emočního projevu je však vázána i na daný kulturní kontext. U každé sociální skupiny lidí existují typické hodnoty, normy, styl života a další obsahy. Ty se prostřednictvím výchovy přenášejí na všechny členy skupiny. Cakirpaloglu uvádí, že dochází k institucionalizaci emočních projevů, tedy že se člověk při prožívání určité emoce bude chovat v souladu se sociálními standardy a očekáváními.

Další ze sledovaných dimenzí byla emoční vnímavost. Zvýšená emoční vnímavost a senzitivita vůči emocionálnímu poselství bývá pokládána za znak emoční lability a mylně bývá vykládána jako emocionální přecitlivělost hraničící až s afektivními poruchami. Ukazuje se však, že vysoká emocionální senzitivita je naopak znakem emoční stability. Jestliže se člověk naučí porozumět svým vnitřním pocitům a včas na ně reagovat, může předejít nevhodným emočním projevům nebo jejich somatizaci (Serebryakova et al, 2016). V současné době je člověk vystavován řadě situací, ve kterých musí osvědčit svoji emocionální stabilitu, což není možné adekvátně provést bez reflexe emocí vlastních i emocí ostatních lidí. Emocionální senzitivita je proto důležitou složkou sociálních dovedností člověka. Její rozvoj je ale poněkud obtížný, vyžaduje dlouhodobější proces sebepoznání a systematického nácviku ovládání vlastních emocí, což souvisí i s dimenzí emocionální kontroly. Lze tedy

předpokládat, že účinné ovlivnění této dimenze by vyžadovalo delší časové působení. Nicméně se ukazuje, že i tříměsíční intervence přináší znatelné výsledky a zlepšení emocionální senzitivity dětí.

Oblast emoční kontroly patří k nejdůležitějším složkám emoční i sociální inteligence. Podle Stuchlíkové (2007) se dá obecně chápat jako užívání specifických strategií za účelem zvýšení, snížení či udržení emoční odpovědi. Nejedná se tedy pouze o snižování intenzity a frekvence nepříjemných prožitků, ale také o rozvoj schopnosti žádnou emoce vyvolávat a udržovat. Podle Grosee (2014) existuje pět základních oblastí emoční regulace: výběr situace, modifikace situace, zaměření pozornosti, kognitivní změna a modulace odpovědi. Pod výběrem situace chápeme takové chování, které zvyšuje pravděpodobnost, že nastane situace, která vyvolá požadované emoce. Jedná se např. o návštěvu dobrého kamaráda nebo vyhnutí se setkání s nepříjemným člověkem. Modifikace situace je cílené chování, které zapříčiňuje změnu emočního dopadu situace na jedince. Tohoto chování se dopouští například dítě, které zatajuje špatnou známku před rodiči, aby se vyhnulo pokárání nebo trestu. Zaměření pozornosti je řízení pozornosti takovým způsobem, aby to ovlivnilo emoce jedince. Jejím nejčastější formou je rozptýlení pozornosti, kdy se zaměřujeme na pozitivní aspekty negativně vnímané situace, nebo odvedení pozornosti k něčemu zcela jinému, např. příjemným vzpomínkám. Kognitivní změna znamená upravení způsobu vyhodnocení situace tak, aby se změnil emoční dopad této situace. Toto chování označujeme jako kognitivní přehodnocení (*cognitive reappraisal*) (Denny & Ochsner, 2014). Opakované užívání kognitivního přehodnocení bývá spojováno se zdravějším sociálním a emočním přizpůsobením a prožíváním oproti potlačování projevu emocí, které je spojováno s kognitivními a fyziologickými ztrátami a negativním prožíváním. Poslední regulací je modulace odpovědi, která ovlivňuje projev, zážitek nebo fyziologické komponenty emoční reakce. Vývoj komplexu těchto emočních regulací je pozvolný. Dospělí je využívají mnohem častěji než adolescenti, kteří si těchto strategií ještě neosvojili tolik nebo si je neosvojili v dostatečné míře (srov. Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010). U dětí a mládeže ze sociálně vyloučených lokalit lze předpokládat spíše nižší míru osvojení strategií emocionální regulace, protože k ní nejsou systematicky vedeni, což se ukázalo i v zjištěných výsledcích. Svoji roli sehrává určitě také to, že u dětí a adolescentů se uplatňuje spíše intuitivní používání strategií emocionální kontroly než u dospělých, kteří využívají více racionální přístup ke strategiím emoční regulace.

