

Sociální inteligence nadaných dětí

Bc. Hana Červinková

Diplomová práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Hana Červinková**

Osobní číslo: **H12965**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Sociální inteligence nadaných dětí**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k osobnostně sociálním charakteristikám nadaných dětí a sociální inteligenci.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu pomocí dotazníku – Tromso social intelligence scale (TSIS).

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie. Pět pohledů na nadání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3857-4.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. Nadání a nadání. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-1998-6.

SILVERA, David H., Monica MARTINUSSEN a Tove I. DAHL. The Tromso Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. Scandinavian Journal of Psychology, 2001. Roč. 42, č. 4, s. 313-319.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. Sociální psychologie. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Eva Machů, Ph.D.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

22. listopadu 2013

Termín odevzdání diplomové práce:

18. dubna 2014

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 4. 2. 2014

Marek Čermák

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Opírá-li autor takového díla uážit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá sociální inteligencí u dětí s diagnostikovaným nadáním. Jejím cílem je porovnat dvě skupiny dětí, a sice děti nadané s dětmi z běžných základních škol bez diagnostikovaného nadání. V teoretické části se zaměřuje především na nadání, charakteristiky nadaných dětí, sociální inteligenci a v neposlední řadě na věkovou skupinu dospívajících ve věku 11 – 16 let. V praktické části pak porovnává sledované skupiny ve třech oblastech sociální inteligence, konkrétně ve zpracování sociálních informací, sociálních dovednostech a sociálním povědomí. Jednotlivé podkategorie sociální inteligence byly stanoveny a zkoumány na základě Tromsøvi škály sociální inteligence.

Klíčová slova: nadání, nadané děti, sociální inteligence, charakteristiky nadaných jedinců v sociální oblasti, Tromsøva škála sociální inteligence.

ABSTRACT

The thesis is concerned with a social intelligence within gifted children. Its goal is to compare two groups of children which are gifted children and children without a diagnosed talent attending common elementary schools. The theoretical part focuses on the talent, the characteristics of gifted children, the social intelligence and also on the group of adolescents aged from 11 to 16 years. The following practical part compares the observed groups in three areas of social intelligence, specifically in processing social information, social skills and social awareness. The various subcategories of social intelligence were established and studied on the basis of the Tromsø range of social intelligence.

Keywords: talent, gifted children, social intelligence, characteristics of gifted individuals in the social field, Tromsø social intelligence scale.

Poděkování:

Děkuji Mgr. Evě Machů PhD. za celkovou spolupráci při výzkumné činnosti v rámci magisterského studia a pomoc s diplomovou prací, za odborné vedení, užitečné rady a cenné připomínky. Poděkování patří rovněž všem akademickým pracovníkům, kteří nás při realizaci projektu, v jehož rámci vznikla i tato diplomová práce podporovali a poskytovali odborné rady. Dále bych chtěla vyjádřit svůj dík všem účastníkům výzkumu, žákům za vyplnění dotazníku, pedagogům a ředitelům škol za pomoc s realizací a zejména pak organizaci Mensa ČR za její vstřícnou spolupráci. Srdečné poděkování patří také mým nejbližším, kteří mi vytvořili kvalitní zázemí a všestrannou podporu, která pomohla ke vzniku této práce.

Diplomová práce vznikla v rámci projektu IGA/FHS/2013/007 s názvem *Sociální a edukační aspekty kvality života nadaných*, který byl realizován na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Motto:

„Jistota, že jsme inteligentnější než ostatní, je povážlivá už proto, že ji s námi sdílí tolik pitomců.“

Albert Camus

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 NADÁNÍ	12
1.1 STUPNĚ NADÁNÍ	13
1.2 IDENTIFIKACE NADÁNÍ	15
1.3 MODEL Y NADÁNÍ	17
1.4 NADANÉ DĚTI.....	22
1.5 SOCIÁLNÍ OBLAST.....	24
1.5.1 Separace versus integrace.....	26
2 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ	28
2.1 PUBESCENCE	29
2.2 SOCIALIZACE V DOSPÍVÁNÍ	30
3 SOCIÁLNÍ INTELIGENCE	32
3.1 SLOŽKY SOCIÁLNÍ INTELIGENCE.....	35
3.2 MĚŘENÍ SOCIÁLNÍ INTELIGENCE.....	38
3.3 REALIZOVANÉ VÝZKUMY	40
II PRAKTICKÁ ČÁST	42
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	43
4.1 VÝZKUMNÝ CÍL	43
4.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	43
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	43
4.4 HYPOTÉZY.....	44
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	44
4.5.1 Charakteristika výzkumného souboru.....	44
4.6 METODY A TECHNIKY VÝZKUMU.....	50
4.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	52
5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	53
6 SHRUTÍ A DISKUZE	59
6.1 LIMITY VÝZKUMU	61
6.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	62
ZÁVĚR	64
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	66
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	69
SEZNAM OBRÁZKŮ	70
SEZNAM GRAFŮ	71
SEZNAM TABULEK	72
SEZNAM PŘÍLOH	73

ÚVOD

Nadání je velmi nejednoznačný pojem, užívaný v řadě souvislostí, kontextech, v nejrůznějších životních fázích a situacích. Nynější společnost projevuje o nadané jedince nebývalý zájem. S touto problematikou se setkáváme nejen v televizních pořadech, denním tisku či na internetu, tedy nejen prostřednictvím médií, ale nadané děti a mládež jsou také předmětem zájmu ve školském systému. V České republice dnes již existují specializované třídy, školy a instituce pro nadané děti, které poskytují co nejobornější péči při jejich rozvoji a vzdělávání.

Jaký nadaný jedinec ve skutečnosti je, zda má specifické povahové rysy, projevy chování či odlišné vnímání, myšlení a uvažování, a řada dalších otázek jsou častými předměty výzkumů a studií. Podobné otázky si budeme klást i v této diplomové práci, zejména se zaměřením na sociální sféru.

Motivací k výběru tohoto tématu byla zejména samotná oblast sociální inteligence, která ještě není detailně prozkoumaná, obzvláště pak u nadaných dětí. Dalším impulsem byly předsudky o nadaných jedincích v sociální oblasti. Tyto aspekty nás přiměly udělat vlastní výzkum.

Diplomová práce byla vytvořena v rámci fakultního projektu IGA (Interní grantová agentura) s názvem *Sociální a edukační aspekty kvality života nadaných dětí* s úzkým zaměřením na sociální inteligenci nadaných dětí.

Hlavním cílem diplomové práce je analýza sociálních aspektů kvality života nadaných dětí. Chceme zmapovat sociální inteligenci u nadaných žáků ve věku 11 – 16 let a porovnat ji s žáky z běžných základních škol. Na základě Tromsøvi škály sociální inteligence (TSIS – Tromsø social intelligence scale) budeme zjišťovat, zda se nadaní žáci nějak odlišují od žáků z běžných škol, zejména ve třech oblastech sociální inteligence, konkrétně ve zpracování sociálních informací, v sociálních dovednostech a sociálním povědomí.

V teoretické části se nejprve zaměříme na samotné nadání, jeho stupně, modely a charakteristické znaky, dále pak na nadané děti a jejich specifika v sociální oblasti. Věnovat se budeme také sociální inteligenci a dospívajícím jedincům z hlediska vývojové psychologie.

V praktické části pak bude detailně popsán realizovaný kvantitativní výzkum sociální inteligence nadaných dětí, který je postavený na porovnávání dvou skupin pomocí dotazníkového šetření a analýzy jednotlivých částí sociální inteligence.

Přínos této diplomové práce spatřujeme hlavně v originalitě výzkumu. Vzhledem k tomu, že žádný podobný výzkum nebyl proveden (vycházíme zejména z databází EBSCO a Academic search complete), mohla by praktická část práce přispět k novému pohledu na danou problematiku a případně iniciovat další podobná zkoumání.

Diplomová práce s důrazem na realizovaný výzkum byla prezentována na studentské magisterské a doktorandské konferenci IGA *Fórum mladých výzkumníků*, na jejímž základě vznikl sborník *Fórum mladých výzkumníků* obsahující články o realizovaných projektech. Práce byla také představena na 5. studentské konferenci Fakulty humanitních studií Ústavu pedagogických věd Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně jako ukázka vědeckovýzkumné činnosti v rámci magisterského studia.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 NADÁNÍ

Nadání a talent jsou v současné společnosti velmi často užívané termíny ať už prostřednictvím médií či v rámci edukačního procesu. Přesné vymezení těchto pojmů není zcela jednoznačné a mnohdy se autoři při svých definicích rozcházejí. Proto je vždy vhodné, dívat se na danou problematiku z více úhlů pohledu.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje nadání jako soubor schopností, které umožňují člověku docílit výkonů nad rámec běžného průměru populace (2007, s. 112). Nadání vyjadřuje schopnosti či předpoklady člověka k výkonu intelektuálních nebo fyzických činností, které se mohou jevit jako výjimečné. Některé teorie chápou nadání jako přirozenou součást každého jedince, pedagogické pojetí však považuje nadání za mimořádnou schopnost člověka. (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 131) Z psychologického hlediska je nadání bráno jako soubor vloh, které jsou předpokladem k úspěšnému rozvíjení schopností (Hartl a Hartlová, 2000, s. 338).

Podle Havigerové (2011, s. 19) mohou být pojetí nadání značně protikladná. Základní škálu možných přístupů k nadání uvádíme v tabulce 1.

Tabulka 1 Protikladná pojetí nadání

NADÁNÍ	
LATENTNÍ – vrozené předpoklady, dispozice, které se musí projevit (genotyp).	MANIFESTOVANÉ – výsledek rozvoje předpokladů, pozorované projevy (fenotyp).
STABILNÍ – konstantní souhrn vlastností, které nelze výrazně ovlivnit a s vývojem se nemění.	DYNAMICKÉ – souhrn rysů, které se s postupem času a působením vnějších vlivů mohou měnit.
JEDNODIMENZIONÁLNÍ – výhradně jedna charakteristika (například IQ, které nesouvisí s povahou, učením atd.).	KOMPLEXNÍ – celý systém (např. IQ v kombinaci s rysy osobnosti, rozvinutými zájmy, výsledky učení).
SPOLEČENSKY HODNOTNÉ – vztahuje se jen na některé druhy činností (např. úspěšnost v tenise společnost oceňuje, v počítačových hrách nikoliv).	NEZÁVISLÉ NA HODNOCENÍ VE SPOLEČNOSTI – vztahuje se ke kterékoli činnosti (i jevy neoceňované).
VZÁCNÉ – nadání mají jen někteří jedinci.	BĚŽNÉ - nadání je velmi rozšířené.