Další sledovanou emocí bylo sociální vyjadřování. To zahrnuje dovednosti ve verbální expresivitě, plynulost řeči a schopnost započít interpersonální komunikaci. Riggio (1986) upozorňuje, že ačkoliv se na první pohled zdá, že sociální vyjadřování je totožné z extravertů, není to zcela pravda. Extraverti obecně vyhledávají s větší frekvencí společnost ostatních lidí, ve skutečnosti to ale nemusí znamenat, že jsou schopni adekvátního chování v této společnosti. A právě adekvátnost chování a sociálního vyjadřování byla jedním z hlavních cílů intervenčních aktivit zaměřených na rozvoj sociálních dovedností dětí, neboť právě schopnosti vztahující se k této dimenzi klienti NZDM nejvíce uplatní při styku s majoritní sociální skupinou. Sociální zdatnost totiž znamená určitou společenskou výhodu. Klíčové jsou zde především skupinové aktivity zaměřené na rozvoj schopnosti přiměřeně reagovat, flexibilně používat získané dovednosti v různých situacích, porozumění potenciálu vlastních sociálních schopností (Juodaitis & Radzevičienė, 2012). Sociální expresivitu pozitivně ovlivňuje i rozvoj kreativity a emoční inteligence celkově.

Další oblastí byla dimenze sociální vnímavosti. Podle Kulky (2008) se jedná o schopnost správně určovat a předvídat pocity druhých lidí, jejich myšlenky a reakce. Předpokládá především schopnost vžít se a vcítit se do druhých. Vyžaduje to tedy mimo jiné schopnost vnímat a posuzovat děje z pozice jiného člověka a poznávat věci z pohledu druhého, přičemž ale není nutné sdílet jeho potřeby a názory. To se právě ukazuje jako problematické u pubescentů ze sociálně vyloučených lokalit, neboť dokážou vnímat a reakce druhého člověka hodnotit pouze z vlastního úhlu pohledu, nebo jsou toho schopni pouze u druhých jedinců s podobnými názory a z podobného sociálního prostředí. Podmínkou pro správné jednání s lidmi je schopnost odhadnout jejich pocity, poznat jejich postoje a úmysly a předvídat jejich chování. K nácviku těchto dovedností se využívají hry jako je např. Intuice nebo Šestý smysl, které byly použity i v rámci realizované intervence v NZDM. V rámci této intervence byla trénována i schopnost šetrně a ohleduplně sdělovat, co člověku na druhých lidech vadí. Je to vhodná strategie předcházení konfliktům, neboť řada z nich pramení z toho, že nevíme, jak citlivě druhý člověk přijímá určitá sdělení, že něco nesnáší, nebo existuje něco, s čím se neumí vnitřně vyrovnat (Donohue, 2006). Přínos těchto her pro nácvik dovedností v oblasti sociální senzitivity se ukázal jako velmi žádoucí.

Pokud jde o sociální kontrolu, ta úzce souvisí s procesem socializace jako takovým. Určuje, které modely chování v rámci sociální interakce s druhými lidmi jsou správné a žádnou a odlišuje je od modelů chování deviantních. V použitém inventáři dosáhla nejvyššího hodnocení ($x = 4,37$) položka č. 66 „Příležitostně pozoruji, že lidé z jiného sociálního prostředí se v mé přítomnosti necítí dobře.“ Ukazuje to na určitou formu sociální stigmatizace, neboť mládež ze sociálně znevýhodněného prostředí je majoritní společností často ostrakizována a objevují se bariéry v sociální interakci. Ačkoliv respondenti naší výzkumné studie navštěvují školu, která je velmi důležitým