Při definování nadání bývají užívány dva základní pojmy: **nadání** a **talent**. Oba termíny jsou nejčastěji spojovány se schopnostmi. V odborných textech nebývají vždy chápány jako synonyma, ale jsou mnohdy rozlišovány **kvantitativně**, kdy je talent považován za vysoký stupeň nadání nebo **vývojově**, kde nadání tvoří potenciaální vlohy a talent je výsledkem procesu. Dále pak existuje rozlišení **obsahové**, kdy je pojem nadání užíván v souvislosti s intelektuálními oblastmi a talent s oblastmi umění a sportu. **Podle stupně obecnosti** je nadání chápáno jako všeobecný předpoklad pro činnost a výkon, talent znamená určité specifické, úzce vymezené předpoklady pro činnost. (Havigerová, 2011, s. 18). Podle nás nejvýstižněji pojaté je tvrzení, že oba pojmy jsou definovány jako předpoklady na straně osobnosti, které podmiňují nějakou úspěšnou činnost, výkon či produktivitu v určité oblasti (Hříbková, 2009, s. 41).

V rámci naší práce preferujeme **jednodimenzionální definici nadání**, která je postavena na určité charakteristice, v tomto případě tedy na demonstrovaném výkonu při testu akademické inteligence. Z této definice vycházíme při vymezení nadaného jedince.

Tématem rozlišování a stupňování inteligence se budeme podrobněji zabývat v následující podkapitole, která je věnovaná stupňům nadání.

1.1 Stupně nadání

Základním předpokladem nadaného žáka je úroveň rozumových dovedností. Odborníci se domnívají, že intelekt tvoří základ pro rozumové nadání. (Fořtík a Fořtíková, 2007, s. 13)

Stupně nadání bývají tradičně odvozovány od inteligenčního kvocientu (IQ), který „vyjadřuje hodnotu výkonu určitého jedince na stupnici, v níž číslo 100 znamená právě průměrný výkon, čísla menší než 100 značí různé stupně podprůměrných výkonů a čísla větší než 100 značí různé stupně nadprůměrných výkonů“ (Havigerová, 2011, s. 21). Vzhledem k tomu, že se zaměřujeme převážně na rozumové nadání, které je úzce spojováno s inteligencí, uvedeme si její základní definici podle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 88). Inteligence je jeden z těžce definovatelných psychologických pojmů, jehož pojetí se stále vyvíjí. Podle Sternberga se jedná o účelnou nebo úspěšnou adaptaci člověka v kontextu reálného světa, o schopnost každého jedince názorně nebo

abstraktně myslet v řečových, numerických, časoprostorových aj. vztazích a způsobilost nalézt řešení problému.

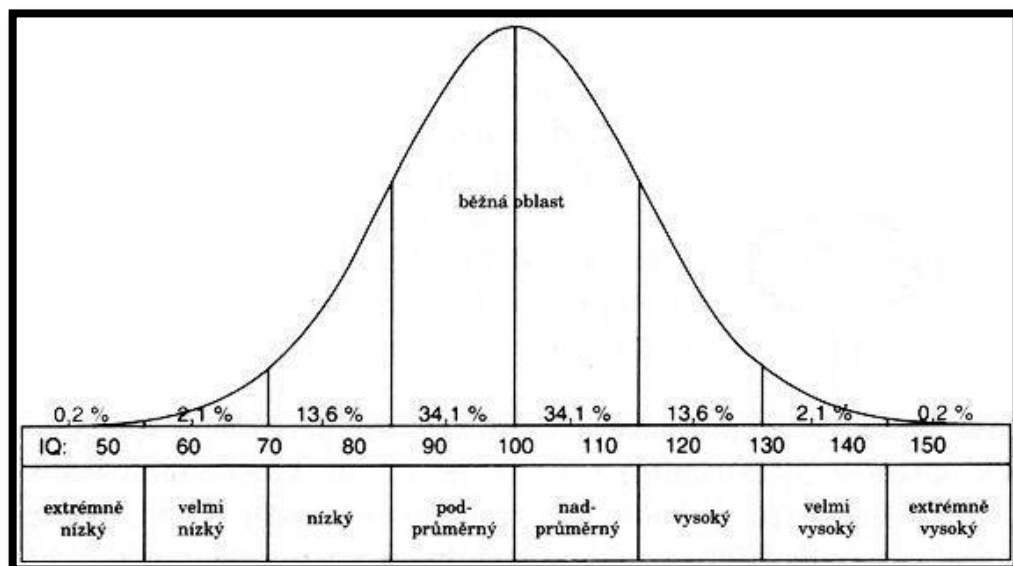
Jurášková (2006, s. 22) uvádí na základě IQ řadu rozdělení na stupně nadání dle nejrůznějších autorů. F. Gagné (1998) podrobně rozpracoval stupně jako metricky založený systém s hranicemi IQ skóre:

- **mírně nadaní** – IQ vyšší než 120 (10 % celkové populace);
- **středně nadaní** – IQ 135 a více (1 % celkové populace);
- **vysoce nadaní** – IQ vyšší než 145 (0,1 % celkové populace);
- **výjimečně nadaní** – IQ 155 a více (0,01 % celkové populace);
- **extrémně nadaní** – IQ nad 164 (0,001 % celkové populace).

Jinou klasifikaci pak pro intelektově nadané vytvořil Nordby (2002):

- **bystrý jedinec** – IQ 115 a více;
- **nadaný jedinec** – IQ 130 a více;
- **vysoce nadaný jedinec** – IQ 145 a více;
- **výjimečně nadaný jedinec** – IQ 160 a více;
- **velmi vysoce nadaný jedinec** – IQ 175 a více.

Obrázek 1 Gaussova křivka



Na obrázku 1 se můžeme podívat na Gaussovu křivku, která názorně zobrazuje rozložení intelektu.

Přes to, že hodnota IQ sama o sobě jako ukazatel nadání nestačí, byla stanovena hranice IQ 130, která vymezuje výrazné nadání. Tuto hodnotu jako mezník nadaných přijala i mezinárodní organizace Mensa, která seskupuje lidi s vysokým intelektem a i my jsme v této práci respektovali tuto hodnotu jako kritérium nadání. (Havigerová, 2011, s. 22).

Nejen vymezení a určení nadání je značně komplikované ale i samotná identifikace nadání je velmi složitá, ale hodně důležitá. Jedná se o nezbytnou součást celé problematiky nadaných, jak se ostatně dozvíme dále v teoretické části a podkapitole o identifikaci nadání.

1.2 Identifikace nadání

Identifikace nadání tvoří základ jakékoli další práce s nadanými dětmi, na niž navazuje efektivní intervence, poradenství a vhodné formy vzdělávání. Ideální období, ve kterém by měla proběhnout identifikace nadání je předškolní období, tedy věk 4 – 5 let, a to zejména z důvodu vhodného výběru vzdělávacího zařízení. Včasná identifikace také přispívá k lepším rodinným vztahům, eliminuje konflikty, vytváří podnětné prostředí pro učení a rozvoj schopností dítěte také v sociální oblasti.

Identifikaci nadání je určitě nutné věkově odlišovat. Je zřejmé, že jinak se bude posuzovat nadání u předškolních dětí než u školní mládeže či dospělých. Nejvhodnější je nadání rozpoznat ještě před nástupem jedince do školních lavic. Vzhledem k tomu, že tomu tak vždycky není, neměla by se tato oblast opomíjet ani v pozdějších letech. (Fořtíková, 2009, s. 21)

Podle Čihounkové (2011, s. 56-57) dlouhodobé výzkumy poukazují na specifické charakteristiky nadaných jedinců, které mohou dopomoci k včasné identifikaci nadání. Patří mezi ně zejména: nezvyklá čilost a pozornost dětí v útlém věku, brzké navazování a udržování očního kontaktu s rodiči a zvedání či otáčení hlavy. Dále bývá u nadaných dětí časný rozvoj řeči, jazykových schopností, paměťových dovedností i abstraktních myšlenkových schopností.

„Na to, že o vysokém nadání je možné usuzovat z tzv. sociálních kompetencí, upozorňuje Webb (1993) a jako časté charakteristiky nadaných předškoláků z této oblasti uvádí smysl pro spravedlnost, fair play, citlivost a empatii, smysl pro humor, ale třeba také vysoká očekávání, sebekritiku, i kritiku vůči ostatním (Čihounková, 2011, s. 57-58).“

Existuje celá škála metod identifikace, které můžeme rozdělit na dvě základní kategorie: objektivní a subjektivní. Mezi **objektivní metody** řadíme zejména nejrůznější testy IQ, standardizované testy výkonu, didaktické testy či testy kreativity. K řádné identifikaci používají odborníci vedle testů doplňkové metody, jako například dotazníky, pozorování, rozbor školního portfolia, anamnézu nebo rozhovor. V rámci **subjektivního** posouzení nadání pak přispívají učitelé, spolužáci, nominace rodičů, vlastní pocit výjimečnosti, hodnocení výsledků nebo také úspěchy v soutěžích. (Fořtíková, 2009, s. 22-24)

Vzhledem k času stráveným s dítětem mohou v předškolním období rozeznat nadání jedince buď to rodiče, nebo učitelky v mateřských školách. Problémem může být, že učitelé nemají přístup k diagnostickým nástrojům, které by při identifikaci využívali. Navíc se často starají o velký počet dětí, tím pádem nemohou věnovat každému dostatek pozornosti. V neposlední řadě zde existují i rezervy ve vzdělávání pedagogů a psychologů, kdy se oblasti nadání, nadaných dětí a identifikaci věnuje na školách jen okrajová pozornost. (Čihounková, 2011, s. 58)

Identifikaci nadání můžeme rovněž chápat jako proces, který se skládá z jednotlivých etap:

1. **Nominace** – rodičem, učitelem, spolužákem, pedagogickým pracovníkem. Jedná se o všimnutí si jisté odlišnosti nebo výjimečnosti a navržení k dalšímu sledování.
2. **Screening** – celkové mapování schopností dětí pomocí plošných nástrojů měření či psychologických screeningových testů.
3. **Individuální vyšetření, hloubková pedagogická diagnostika** – vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.
4. **Návazná opatření pro vzdělávání, volný čas, výchovu** – následné uzpůsobení vzdělávání a rozvoje dítěte jeho schopnostem, zájmům nebo dovednostem.

Identifikace by měla být jednorázová a komplexní činnost, která má zajišťovat potřebný rozvoj daného jedince. (Fořtíková, 2009, s. 26-27)

Ve chvíli, kdy je nadání zjištěno, může se zařazovat a členit podle nejrůznějších modelů, které vyvinula řada autorů. Nejznámější z nich si představíme v následující podkapitole.

1.3 Modely nadání

Vedle nejrůznějších definic a možných pojetí nadání existují také modely nadání, které ovlivnily teoretické i praktické zkoumání této oblasti. Modely nadání se liší podle pojetí jednotlivých autorů, ukazují na aspekty a jejich kombinace, které přispívají k rozvoji či projevení nadání jedinců. Modely by měly podávat výstižný obraz o vnitřní podstatě nadání a činitelích, kteří jej ovlivňují.

Renzulli vytvořil model, který se skládá ze tří znaků osobnosti: nadprůměrné intelektové schopnosti, tvořivosti a motivace.

Na základě tohoto modelu definovali autoři Renzulli a Reisová nadání jako výsledek interakce tří základních vlastností – nadprůměrných všeobecných nebo specifických schopností, vysoké úrovně motivace a kreativity. Jedinci, u kterých se nadání projevuje, jsou nositeli výjimečných dovedností nebo jsou schopni rozvíjet určité vlastnosti a aplikovat je na jistou oblast lidské činnosti. Východiskem pro tento **výkonově orientovaný model** je důraz na motivaci k rozvoji nadání. (Jurášková, 2006, s. 17-18)

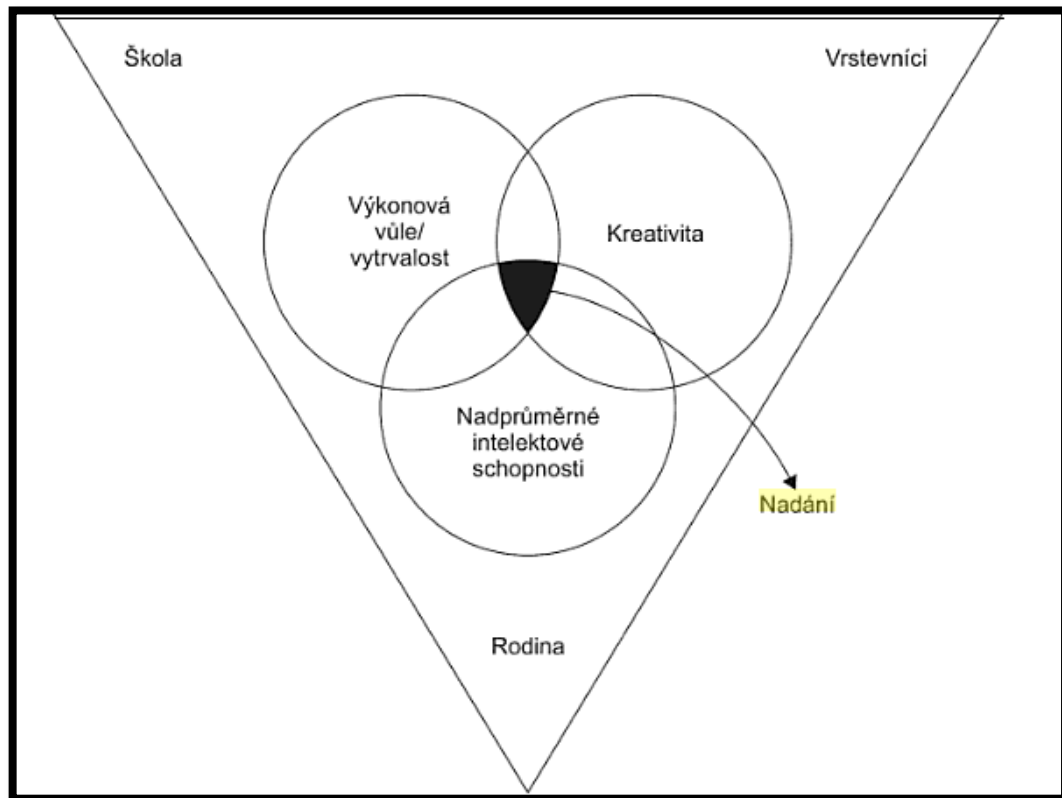
Obrázek 2 Renzulliho model (Renzuli, 1978, s. 3)



Renzulliho model rozšířil v roce 1999 holandský vývojový psycholog **Mönks** o sociální složku a zasadil předchozí model do kontextu školního prostředí, rodiny a vrstevníků. Nadání se podle něj nevyvíjí v „sociálním vakuu“, ale v závislosti na vzájemném působení

vnitřních a vnějších faktorů. Zdůraznil tak význam prostředí pro rozvoj nadání jedince, a to nejenom toho rodinného, ale i vrstevnického. (Hříbková, 2009, s. 80-81)

Obrázek 3 Mönksuv-Renzulliho model nadání (Mönks, 1987, s. 216)

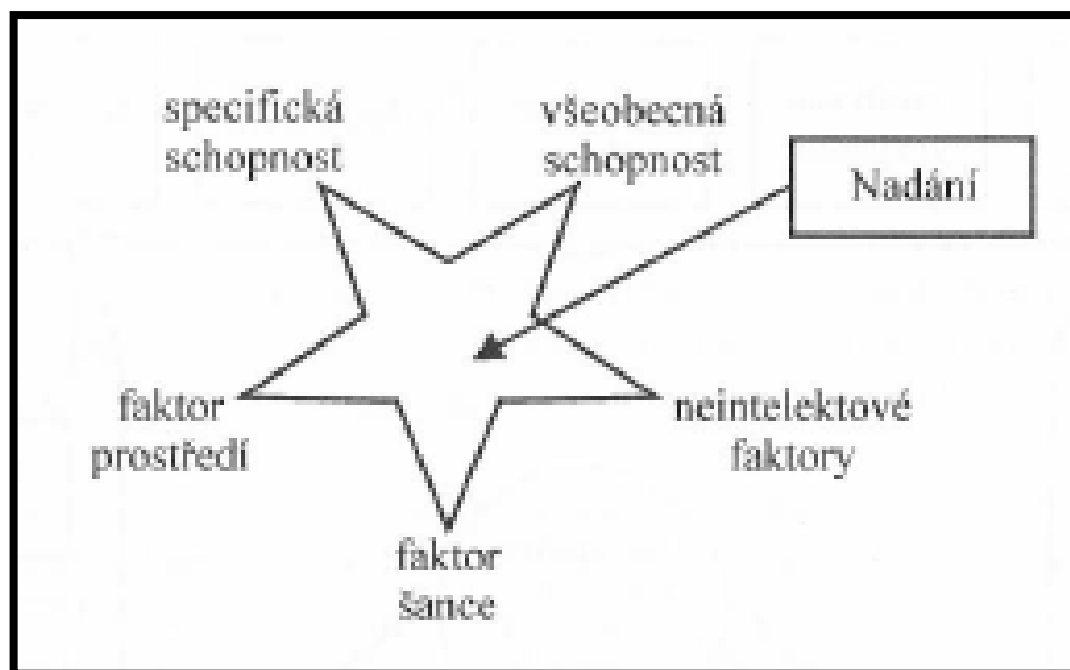


Další model nastínil **Tannenbaum** (1986), který rozlišuje v nadání tvůrce a realizátory jako ty, kteří své nadání projevují ve výkonu. Naproti tomu, spatřuje konzumenty a obdivovatele, kteří nevytváří nové hodnoty. Zároveň vymezil pět faktorů, které musí navzájem působit, aby se nadání mohlo projevit ve výkonu:

1. **Všeobecná schopnost** jako funkce mozku.
2. **Speciální schopnosti** v určitých oblastech.
3. **Neintelektové faktory** – nadšení pro výkon, síla osobnosti, snaha pracovat na dlouhodobých cílech.
4. **Prostředí** – rodina, škola a ostatní sociální faktory.
5. **Šance** – náhodné události, které mohou člověka obohatit a posunout dále.

„Pro uplatnění nadání podle Tannenbauma je zapotřebí všech pěti faktorů, žádný z nich není nahraditelný, ale relativní důležitost těchto faktorů se může odlišovat vzhledem k oblasti, ve které se nadání realizuje.“ (Jurášková, 2006, s. 19)

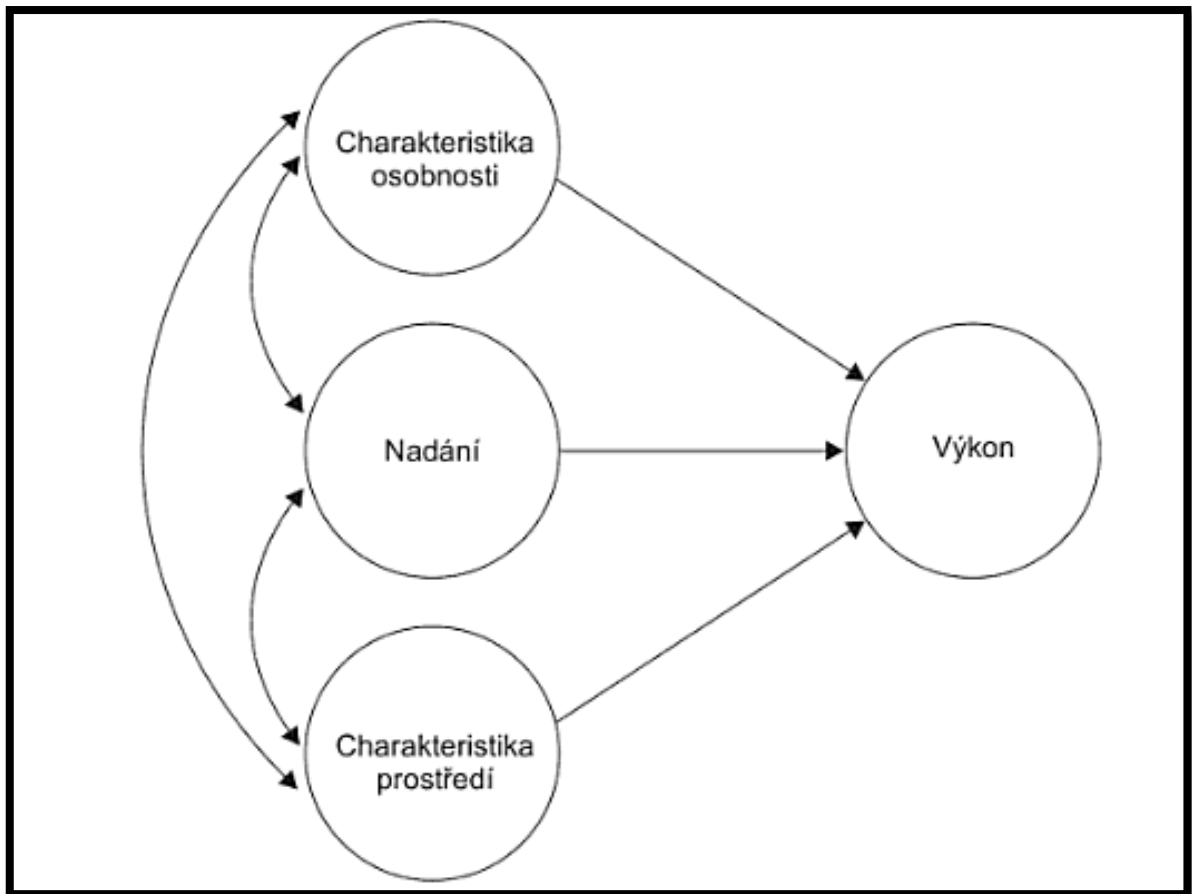
Obrázek 4 Model nadání podle A. J. Tannenbauma (Machů, 2010, s. 27)