socializačním prostředím, které zahrnuje jak vliv učitele, tak vliv vrstevnických skupin, ukazuje se, že z hlediska sociální kontroly není toto prostředí dostatečné. Jako zvláště důležité se v této souvislosti jeví observační učení a učení anticipací. Právě tyto mechanismy směřují podle Gillernové, Krejčové et al. (2012) od vnějšího řízení jednání člověka a jeho kontroly k seberegulaci, sebevýchově a odpovědnosti za sebe sama. Důležité je naučit děti především sebeovládání, soustředění pozornosti, dodržování pravidel styku a vztahu ke spolužákům, respektování autority dospělého, postupně pak samozřejmě systematické a cílevědomé práci, odpovědnosti za své chování. Tyto klíčové kompetence ovšem nelze rozvíjet v prostředí, které není sociálně podnětné, nebo které je dokonce vůči dítěti naladěno negativně. Pokud se tyto tendence ve škole projevují, je vhodné využít právě neformálního vzdělávání a volnočasové aktivity, jak to bylo realizováno v rámci naší výzkumné studie. V rámci těchto intervencí je v dimenzi sociální kontroly možné rozvíjet nové způsoby chování, které dosud nejsou dětem vlastní. Jako efektivnější se ovšem ukazuje spíše posilování žádoucího a společností očekávaného chování (tzv. pozitivní zpěvňování). Jedná se například o zmírnění nežádoucí impulzivity, která u respondentů naší výzkumné studie provází některé jejich jednání spojené zejména s plněním úkolů. V souladu s názorem Gillernové & Krejčové (2012) se jako spolehlivým mechanismem postupného rozvíjení sociální kontroly ukazují odměny a tresty sociální povahy. Sociální odměnou jsou různé formy pochvaly, poskytnutí nějaké výhody, projevy sympatie, zájmu, uznání, lásky. Sociálním trestem je projev nesouhlasu, zamítnutí, zavržení, ignorování, odepření projevů sympatie, pohrůžky.

V rámci provedené výzkumné studie byly sledovány i změny v celkových (součtových) dimenzích. Pokud jde o celkovou emoční dimenzi, uvádí Vašina (2010), že získání zkušenosti s vlastní emocionalitou a poznání vlastního emočního procesu poskytuje člověku šanci lépe porozumět vlastní emocionalitě i emocím ostatních. Emocionalita usnadňuje člověku orientaci ve složitých mezilidských vztazích a její poznání jistým způsobem určuje míru úspěšnosti při dosahování cílů, které člověk nachází ve vztahové síti, ve které se pohybuje. Zvládnutí emotionality se tak ukazuje jako důležitá složka sociálních dovedností. Harlow (In Vašina, 2010) dokonce emocionalitu prostřednictvím sociálního významu definuje jako chování a složité procesy, které vytvářejí a udržují mezilidské vztahy jedinců. Emoce je vedle toho možné využít pro flexibilitu plánování, tvůrčí myšlení, přesměřování pozornosti a motivaci. Všechny tyto kompetence považujeme za žádoucí a je vhodné je v rámci budování sociálních dovedností rozvíjet. K tomu nezbytně nutně patří i regulace emocí u sebe i u ostatních. Dovednosti v oblasti sociální dimenze umožní podle Greshama & Eliotta (1984) odhadnout tzv. sociální výstupy. Tím rozumíme např. popularitu, pozitivní sociální přijetí, kladné ohodnocení ze strany druhých lidí nebo dobrý status ve skupině. Je velmi důležité zdůraznit, že všechny děti jsou schopny získat sociální dovednosti, ne všechny však vědí, jak a kterou dovednost v určitém situačním kontextu adekvátně použít (Warnes et al, 2005). Z této teze jsme vycházeli i při plánování intervence v NZDM, kdy jsme pozornost věnovali především nácviku jednání v určité situaci především prostřednictvím metody hraní rolí. Tato metoda umožňuje ukázat probandům chyby, kterých se ve svém jednání dopouštějí a upevňovat tak žádoucí modely sociálního chování. Při porovnání celkové emocionální a celkové sociální dimenze je možné říci, že celková sociální dimenze dosahuje u sledované skupiny jedinců vyšších hodnot než celková emocionální dimenze. V posttestu její průměrná hodnota ($x = 145,1$) již převyšuje i průměrnou hodnotu celkové sociální dimenze amerických studentů ($x = 139,2$). Rovněž progres mezi pretestem a posttestem je významnější v celkové sociální oblasti. Ukazuje se tedy, že vytvořit modely žádoucího sociálního chování u dětí a mládeže je snazší, než odpovídající změny v oblasti jejich prožívání a emocí. K významnému zlepšení se silným efektem došlo pak v úrovni celkové sociální kompetence. Na úrovni posttestu je celková sociální dovednost dětí ze sociálně vyloučeného prostředí, které se zúčastnily intervenčního působení v NZDM, prakticky shodná ($x = 281,3$) s celkovou úrovní sociálních dovedností amerických studentů, kteří sloužili jako srovnávací vzorek ($x = 280,3$). Podprůměrná úroveň sociálních dovedností zaznamenaná v pretestu tak vlivem intervenčního programu vzrostla na úroveň průměrnou, která je běžná i v populaci, která není sociálně znevýhodněná.