Z jiného úhlu pohledu se na nadání podíval **Sternberg**, který tvrdil, že testy inteligence neměří schopnosti, ale výkon. Navrhl tak model rozvíjející odbornosti, tedy cestu od začátečníka k expertovi. Důležitými aspekty jsou: **motivace** (výkonová, soutěživá), která řídí **metagognitivní zručnosti** (pochopení a ovládání vlastního učení), rozpoznání a definování problému), které následně aktivují **učení** (záměrné i nezáměrné) a **myšlení** (analytické, tvořivé a praktické), na jejichž základě vznikají **vědomosti**. Za nadané jedince pak autor považuje ty, kteří dokážou zmíněné aspekty efektivně kombinovat, a to se pak projeví v intelektuální, tvořivé nebo praktické oblasti. (Jurášková, 2006, s. 20)

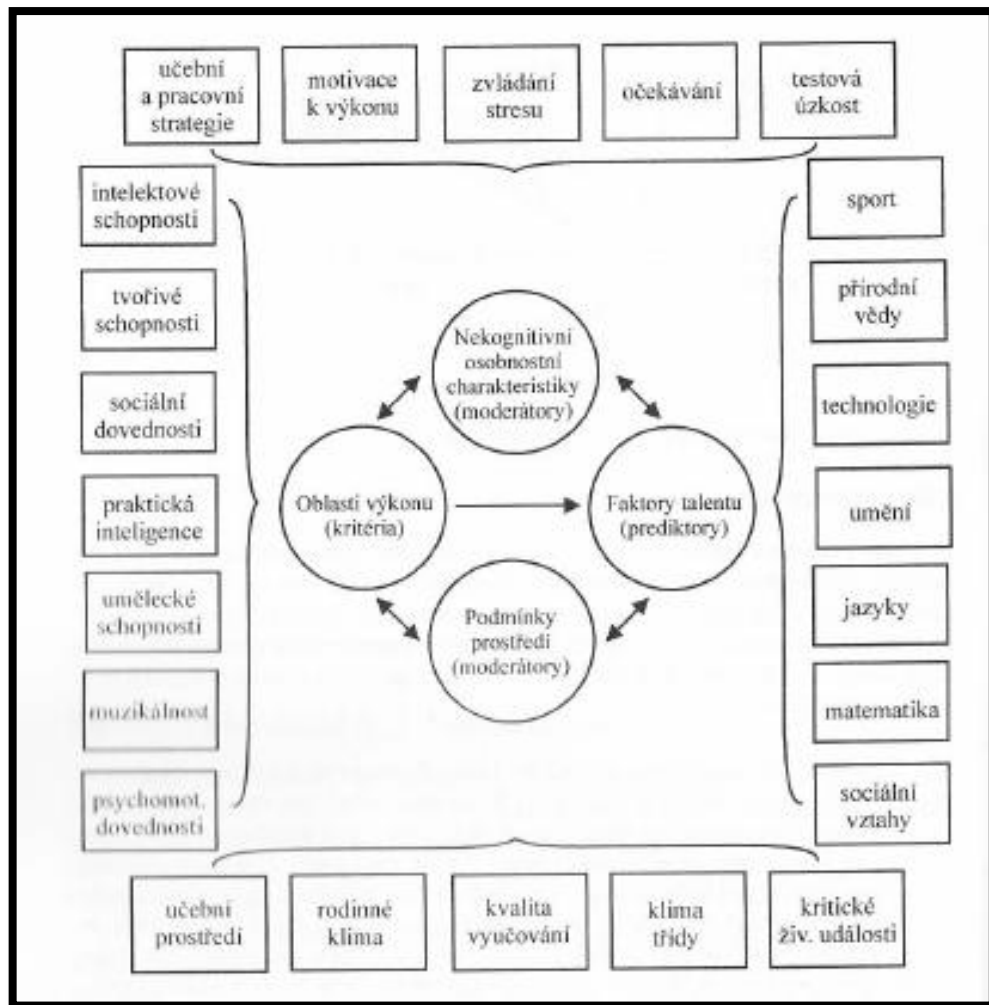
Další autor **K. A. Heller** zdůraznil ve svém **kauzálním modelu** výkonového chování nadaných jedinců vazbu mezi podmínkami k podávání výkonů a výkonovým chováním. Tento model sloužil zejména k vyhledávání a identifikaci nadaných. Heller rozlišuje v tomto modelu osobnostní charakteristiky, které dále dělí na kognitivní a nekognitivní. Ke kognitivním faktorům řadí kreativitu, sociální kompetence, praktickou inteligenci, umělecké schopnosti a psychometrické dovednosti. Mezi nekognitivní osobnostní charakteristiky zařazuje zájmy, poznávací potřeby a výkonovou motivaci (zvládání stresových situací, strategie učení, pracovní a paměťové strategie). (Hříbková, 2009, s. 83-84)

Obrázek 5 Kauzální model výkonového chování nadaných (Hříbková, 2009, s. 84)



Určitou kombinací všech modelů, která navazuje na kauzální model výkonového chování nadaných, představuje multidimensionální **mnichovský model** nadání. Tento model vymezuje tzv. predátory, představující vlohy jedince, které se mohou rozvíjet pomocí moderátorů vycházejících z charakteristik jedince či vnějšího prostředí. Vzájemný účinek všech faktorů dopomáhá k projevení talentu. (Machů, 2010, s. 27)

Obrázek 6 Mnichovský model nadání (Machů, 2010, s. 28)



Model nadání představila také slovenská autorka **Meszárosová** (1998, s. 22-23), která ho sestavila ze dvou určujících faktorů. Jsou to **vnitřní determinanty osobnosti** a **determinanty vnějšího prostředí**. Do první jmenované skupiny autorka řadí kognitivní složku, psychomotorické schopnosti, motivaci, emocionalitu a sebepojetí. Determinanty vnějšího prostředí myslí psychosociální adjustaci, interpersonální chování či spoluvytváření vlastního prostředí. Tento model je postaven na vnitřních a vnějších faktorech, které ve vzájemné interakci mohou ovlivňovat nadání. Neobvyklá je zejména složka spoluvytváření vlastního prostředí, která vystihuje jedince ve vytváření si příležitostí.

Již jsme si vymezili definice nadání, jeho identifikaci i různé pojetí modelů. Dále se zaměříme na to, jaké nadané děti ve skutečnosti jsou, co je pro ně typické, nebo jak se například projevují.

1.4 Nadané děti

Nadané děti jsou jedinci, kterým bylo nadání diagnostikováno, a díky svým schopnostem dosahují vysokých výkonů. Do oblastí, ve kterých zpravidla vynikají, patří zejména intelektové a akademické schopnosti, tvořivé nebo produktivní myšlení, vůdčí, umělecké a psychomotorické schopnosti. (Jurášková, 2006, s. 14)

Pokud chceme popsat nadané dítě, opět se nesetkáme s jednotnou či správnou definicí, která by nám ho přesně vykreslila. Obecně můžeme říci, že je to dítě zvědavější, samostatnější, které si dokáže dávat věci lépe do souvislostí a chápat je komplexněji. (Landau, 2007, s. 47)

Podle Lanzibatové (2001, cit. podle Fořtík a Fořtíková, 2007, s. 16) můžeme nadané děti charakterizovat ve třech oblastech. Z hlediska **všeobecných znaků** vyznačují nadané děti velkou energií, mají celou škálu zájmů, bohatou slovní zásobu, velmi brzy čtou převážně odborné knihy, používají abstraktní pojmy i cizí slova, mají výbornou paměť, dokážou dlouho udržet svou pozornost a umí diskutovat. V rámci **tvořivosti** mívají velmi bohatou fantazii, jsou originální, hrají a disponují řadou kreativních nápadů. Nadané děti můžeme také charakterizovat výbornou představivostí či estetickým cítěním. Co se **učení** týče, bývají většinou nadaní v předstihu před svými vrstevníky. Ještě před nástupem do školy dokážou rychle a plynule číst, zabývají se intelektuálními aktivitami a jejich myšlení i vyjadřovací schopnosti jsou na vysoké úrovni.

Fořtíková (2009, s. 19-20) uvádí pro ilustraci charakteristiky nadaných dětí dle Winebrennerové (2001), na které se dívá ze dvou úhlů pohledu. V první řadě v **pozitivním ohledu** jsou nadané děti vyspělé zejména v oblasti učení, vykazují asynchronní vývoj, mají rozvinutý slovní projev, nebývalou paměť a zvládají obtížnější myšlenkové operace než jejich vrstevníci. Jsou samostatnější, dokážou se na věci podívat komplexně a brzy chápou vztah příčiny a následku. Nadané děti jsou zvědavé, nadšené a důkladně pozorují své okolí, překypují energií a jsou motivovány k řadě činností. Mají celou škálu zájmů a aktivit, které dokážou zvládat. V neposlední řadě je jim vlastní zvýšený smysl pro spravedlnost, fair play i morální cítění. V **negativním ohledu** pak nadané děti často odmítají zadanou práci, jsou nervózní, nevyhovuje jim stanovené tempo, rutinní a předvídatelné úkoly. Tyto děti kladou ve škole i doma záludné otázky, kdy vše chtějí dokonale pochopit. Mnohdy ovládají třídní diskuse, neprojevují žádnou tolerantnost k ostatním, nechtějí se podřizovat a propadávají dennímu snění.

Nadané děti, stejně tak jako všechny děti obecně, jsou vždy velmi individuální, a proto zde definované charakteristiky nemusí pokaždé odpovídat. Ve výchově a vzdělávání je žádoucí individuální přístup. Zmíněnou myšlenku nám výstižně popíše následující příklad.

Helena je inteligentní žačka s výborným průměrem. Vzhledem ke svým studijním výsledkům se jako nejmladší zúčastnila fyzikální olympiády, kterou vyhrála. Paní učitelka chtěla dopřát Heleně uznání, a proto požádala dívku, aby celé třídě řekla, co dokázala. Chtěla ji tím ocenit a povzbudit. Helena se však celá roztrásla, zčervenala a neřekla nic. To proto, že jde o nesmělou, citlivou a introvertní dívku, která se nerada chlubí. (Havigerová, 2011, s. 108-109)

Příklad nadané žačky přesně ukazuje, jak důležité je znát osobnost dítěte a jeho povahové rysy.

Vlastnosti nadaného dítěte popsala také Landau (2007, s. 49-51), podle které jej charakterizuje schopnost dávat věci do souvislostí, nadšený přístup ke všemu co dělá, hravost, zvědavost a citlivé vnímání. Dítě má komplexní pohled na skutečnosti, dovede kombinovat, plánovat a dobře si všímá detailů. Nadané děti jsou podle ní také odvážné, dominantní a vzdorovité. Mají problém s akceptováním autorit a charakterizuje je velká snaha prosadit svou osobnost.

„Laická veřejnost i někteří odborníci a učitelé žijí s mylnou představou o nadaném dítěti jako o hodném, poslušném, bezproblémovém, přizpůsobivém, v kolektivu oblíbeném a přátelském dítěti, které je připravené podávat dobré výkony, ve škole má samé jedničky a učitel je s ním spokojený. Naopak. Doprovodné znaky mimořádného nadání bývají často problematické už v mateřské školce, později potom na základní škole, kde bývají nadané děti často napomínány a do obecné představy o nadaných žácích nezapadají.“ (Čihounková, 2011, s. 58)

Celkově ve společnosti vzniká řada **předsudků a mýtů** o nadaných jedincích, které nejsou často pravdivé a rozvoji péče o tyto děti příliš nepomáhají. Můžeme mezi ně zařadit zejména následující tvrzení. Že nadaní dostali vše zadarmo nebo se snadno uplatní sami, a to bez jakékoli pomoci. Předsudky, že jde o děti samotáře, které nepotřebují kamarády, že jsou to jedinci, kteří vynikají ve všech oblastech a mají být proto přísněji hodnoceni. Dále pak výroky o tom, že pouze nadaní rodiče mohou mít nadané děti, že nadaní nemají žádné problémy, jsou schopní a úspěšní v praktickém životě, rádi chodí do školy, mají excelentní prospěch a vyhrávají soutěže. Že jde o individuality dávající ostatním najevo svoji

výjimečnost, jedince sociálně nepřizpůsobivé, zároveň poslušné a spořádané. (Havigerová, 2011, s. 81-83)

Představili jsme si obecnou charakteristiku a typické projevy nadaných dětí. V následující podkapitole budeme s tímto vymezením pokračovat, ale důkladně se zaměříme na sociální oblast, protože ta nás z hlediska cílů této práce zajímá nejvíce.

1.5 Sociální oblast

Na závěr první kapitoly se budeme zabývat emocionálně-sociální oblastí u nadaných jedinců, která je předmětem zkoumání v praktické části diplomové práce.

Každý jedinec se v průběhu svého vývoje začleňuje do společnosti, přizpůsobuje se životním zvyklostem dané společnosti a jeho kultuře. Všichni si vytváříme svou vlastní cestu, založenou na rovnováze mezi našimi přáními a schopnostmi na straně jedné a požadavky a možnostmi společnosti na straně druhé. Sociální prostředí, ve kterém existujeme, je pro všechny nesmírně důležité a značně se podílí na harmonii života. Tento proces přizpůsobování může být pro jedince velmi obtížný, obzvláště v případě, kdy je příliš veliký rozpor mezi ním a prostředím. Mezi tyto jednotlivce mohou mnohdy patřit také nadané děti. Pozitivně a podnětně laděné prostředí je nutnou podmínkou pro úspěšný rozvoj nadání. (Mönks, Ypenburg, 2002, s. 39)

V **emocionální oblasti** mají nadané děti podle Hříbkové (2009, s. 95) vysokou potřebu podpory, bývají citliví až přecitlivělí a v porovnání s vrstevníky mohou být méně vyspělí. Jsou impulzivní a při projevu často emocionálně ovlivněni.

O **sociálně-emocionálních charakteristikách** se můžeme dočíst v nejrůznějších pojetích podle autorů, kteří je vymezili na základě empirických studií. Významným počinem byla kniha Lewise Termana *The genetic Studies of Genius* z roku 1921, která mapuje osobnostní charakteristiky nadaných dětí. Na základě Termanovi studie tak vznikla představa o nadaných jedincích jako o citově vyrovnaných a sociálně bezkonfliktních osobnostech. O pár let později varovala Letta Stetter Hollingworth v knize *Children above 180 IQ Stanford – Binet: Iorigin and Development* před sociální izolací nadaných dětí. Ve své práci ověřila souvislost mezi vysokou inteligencí a sociální izolací. (Vialle, 1994)

Například Tracy L. Cross (2011, s. 58-61) rozdělil sociálně-emocionální charakteristiky na endogenní a exogenní. **Mezi endogenní charakteristiky** zařadil osobnost nadaného dítěte a jeho asynchronní vývoj, znamenající jistý nesoulad mezi úrovní inteligence a například motorickým nebo verbálním projevem. Tyto děti ví, co chtějí udělat nebo nakreslit, ale jejich motorické schopnosti jim to neumožňují. Zmaření tohoto cíle pak může vést k frustraci. Dále do této skupiny znaků patří perfekcionismus, znamenající vysoká očekávání od svých schopností a dovedností. Další charakteristikou je multipotencialita, tedy úspěšnost ve více oblastech. Mezi endogenní faktory náleží i emoční citlivost, intenzita a hloubka prožívání, nebo také dvojí výjimečnost nadaných dětí. Na druhé straně formuloval Cross **exogenní podmínky** rozvoje nadaného dítěte, kam zahrnul vlivy související s prostředím, ať rodinným, školním, vrstevnickým či kulturním. Zásadní význam z této kategorie mají rodinné vztahy, které významně ovlivňují sociální a emocionální kompetence dítěte.

Sociálně-emocionální charakteristiky u nadaných žáků vymezil také Hébert, (2011, s. 55), podle kterého se tito jedinci vyznačují velkým očekáváním od sebe i ostatních, vnitřní motivací a schopností mít nad situacemi kontrolu, emocionální citlivostí a empatií. Tito lidé vykazují také značnou morální vyspělost, jsou odolní, často humorní a mající velkou touhu se zdokonalovat.

Z hlediska **sociálních charakteristik** se nadané děti vyznačují potřebou volnosti a aktivity, usilují o to být středem pozornosti a ve skupině chtějí zaujímat dominantní pozice. Tito jedinci se nebojí vyslovit svůj názor, nedělá jim problém předstoupit a obhajovat se před větší skupinou. Je zajímavé, že tyto děti mají zpravidla buď to vysoké, nebo naopak velmi nízké sociální dovednosti. Často disponují smyslem pro humor, který však nebývá vždy vrstevníky pochopen, proto si většinou více rozumějí se staršími dětmi nebo nejlépe s dospělými. Je pro ně charakteristická až slepá důvěřivost a sociální naivita. (Hříbková, 2009, s. 95)

V **sociální oblasti** popisují nadané dítě také Fořtík a Fořtíková (2007, s. 25) jako dítě vstřícné a empatické, které se často projevuje přecitlivělostí. Považují ho za člověka nezávislého a poměrně sebevědomého. Ve vrstevnické skupině působí dominantně, má problematický vztah k autoritám, které se nebojí popichovat záludnými otázkami. Autoři považují nadané děti v kolektivu za oblíbené, s dobrou sociabilitou, což se však může změnit s nástupem do školy a v průběhu školního věku.

Nezbytnou součástí pro rozvoj nadání je dostatečně podnětné prostředí, zejména pak jeho sociální složka. Společenské uplatnění a akceptaci okolím, můžeme zařadit do základních potřeb každého člověka. „Nedostatek příležitostí k uspokojování těchto potřeb může trvale narušit další vývoj osobnosti, neboť všechna energie může být nadále a stále znovu vynakládána na to, aby se přece ještě dosáhlo uniklého uspokojení, jistoty a bezpečí.“ (Havigerová, 2011, s. 35)

1.5.1 Separace versus integrace

Jedním z aktuálně řešených témat v souvislosti s nadáním je problematika separace a integrace nadaných dětí. Je otázkou, zda vyčleňovat nadané žáky do speciálních tříd nebo škol, či je nechávat v kolektivu běžných žáků. Setkáváme se s názory, že v případě vyčleňování mohou mít nadání narušené sociální kontakty s vrstevníky, na druhou stranu k tomu může docházet i v případě integrace nadaných. „Ukazuje se, že specializovaná péče o nadané se vyplatí. Například podle výzkumu Elisabeth Roseové (2001) mimořádně rozumově nadané děti, které jsou zařazeny do speciálních programů pro nadané (třídy či školy se speciálním programem), dosahují v porovnání s žáky integrovanými do běžných základních škol lepších výsledků, a to jak ve studijní úspěšnosti (studijní prospěch), tak v testech inteligence; podle výzkumu Ščeblové (2000) ve školách bez specializované péče dokonce míra aktuálního nadání v kognitivní oblasti prokazatelně klesá.“ (Havigerová, 2011, s. 35)

Nyní si uvedeme příklad, který vystihuje situaci této problematiky v našem školství. Janovi v pěti letech diagnostikovali v pedagogicko-psychologické poradně vysoké rozumové nadání. Dostal posudek o jeho zrychlených rozumových schopnostech a psychologka mu doporučila již od první třídy individuální vzdělávací plán. Rodiče se snažili k situaci přistupovat kriticky, proto důkladně vybírali školu i učitelku, která by měla zkušenosti s realizací individuálních studijních plánů. Usilovali o nástup syna do první třídy s individuálním plánem. Jeho situace byla obzvláště citlivá, protože nejen že měl „nálepku z poradny“, ale také plynule četl, psal a ovládal základní matematické operace. Rodičům i učitelce bylo jasné, že by se Jan ve škole nudil. Učitelka plánovala Janovi připravit individuální vzdělávací program, setkávala se však s překážkami. Chyběly jí například vhodné učebnice a materiály. Jednou z variant bylo, že dotyčný nastoupí s žáky do první třídy a jen tu a tam bude dostávat úkoly navíc. Vzhledem k tomu, že by zvládal učivo první třídy bez problému, bylo by pro něj lepší rovnou ho zařadit do druhé třídy. I v tomto případě by však

musel mít individuální plán, aby se dohlédlo na to, jak zvládá učivo a vychází se staršími spolužáky, zda byl přijat do kolektivu a fungují zde zdravé vrstevnické vztahy. (Fořtík a Fořtíková, 2007, s 47-48)

Jak uvedený příklad nastínil, vzdělávání nadaných žáků může být někdy velmi problematické. V tomto konkrétním příkladě by možná byla přeci jenom vhodnou alternativou specializovaná škola s programem pro nadané děti.

Ať už žáci navštěvují specializované programy či nikoli, je zřejmé, že vhodné a podnětné sociální prostředí je nezbytnou součástí edukačního procesu každého nadaného dítěte. Není přijatelné, aby nadané děti řešily dilemata, zda se budou učit a projevovat svým vlastním tempem, které jim vyhovuje, čímž mohou být hodnoceni jako nekonformní studenti, nebo se budou snažit zapadnout do kolektivu a přiblížit se svými školními výkony průměru.

Vhodné prostředí pro zdravý rozvoj potřebují nejenom nadaní jedinci, ale i děti bez diagnostikovaného nadání, které navštěvují běžné základní školy. Ve druhé kapitole si objasníme charakteristiky těchto dospívajících v rámci naší cílové skupiny, tedy mladistvých ve věku 11 – 16 let, se zaměřením na sociální oblast.