ZÁVĚR

Výsledky tříměsíční intervence zaměřené na rozvoj sociálních dovedností dětí byly sledovány pomocí inventáře sociálních dovedností (Social Skills Inventory) v šesti základních dimenzích, které vyplývají z konstrukce použitého výzkumného nástroje. Výsledky byly dále posuzovány i podle celkové míry sociální dovednosti. Před provedenou intervencí byly sociální dovednosti dětí ve všech sledovaných dimenzích na podprůměrné úrovni. Po intervenci dosáhly hodnoty všech sledovaných dimenzí statisticky i věcně významné zlepšení tak, že dosahovaly pásma průměru a v případě sociální kontroly i výsledku v pásmu nadprůměru. Došlo tedy k prokazatelnému zlepšení sociálních dovedností sledovaného vzorku probandů. Současně se ale ukazuje určitá vnitřní inkoherece

jednotlivých dimenzí, kdy zejména dimenze emocionální kontroly vykazuje abnormálně nízké hodnoty úrovně v porovnání s hodnotami ostatních posuzovaných dimenzí. Tuto skutečnost přisuzujeme typickému chování dětí v období pubescence a časné adolescence, které je navíc spojeno se zvýšenou emoční senzitivitou. Nicméně stanovené výzkumné hypotézy byly jednoznačně verifikovány ve všech sledovaných dimenzích sociálních dovedností.

Přestože jsou výsledky přesvědčivé a jednoznačné, uvědomujeme si i výrazná omezení, která provedená výzkumná studie má. Především byl vzorek probandů velice malý ($N = 32$), než aby bylo možné získané závěry jakkoliv zevšeobecňovat. Tento fakt je dán i tím, že respondenti, kteří se výzkumné studii zúčastnili, museli být stejní před intervencí i po ní. Jelikož účast na intervenci je zcela dobrovolná, nebyla jistota, že se výstupní diagnostiky zúčastní všichni respondenti, kteří prošli vstupní diagnostikou. Rozsáhlejší výzkumný soubor je tak jen velmi obtížně dosažitelný. Dalším významným faktorem je skutečnost, že se jednalo o děti, které dané aktivity v rámci intervence vykonávaly dobrovolně. To předpokládá vysokou míru osobní angažovanosti a motivace. U probandů, u kterých by tyto důležité aspekty chyběly, by zřejmě byly výsledky odlišné. Svoji roli může hrát i to, že v pretestu a posttestu byl použit stejný výzkumný nástroj (byť s odstupem 4 měsíců), tudíž respondenti mohli v posttestu volit odpovědi více podle očekávání výzkumníka a mohla se tak projevit určitá sociální desirabilita. Mezi intervenující proměnné, které mohou ovlivňovat validitu získaných výsledků, patří sociální prostředí respondentů (převažující vyloučené lokality), ve kterém vyrůstají, jejich socioekonomický status, omezený rozvoj sociálních kompetencí v rodinách, které bývají často neúplné. Dalším limitem výzkumné studie je fakt, že použitý výzkumný nástroj nebyl normalizován pro české prostředí. V dalších eventuálních výzkumech by bylo vhodné zaměřit se např. na genderové rozdíly v sociálních dovednostech, sledovat jejich longitudinální změny bez intervenčních zásahů pouze vlivem přirozeně probíhající socializace či zjistit míru těsnosti vztahu proměnných vztahujících se k sociálním dovednostem k dalším vlastnostem osobnosti.