2 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ

Ve druhé kapitole se zaměříme na popis věkové skupiny, kterou jsme se při realizaci výzkumné části zabývali. Respondenty v praktické části tvoří děti ve věku 11 – 16 let, což spadá do období dospívání. Někteří autoři rozlišují dospívání na období pubescence a adolescence, přičemž pubescence bývá vymezovaná věkem 11 – 15 let. My se v první řadě zaměříme na dospívání obecně, potom podrobněji na období pubescence, přestože ve zkoumaném vzorku jedinců jsou i děti 16leté. Vzhledem k tomu, že někteří autoři období dospívání nerozlišují vůbec a navíc ve věku 16 let máme mezi respondenty pouze 6 jedinců z celkového počtu 257 dotazovaných, zařazujeme naše respondenty do období pubescence.

V základním biologickém smyslu, můžeme období **dospívání** vymezit jako životní období ohraničené prvními známkami pohlavního zrání, které končí dovršením plné pohlavní zralosti a ukončením tělesného růstu (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 138). Období dospívání je přechodnou fází mezi dětstvím a dospělostí. Začíná přibližně v 11 letech a končí kolem 20. roku (Vágnerová, 2000, s. 209). Jedná se o ontogenetické období vývoje, kdy u člověka vrcholí procesy sexuálního, emocionálního i **sociálního** zrání (Hartl a Hartlová, 2000, s. 120).

Vedle znatelných a na první pohled patrných změn dochází u každého jedince v tomto věku k řadě psychických proměn, které přinášejí nové pudové tendence a hledání způsobů jak je uspokojovat. Dostavuje se celková emoční labilita a i v myšlení dochází k proměnám k formálně abstraktnímu uvažování.

„Tělesné, psychické a sociální změny v období dospívání probíhají do jisté míry souběžně a navzájem závisle. Souběžnost a závislost však zdaleka není úplná ani neznamená přímou příčinnou podmíněnost. Průběh psychických změn a sociálního postavení je vždy ovlivňován řadou dalších faktorů, které působí jako zprostředkující proměnné: změny spojené s pohlavním zráním mohou působit nejen přímým působením výrazných hormonálních pochodů na nervový systém, ale nepřímou tím, že mladiství pozoruje změny na svém těle i změny v přístupu dospělých k němu a reaguje na to touhou po dospělejším postavení, ale i nejistotou, popř. úzkostí. Sociální, ekonomické a kulturní faktory hrají důležitou úlohu, stejně tak jako výchovný postoj rodičů, učitelů a dalších osob pro jedince významných.“ (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 138)

2.1 Pubescence

V následující podkapitole se podrobněji zaměříme na období pubescence, vymezení tohoto pojmu, její charakteristiku a především na to, k jakým významným změnám v této etapě u dospívajících dochází.

Langmeier a Krejčířová (1998, s. 139) rozdělují samotné období pubescence na dvě fáze.

Fáze prepuberty neboli první pubertální fáze probíhající ve věku 11 – 13 let (u chlapců může být posunutá, zpravidla o rok později než u dívek) začíná prvními známkami pohlavního dospívání, kdy zaznamenáváme první sekundární pohlavní znaky a skok v růstu.

Následuje *fáze vlastní puberty* neboli druhá pubertální fáze, která trvá do dosažení reprodukční schopnosti, přibližně tedy do 15. roku.

Celkově můžeme období pubescence charakterizovat značnou emocionální nestabilitou, která je způsobena všemi hormonálními změnami, které se v těle dospívajícího odehrávají. Emoční reakce jsou ve srovnání s minulostí nápadnější a zpravidla dosti nepřiměřené. U pubescentů zaznamenáváme větší impulzivitu, nedostatek sebeovládání i nechuť projevit své myšlenky, city a pocity navenek.

Nástup puberty přináší nejen hormonální změny, ale také například rozvoj poznávacích procesů. Pubescent začíná uvažovat systematicky, dokáže své myšlenky kombinovat a integrovat, myšlení se stává flexibilnější a komplexnější. Dostavují se také první úvahy o budoucnosti a jistá potřeba seberealizace. Toto období můžeme také chápat jako fázi hledání a rozvoje vlastní identity, kdy dospívající jedinec usiluje o hlubší sebepoznání, zabývá se sám sebou více než kdykoliv předtím, srovnává se s ostatními a ke svému charakterizování užívá hlavně sociální a psychologické kategorie. (Vágnerová, 2000, s. 214-225)

Nejvýstižněji se nám jeví jednoduché pojetí pubescence uváděné v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 193-194), že se jedná o nejbouřlivější období ve vývoji jedince, kdy se člověk mění po všech stránkách a je pro něj typická snaha vymanit se ze závislosti na autoritách a vzdorovat kvůli větší samostatnosti.

Nyní jsme si dostatečně vymezili období pubescence z obecného úhlu pohledu. Následně se však zaměříme na oblast, která je pro naši práci a výzkum stěžejní, tedy na socializaci v dospívání a celkově na sociální oblast u dospívajících.

2.2 Socializace v dospívání

Socializace v období dospívání je významným mezníkem a odehrává se v řadě oblastí za pomoci určitých činitelů. K nejvýznamnějším z nich patří zejména rodina, vrstevníci a škola.

V rámci jednotlivých oblastí dochází ke změně v **sociálním poznávání**, kdy hodnocení jiných lidí se v průběhu dospívání mění, přichází odklon od klasického zdání a vytváří se snaha o hlubší poznání člověka (Vágnerová, 2000, s. 228). Pubescenti dosahují dalšího stupně myšlení, užívají abstraktnější pojmy, hledají alternativní řešení problémů a vytváří domněnky i mravní soudy (Farková, 2009, s. 35).

Proměnou prochází také **sociální role**, kdy pubescent odmítá být v roli podřízeného. Je netolerantní k dospělým a nerespektuje autority. Vliv na tuto oblast má zejména jeho zevnějšek, kdy ztrácí celkový dětský vzhled, což vyvolává jiné reakce okolí než dříve. Jeho snaha o osamostatnění vede ke změně chování. (Vágnerová, 2000, s. 228-230)

Rodina poskytuje dospívajícímu emoční jistotu, bezpečí a útočiště kam se může vždy vrátet. Jedním z hlavních úkolů období dospívání je **emancipace od rodiny**, kdy je potřeba se osamostatnit z přílišné závislosti na příbuzných. V průběhu snahy o nezávislost se často vyskytuje revolta, kritika, odmítání něžnosti či kontroly. Dospívající mohou někdy lásku k rodičům proměnit v prudkou nenávist a pohrdání. (Farková, 2009, s. 35). Tato emancipace od rodiny je běžná i v rodinách bez konfliktních vztahů. Každý dospívající si hledá způsob jak být co nejvíce samostatný. (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 138) Co se týče vztahů pubescentů k rodičům, tak u vztahu k matce bývá typické odmítání nadměrného pečovatelsství, hlídání a poskytování rad. V případě otce, synům poskytuje podporu v rozvoji mužské role a ve vztahu k dcerám, funguje otec jako model mužské role. (Vágnerová, 2000, s. 242-243)

Výstižně tuto sociální oblast v dospívání popisuje Slaměník (2011, s. 75). „Toto období tápání a nejistot o vlastní identitě je složité nejen pro samotného dospívajícího, ale také pro jeho sociální okolí. Ve vztahu k rodičům, dalším dospělým i vrstevníkům jsou typické ostré interpersonální konflikty, ale také uzavírání se do samoty. Zvláště složité jsou vztahy k rodičům, vůči kterým si dospívající zachovávají kladnou citovou vazbu, ale zároveň touží po uvolnění se z rodinného svazku a nabytí samostatnosti. Pubescent se stává kritický vůči dosavadním autoritám dospělých a často reaguje velmi podrážděně na jejich výtky

či přání. To vyplývá především z přechodu od dětského světa do světa dospělých a z rodící se samostatnosti dospívajícího.“

Velmi významný vliv na všechny dospívající mají **vrstevníci**. Vztahy ve vrstevnických skupinách se začínají v tomto období upevňovat, což bývá často vysvětlováno jako příprava na nové a již trvalé emoční vztahy v dospělosti. U každého je proces utváření vrstevnických vztahů značně individuální a vyznačuje se několika mezníky. V první řadě mají dospívající sklon k utváření skupin stejného pohlaví, následuje potřeba intimního párového přátelství a začíná se ohlašovat silnější zájem o druhé pohlaví. Dále se pak objevují skutečné vztahy chlapců a dívek, které jsou zpočátku nestálé a proměnlivé, avšak první lásky bývají velmi intenzivně prožívané. Poněkud později se vztah ke druhému pohlaví ustaluje (Farková, 2009, s. 36-37). Pubescenti hledají u svých vrstevníků hlavně pochopení, protože jsou to osoby, které se nacházejí ve stejné etapě života, řeší podobné problémy, mají obdobné názory, hodnoty a zájmy. Přátelství bývají zakládána na vzájemném porozumění, podpoře a důvěrnosti. (Slaměník, 2011, s. 75) Vrstevníci přináší člověku jistotu, kterou ztrácí odpoutáváním se od rodiny (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 150).

Velký socializační vliv má také škola a role žáka u dospívajících. Většina pubescentních žáků vykazuje tendenci příliš se nenamáhat, odmítají nejasné a nesrozumitelné učivo, které posiluje jejich osobní nejistotu charakteristickou pro toto období. Zpravidla zpochybňují význam školních znalostí, které jim připadají zbytečné. Tu a tam může dojít ke konfrontaci s autoritou učitele. Pubescenti oceňují ty učitele, kteří se chovají přátelsky, nepovyšují se a nezdůrazňují svou nadřazenost a autoritu. (Vágnerová, 2000, 233-236)

Proces socializace velmi významně ovlivňuje utváření osobnosti člověka a v období dospívání pomáhá zejména k formování charakteru a sociální inteligence každého z nás. Souloví „sociální inteligence“ je stěžejním pojmem této diplomové práce. Na několika dalších stránkách se této problematice budeme podrobně věnovat.

3 SOCIÁLNÍ INTELIGENCE

V poslední kapitole teoretické části se budeme soustředit na vymezení pojmu sociální inteligence, čímž se dostáváme poněkud k problematické oblasti. V literatuře sice najdeme řadu pojetí a charakteristik sociální inteligence, většinou jsou však tato tvrzení celkem nejasná a vzájemně se odlišující. Zpravidla i sami autoři přiznávají jistou nejednoznačnost tohoto konstruktů.

V první řadě se zaměříme na **vývoj bádání** o sociální inteligenci a počátky jejího definování.

Na začátku 20. století byl v psychologii zdůrazňován a definován všeobecný faktor inteligence. Na úskalí tohoto všeobecného pojetí upozornil v roce 1914 E. L. Thorndike, který rozdělil inteligenci do tří skupin:

1. **Abstraktní inteligenci** – schopnost manipulovat se slovními a matematickými symboly.
2. **Mechanickou inteligenci** – schopnost používat předměty.
3. **Sociální inteligenci** – schopnost chápat a řídit lidi. (Ruisel, 2000, s. 46)

Pojem sociální inteligence byl tedy poprvé použit v roce 1920 Edwardem Thorndikem. Tento významný psycholog ji definoval jako schopnost pochopit jednotlivce a dokázat se moudře chovat v mezilidských vztazích (Wawra, 2009). Thorndike podnítil další vědce k bádání a jeho velmi jednoduchá definice se postupem času rozvíjela. Novější definici zformuloval P. E. Vernon, podle kterého „se sociální inteligence projevuje ve všeobecné schopnosti poradit si s lidmi, v sociotechnické zručnosti, v poznání záležitostí společnosti, v pohotovosti reagovat na podněty vycházející od jednotlivců i skupin a ve vcítění se do proměnlivých nálad i skrytých osobnostních vlastností přátel i neznámých lidí.“ (Ruisel, 2000, s. 47) Nárůst profesionálního zájmu o sociální inteligenci zaznamenáváme zejména v druhé polovině 20. století (Birknerová, 2011, s. 241).

První pokusy o zkoumání sociální inteligence se zaměřovaly převážně na porozumění. V roce 1927 sestavili F. A. Moss a T. Hunt **Washingtonskou škálu** na měření sociální inteligence, která je využívána dodnes. Jinou koncepci nastínil sociolog F. S. Chapin, podle kterého hrubá míra sociální inteligence může sloužit jako účast v organizovaných skupinách i institucích určitého společenství, na jejímž základě vypracoval **Škálu sociální účasti**. Vedle toho sestavil také **Škálu sociálního vhledu**, přičemž vhléd vymezil jako

schopnost vhodně definovat danou sociální situaci. Později se zjistilo, že sociální inteligenci lze zkoumat i pomocí analýzy percepce a interpersonálních soudů. Například J. Wedeck definoval sociální inteligenci jako schopnost adekvátního hodnocení pocitů, nálad a motivace jednotlivce. (Ruisel, 2000, s. 47)

Důležitý impulz pro rozvoj sociální inteligence přinesl **model struktury intelektu** od J. P. Guilforda, který stanovil systém obsahující 120 intelektových schopností založených na kombinaci pěti kategorií operací, čtyř kategorií obsahu a šesti kategorií produktů. Přičemž figurální obsah se vztahuje k praktické inteligenci, symbolické a sémantické obsahy k abstraktní inteligenci a behaviorální obsahová oblast k sociální inteligenci. (Výrost a Slaměník, 2008, s. 200)

Na analýzu sociálně-poznávacího vývoje dětí v rámci sociálních rolí se zaměřil J. H. Flavell, který připomněl, že hlavním cílem je navázání **interpersonálního porozumění**. Stanovil pět podmínek nutných ke vzniku vzájemné komunikace:

- a) uvědomit si sám sebe;
- b) analyzovat druhou osobu;
- c) umět aplikovat výsledky analýzy do aktuálního kontextu;
- d) porovnat vlastní předvídání chování druhé osoby s osobními kritérii;
- e) zařadit tento poznatek do konečného efektu porozumění.

Interakční teorii rozvinul také E. A. Weinstein, který vymezil tzv. **interpersonální kompetence** jako schopnost navazovat a vykonávat interpersonální role. Weinstein také vyzdvihl uplatnění poznatků o sociální inteligenci v praxi, zejména při výběru nových pracovníků. Tvrdil, že díky rozvinuté sociální inteligenci jsou jedinci schopni kvalitně řídit lidské zdroje. (Ruisel, 2000, s. 49-50)

Na začátku 80. let 20. století definoval H. Gardner **teorii mnohonásobné inteligence**, která vychází z předpokladu, že existuje sedm druhů inteligence: lingvistická, logicko-matematická, prostorová, hudební, tělesná a zejména tedy inteligence intrapersonální a interpersonální. Intrapersonální inteligence vyjadřuje schopnost rozumně přistupovat ke svým vlastním emocím, vedle toho **interpersonální** neboli **sociální inteligence** znamená umění zaznamenávat a rozlišovat mezi projevy ostatních.

Podle R. J. Sternberga a jeho **triarchické teorie** se člení inteligence na analytickou, tvořivou a praktickou. V rámci tohoto konceptu spadá sociální inteligence do praktické složky,

která je definována jako řešení problémů v každodenním životě. (Výrost a Slaměník, 2008, s. 200-201)

V současné době můžeme sociální inteligenci charakterizovat jako porozumění lidem a jednání s nimi. Jedná se také o vřelost, otevřenost novým zkušenostem a myšlenkám, schopnost nadhledu, akceptovat sociální pravidla a normy a umění přizpůsobit se. Se sociální inteligencí jsou úzce spjaty termíny sociální vnímavost, komunikace, sociální dovednost a v neposlední řadě sociální vědomí. (Schulze a Roberts, 2007, s. 113)

Sociální inteligence je závislá na celoživotním učení, kdy jedinec musí získat hluboký vhled a dokonalé znalosti o společenských tradicích, problémech a transformacích, tedy komplexní sociální povědomí. Pokud člověk má tento druh společenského přehledu a je více přizpůsobiví, tak dokáže lépe zvládat různorodé sociální situace a problémy. (Joseph a Lakshmi, 2010, s. 17)

Z novějších definic se nám jeví jako nejvýstižnější charakteristika H. A. Marlowe, Jr. (1986), který vymezuje sociální inteligenci jako schopnost porozumět jiným lidem a sociálními interakcím a používat tyto poznatky ve vědění a ovlivňování ostatních s cílem vzájemně uspokojivých výsledků (Výrost a Slaměník, 2008, s. 200).

Sociální inteligenci můžeme chápat i jako kombinaci přirozeného porozumění a umění úspěšné interakce s lidmi. Nacházíme zde pět základních dimenzí. Patří mezi ně **situační (sociální) povědomí**, dále je to **přítomnost a vnější cit pro chápání sebe sama**, kam spadá důvěra, sebeúcta a sebevědomí. Dalšími jsou **autenticita**, neboli způsob jak se upřímně chovat k sobě i ostatním, **schopnost vyjádřit se**, jinými slovy to, jak efektivně dokážeme formulovat myšlenky. V neposlední řadě je to **empatie**, tedy schopnost soucítit s ostatními. (Albrecht, 2005, s. 5)

V rámci sociální inteligence zaznamenáváme dva odlišné přístupy, psychometrický a osobnostní. **Psychometrické pojetí** je považované za tradiční. Popisuje sociální inteligenci jako schopnost porozumět lidem a umět je ovlivňovat (Baumgartner, 2009, s. 173). Sociální inteligenci můžeme měřit za pomoci testování obdobně jako inteligenci akademickou (Výrost a Slaměník, 2008, s. 201). **Osobnostní přístup** pak vychází z předpokladů, že sociální jednání je inteligentní a individuální rozdíly v jednání jsou zapříčiněny odlišnostmi ve vnímání (Baumgartner, 2009, s. 173). Tento pohled můžeme ještě členit na deklarativní poznatky, které obsahují konkrétní epizodickou paměť vztahující se

k zážitkům či zkušenostem, a na procedurální poznatky, do nichž řadíme postupy či strategie, kterými deklarativní poznatky zpracováváme. (Výrost a Slaměník, 2008, s. 202)

Stěžejní je pro nás pojetí sociální inteligence podle Silevera, Martinussen a Dahla (2001) a to proto, že jsme na jeho základě realizovali praktickou část této práce. Tito autoři vidí v definování sociální inteligence řadu problémů. V první řadě si kladou otázku, zda sociální inteligence vůbec odděleně existuje, či je jen součástí obecné akademické inteligence. Další obtíž spatřují autoři v rozdílném definování tohoto konstruktu při výzkumech již po řadu let. Některé definice vyzdvihují spíše kognitivní složku neboli schopnost porozumět jiným lidem. Jiné zase upřednostňují chování, neboli behaviorální složku, tedy schopnost vést úspěšnou interakci s ostatními. Všimají si, že někteří autoři spoléhají zejména na psychometrické údaje vymezení sociální inteligence v duchu schopnosti dobře vykonávat testy měřící tuto inteligenci. V neposlední řadě autoři zdůrazňují, že sociální inteligence je bezpochyby multifaktoriální oblast.

V této diplomové práci se tedy přikláníme k pojetí sociální inteligenci podle Silvery a kol. (2001), kteří jí považují za oblast, která obsahuje vnímavost vnitřních stavů a nálad jedinců, schopnost zajímat se o druhé, mít přehled o sociálním životě a normách, umět se orientovat v sociálních situacích a komunikovat i manipulovat s lidmi. Autoři vymezují sociální inteligenci na **kognitivní a behaviorální oblast**. Vedle základního dělení na kognitivní a behaviorální oblast obsahuje sociální inteligence řadu dalších dílčích složek, o kterých pojednává následující podkapitola.

3.1 Složky sociální inteligence

Obsah sociální inteligence lze členit a nejrůznějším způsobem vymezovat. Kosmitzki a John (1993) rozlišují základní komponenty sociální inteligence na vnímavost vnitřních stavů a nálad ostatních, obecnou schopnost vycházet s lidmi, znalost sociálních pravidel a sociálního života, vhléd a citlivost v komplexních sociálních situacích. Dále pak používání sociálních technik k manipulování druhými, perspektivní přijetí a sociální adaptace (Silvera, Martinussen a Dahl, 2001). Podobné vymezení uvádí Birknerová (2011, s. 242), podle které sociální inteligenci tvoří orientace v jiných jedincích, umění vycházet s nimi,

komunikovat a vyjednávat. Důležité je podle autorky respektování sociálních norem a pravidel, rovněž také sociální šarm či adaptace.

Jednotlivé dílčí složky sociální inteligence nám mohou pomáhat fungovat ve společnosti. Zejména pokud má jedinec rozvinuté sociální myšlení, dokáže předvídat v řadě sociálních situací a orientuje se v neverbální komunikaci. (Social intelligence, 2010, s. 20)

My se nyní zaměříme na tři základní kategorie neboli podle pojetí autorů subškály sociální inteligence, které vymezili Silver, Martinussen a Dahl (2001). Jedná se o **zpracování sociálních informací**, **sociální dovednosti** a **sociální povědomí**. V rámci nich se odvíjí zkoumání tohoto konstruktů.