Intervence zaměřená na rozvoj sociálních dovedností v rámci neformálního vzdělávání v NZDM je pouze jednou z aktivit, které mohou pozitivně přispět k rozvoji sociálních dovedností dětí a mládeže. Hlavní těžiště rozvoje těchto kompetencí leží ve školní výuce a obecněji v klimatu školy a školní třídy. Zde by měla být rozvoji sociálních kompetencí věnována mnohem větší pozornost, než je tomu nyní. Doporučujeme zejména využívání takových organizačních forem a metod výuky, které předpokládají kooperaci žáků, tedy skupinové vyučování, kooperativní vyučování, společné řešení problémů a další strategie řízení učební činnosti žáků, které jsou založené na sociální komunikaci a vytvářejí sdílené poznání. Vedle toho je možné k posilování sociálních dovedností využít i různých společných akcí, jako jsou projektové dny, sportovní dny, společné zájmové činnosti apod. Tato opatření předpokládají dostatečné sociální dovednosti u učitelů a dalších pedagogických pracovníků podílejících se na školní výuce či organizovaných volnočasových aktivitách a jejich ochotu se v této oblasti dále rozvíjet a zdokonalovat. Bylo by vhodné rozvíjet příslušné sociální kompetence dětí a mládeže přímo v reálných životních situacích pod supervizí pracovníků NZDM nebo např. sociálních pedagogů. Intervence v rámci NZDM má totiž do jisté míry pouze modelový charakter a vychází se sociálních her a modelových situací. Je však žádoucí, aby k rozvoji těchto kompetencí docházelo přímo v reálných životních situacích, jako jsou např. cesta hromadnými dopravními prostředky, nakupování, stolování, vyřizování běžné agendy, základy etického chování a adekvátní komunikace. Tyto aktivity je samozřejmě možné rozvíjet i s ohledem na možné rizikové chování dětí a mládeže, a to jak v reálných situacích, tak i v kyberprostoru. Tyto kompetence lze rozvíjet i v rámci školních i mimoškolních aktivit (např. ve školním klubu, v zájmových kroužcích, na letních táborech apod.).

INFORMAČNÍ ZDROJE

- [1] Appel, M. (2001). *Padagogische Arbeit im offenen Jugendbereich: Grundbegriffe, Handlungsmuster und Kernprobleme. Deutsche Jugend, 49(11), 470.*
- [2] Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti.* Grada.
- [3] Česká asociace streetwork, o. s. (2008). *Pojmosloví nízkoprahových zařízení pro děti a mládež (NZDM).* Praha: Česká asociace streetwork.
- [4] Denny, B. T., & Ochsner, K. N. (2014). Behavioral effects of longitudinal training in cognitive reappraisal. *Emotion, 14(2), 425.*
- [5] Donohue, W. A. (2006). *Managing Interpersonal Conflict. The Sage Handbook of Conflict Communication.* Sage Publications.

- [6] Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6(4), 495–525.
- [7] Eisenberg, N., Valiente, C., & Morris, A. (2003). Longitudinal Relations Among Parental Emotional Expressivity, Children's Regulation, and Quality of Socioemotional Functioning. *Developmental Psychology*, 39(1), 3–19.
- [8] Gillernová, I., & Štětovská, I. (2001). Pravidla a podmínky provádění sociálněpsychologického výcviku. In R. Komárková, I. Slaměnik & J. Výrost (Eds.) *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik*. Grada, 23–33.
- [9] Gillernová, I., Hermochová, S. & Šubrt, R. (1990). *Sociální dovednosti učitele. Cvičení z metod aplikované sociální psychologie*. SPN.
- [10] Gillernová, I., & Krejčová, L (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada.
- [11] Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Columbus.
- [12] Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and Classification of Children's Social Skills: A Review of Methods and Issues'. *School Psychology Review*, 13. 292–301.
- [13] Gross, J. J. (2014). *Handbook of Emotion Regulation* (2nd ed.). Guilford.
- [14] Hermochová, S. (2007). *Poznáváme své spolužáky*. Projekt Odyssea.
- [15] Herzog, A. (2007). Nízkoprahovost v praxi aneb jak pracovat s prahy. In P. Klíma, et al. *Kontaktní práce: antologie textů České asociace streetwork*. Česká asociace streetwork.
- [16] Jasińska-Kania, A. (2009). Exclusion from the nation: Social distances from national minorities and immigrants. *International Journal of Sociology*, 39(3), 15–37.
- [17] Jedlička, R. (2007). Sociálně pedagogická práce s dětmi a mládeží v tíživých životních situacích v nízkoprahovém kontextu. In P. Klíma, et al. *Kontaktní práce: antologie textů České asociace streetwork*. Česká asociace streetwork.
- [18] Juodraitis, A., & Radzevičienė, L. (2012). Striving for advantage as a determinant of social behaviour. environment. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 1(1), 17–25.
- [19] Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2000). Social intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of intelligence*, 1. vyd. Cambridge University Press. 359–379.
- [20] Kulka, J. (2008). *Psychologie umění*. 2. přepracované a doplněné vydání. Grada.
- [21] Langmeier, J., & Matějček, Z. (2024). *Psychická deprivace v dětství*. Karolinum press.
- [22] Maleki, M., Mardani, A., Mitra Chehrzad, M., Dianatinasab, M., & Vaismoradi, M. (2019). Social skills in children at home and in preschool. *Behavioral Sciences*, 9(7), 74.
- [23] Matson, J. L., & Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities*, 30(2), 249–274.
- [24] Pekárková, A. (2007). *Přemýšlíme o hodnotách*. Projekt Odyssea.
- [25] Poethe, P. (1996). *Dítě v ohrožení*. G plus G.
- [26] Priestley, P., McGuire, J., Flegg, D., Hemsley, V., & Welham, D. (1978). *Social Skills and Personal Problem Solving: a handbook of methods*. Tavistock.
- [27] Rashid, T. (2010). Development of social skills among children at elementary level. *Bulletin of education and research*, 32(1), 69–78.

- [28] Riggio, R. E. (1989). *Social Skills Inventory. Manual, research edition*. Consulting Psychologists Press.
- [29] Riggio, R. E., & Carney, D. R. (2007). *Social Skills Inventory Manual*. Mind Garden.
- [30] Riggio, R. E., Trockmorton, B., & Depaola, S. (1990). Social skills and self-esteem. *Journal of Personality and Individual Differences*, 11(8), 799–804.
- [31] Serebryakova, T. A., Morozova, L. B., Kochneva, E. M., Zharova, D. V., Kostylevab, E. A., & Kolarkova, O. G. (2016). Emotional Stability as a Condition of Students' Adaptation to Studying in a Higher Educational. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(15), 7486–7494.
- [32] Silvera, D. H., Martinussen, M., & Dahl, T. (2001). The Tr?mso Social Social Intelligence Scale, a self report measure of sociale inteligen?e. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 313–319.
- [33] Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Portál.
- [34] Vašina, L. (2010). *Komparativní psychologie*. Grada Publishing.
- [35] Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J., & Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools*, 42(2), 173–187.
- [36] Zemanová, V., & Dolejš, M. (2015). *Životní spokojenost, sebehodnocení a výskyt rizikového chování u klientů nízkoprahových zařízení pro děti a mládež*. Univerzita Palackého v Olomouci.