Zpracování sociálních informací (social information processing)

Proces zpracování sociálních informací se dá chápat jako stupňovitý duševní mechanismus, který se aktivuje při reakci na vnější sociální podněty a deaktivuje po ukončení behaviorální reakce. Tento proces lze zjednodušeně popsat v pěti krocích. V první řadě dojde ke kódování sociálních podnětů, následuje výklad, vyjasnění cílů, vytvoření odpovědi a na závěr rozhodnutí a interpretace odpovědi. Zpravidla však dále následuje nějaký konkrétní čin, konkrétně odpověď demonstrována určitým chováním. Jednání v sociálních situacích se řídí pravidly, která má jedinec zakódované na základě předešlých zkušeností. (Ziv, 2012, s. 430)

Do sféry zpracování sociálních informací spadá schopnost předvídat chování ostatních, uvědomění si působnosti našeho chování na ostatní jedince, umění vcítit se do pocitů druhých, celková empatie, předvídatelnost reakcí na naše sociální jednání a orientace v neverbální komunikaci. (Silvera, Martinussen a Dahl, 2001)

Sociální dovednosti (social skills)

Obecně mohou být sociální dovednosti definovány jako dispozice pro sociální interakci a komunikaci, kterou získáváme prostřednictvím učení. „Sociální dovednosti, sociální inteligence, emoční inteligence jsou pojmy, které vyjadřují část schopností a dovedností jedince pro psychologicky přiměřené poznávání ovládání sebe samého a jednání s ostatními lidmi, vyjadřují sociální obratnost v interpersonálních vztazích. V souvislosti se sociálním učením zahrnují sociální dovednosti percepce určitých signálů, reakce závislé na zpracová-

ní informace, související se zpětnovazebními a seberegulačními postupy, podílejí se a jsou výsledkem interakce a komunikace.“ (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 32)

V rámci sociálních dovedností je důležité fungování ve společnosti neznámých či nových lidí, zvládání sociálních situací, budování nových kontaktů a vztahů, vzájemná interakce s lidmi, nebo také vedení rozhovoru s cizím člověkem. (Silvera, Martinussen a Dahl, 2001) Rozlišujeme prvky vztahující se k sobě samému (sebepoznávání, sebereflexe, rozpoznávání a projevení emocí atd.) a složky týkající se mezilidských vztahů (empatie, akceptace druhých, tolerance, vyjadřování, mezilidská komunikace, řešení konfliktů aj.) Sociální dovednosti mohou být vymezeny také jako sociální reakce zaměřené na určitý cíl. Tyto reakce se můžeme naučit, popřípadě pracovat na tom, abychom je měli vždy pod kontrolou.

Rozvinuté sociální dovednosti nám umožňují komplexní způsobilost k jednání a zvládání složitějších sociálních situací. (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 33)

Sociální povědomí (social awareness)

Sociální povědomí můžeme chápat jako schopnost orientovat se v situacích, chápat sociální kontexty, které ovlivňují chování, a umět volit vhodnou strategii jednání v sociálních situacích (Albrecht, 2005, s. 5).

Podle Golemana (2006, s. 84-97) jednou z důležitých složek sociální inteligence je právě sociální povědomí. Jedná se o sociální citění, založené na tom, jaké pocity v nás vzbuzují ostatní lidé. Znamená to, schopnost vcítit se do jiného člověka, do jeho myšlenek a pocitů. Každý smýšlí poněkud odlišně, a proto může často docházet v sociální komunikaci k nedorozumění. Čím lépe se dokážeme vcítit do situace a druhého jedince, tím dochází k méně zkreslujícím informacím, a tím lépe se můžeme v sociálním prostředí vzájemně pochopit.

Do oblasti sociálního povědomí řadíme sféru citů a pocitů, úroveň chápání toho, jak se ostatní rozhodují, či bývají překvapováni rozhodnutími a činy ostatních, jestli je dokáže okolí rozčítit, aniž by si byli zcela vědomi proč, dále pak záhadnost či nečitelnost lidí, nepochopení vlastních názorů a v neposlední řadě také to, jestli jedinci dokážou vzbudit v sociálním prostředí svým chováním určitý rozruch nebo neklid. (Silvera, Martinussen a Dahl, 2001) Sociální povědomí popisuje naše pocity, reakce, zahrnuje také obavy či určité sociální nejistoty (Social intelligence, 2010, s. 20)

Nyní už víme, co to sociální inteligence ve skutečnosti je, z jakých úhlů pohledu se na ni můžeme dívat, a kterými složkami je tvořena. Zbývá nám tedy zaměřit se na to, jakými způsoby můžeme sociální inteligenci měřit.

3.2 Měření sociální inteligence

Nejednoznačnost sociální inteligence a problematičnost jejího chápání a definování se promítá i do oblasti měření této inteligence. Většina využívaných metod k měření sociální inteligence vycházejí z návaznosti na měření klasické akademické inteligence. (Výrost a Slaměník, 2008, s. 203) Sociální inteligence se skládá ze schopností, které jsou ve vzájemném vztahu, tedy pravděpodobně korelují s akademickou inteligencí, ale zároveň se od ní odlišují. Rané studie poukazují na to, že jednotlivá měření sociální inteligence nekorelovaly mezi sebou, ale vysoce korelovaly s měřením akademické inteligence. (Schulze a Roberts, 2007, s. 114)

Pro úplnost a celistvost této podkapitoly si připomeneme nejznámější metody a přístupy, i když už některé z nich byly zmíněny na začátku třetí kapitoly v rámci vývoje bádání o sociální inteligenci. Metody zjišťování sociální inteligence lze členit do několika skupin.

První kategorií měření sociální inteligence jsou testy postavené na *výkonových charakteristikách*. Zde patří **Washingtonský test sociální inteligence (GWIST)** autorů Hunta a Mosse, kteří zařadili mezi faktory měření zejména to:

- jak si jedinec dokáže udělat zdravý úsudek v různých sociálních situacích;
- jakou má paměť na jména a tváře;
- do jaké míry je schopný pozorovat a vnímat chování člověka, rozlišovat jeho mentální stavy z verbálního projevu a výrazu ve tváři.

Neméně důležitými faktory jsou schopnost přijímat sociální informace a smysl pro humor. O'Sullivan přišel s **Šestifaktorovým testem sociální inteligence**, do kterého zahrnul poznávání jednotek chování, tříd chování, souvislosti chování, systémů chování, změn v chování, a důsledků chování. Posledním testem, který spadá do skupiny založené na výkonu je **Sternbergův triarchický test schopností** (pojmenovaný dle autora), poskládaný z analytických, tvořivých a praktických schopností. (Výrost a Slaměník, 2008, s. 203-204)

Další skupinu tvoří testy, které jsou založené na *sebehodnocení*, kam například patří **Matsonův test sociálních způsobilostí dětí** (MESSY) od autorů Matsona, Rotatoriho a Helsla, kteří test vyhodnocují na základě kritérií:

- přiměřená sociální způsobilost;
- nepřiměřená asertivita;
- impulzivita;
- vzdorovitost;
- důvěřivost;
- vyhýbání;
- ústup.

Autoři Gresham a Elliott zavedli **Posuzovací systém sociálních způsobilostí** (SSRS) na základě něhož rozlišují sociální způsobilosti, problémové chování, akademické kompetence a rodičovskou podporu. Třetím sebehodnotícím testem je **Inventář sociálních způsobilostí** od autorů Lorra, Younisse a Stefica, kteří rozlišili pouze dva faktory, a sice sociální způsobilosti a empatii. (Výrost a Slaměnik, 2008, s. 204-205)

Třetí skupina testů je postavena na *hodnocení ze strany jiných osob*. Můžeme sem pro ukázkou zařadit Corriganovu **Škálu sociálních kompetencí**, kde vyčleňuje prosociální komunikativní způsobilosti a způsobilosti emocionální regulace. Další metodou je **Sociální inteligence posouzená vrstevníky** (PESI) od kolektivu autorů Björkqvista, Östermana a Kaukiaina, kteří mezi faktory zařadili percepci jiných, sociální flexibilitu, úspěšné dosahování vlastních cílů a důsledky chování. (Výrost a Slaměnik, 2008, s. 204-205)

Poslední skupinou dvou testů, kterou si zmíníme, jsou metody odvozené od *posuzování chování*. První je **Frekvence aktů chování** (AFA) podle Busse a Craika. Jednotlivé dimenze této metody jsou generování činů, jejich hodnocení, posouzení prototypičnosti činů a hodnocení vrstevníků. Druhou metodou v této skupině je Hendricksův **Video Test sociální kompetence** skládající se z divergentní produkce konativních jednotek, tříd, vztahů, systémů, transformací a implikací. (Výrost a Slaměnik, 2008, s. 205)

„V posledních letech se řada autorů zaměřuje na zkoumání multidimenzionality a soudržnosti sociální inteligence a její odlišnosti od akademické inteligence s použitím několika vícerysových metod a konfirmačních faktorových analýz. V těchto studiích byly různé dimenze sociální inteligence zkoumány a porovnávány s akademickou inteligencí (definovanou a měřenou v průběhu těchto studií) včetně: sociální percepcie, sociálních znalostí,

sociálního vhledu, sociálně-kognitivní pružnosti, sociální dedukce a sociální interakce. Autoři dospěli k názoru, že sociální a akademická inteligence může být konceptuálně, ale ne empiricky odlišná.“ (Schulze a Roberts, 2007, s. 114)

V roce 2001 zveřejnil kolektiv autorů (Silvera, Martinussen a Dahl) ve *Scandinavian Journal of Psychology* nově vyvinutou metodu zkoumání sociální inteligence. Byla tedy vytvořena **Tromsøva škála sociální inteligence (TSIS)**, která přispěla k řešení nedostatku měřících nástrojů dostupných pro výzkumníky. Aplikace této metody byla důkladně ověřena a ukázala se jako platná a velmi přínosná i díky tomu, že se zaměřuje na tři jednotlivé podkategorie sociální inteligence, konkrétně na zpracování sociálních informací (SP – social information processing), sociální dovednosti (SS – social skills) a sociální povědomí (SA – social awareness). TSIS byla navržena tak, aby vycházela z multidimenzionální definice sociální inteligence, což může přispět k dalšímu rozvoji v budoucnosti.

Tromsøva škála sociální inteligence našla od roku 2001 již řadu využití. Byla aplikovaná v nejrůznějších zemích, na odlišných věkových kategoriích a v různorodých kombinacích. Ukázkou praktického uplatnění tohoto výzkumného nástroje si nastíníme v poslední podkapitole teoretické části.

3.3 Realizované výzkumy

Jako metodu zkoumání jsme pro účely této práce využili škálu sociální inteligence - Tromsø social intelligence scale (TSIS), která byla vytvořena ve skandinávských zemích přímo za účelem měření sociální inteligence. TSIS byla zveřejněna v roce 2001 ve *Scandinavian Journal of Psychology* a od té doby byla využita v řadě dalších výzkumů (Silvera, Martinussen a Dahl, 2001). V roce 2006 byla Tromsøva škála sociální inteligence využita k měření u adolescentní populace v Itálii, kde porovnávali žáky 3. a 5. ročníků střední školy nejrůznějších zaměření a hlavním cílem bylo zjistit, zda pohlaví a studovaný obor mohou mít vliv na složky sociální inteligence (Gini, 2006). O tři roky později byla ověřována platnost a spolehlivost TSIS v rámci turecké verze této škály na tamějších vysokoškolských studentech. Výsledky prokázaly vysokou platnost i spolehlivost této škály sociální inteligence, stejně tak jako to zjistili autoři v původní studii. (Dogan a Çetin, 2009)

V roce 2009 byl dotazník použit i v našich krajinách, kdy Psychologický ústav AV ČR použil TSIS na respondenty ve věku mladší adolescence z Košic a Brna. Autoři se tady zaměřili na porovnání sociální inteligence u dívek a chlapců. (Baumgartner, 2009). Škálu sociální inteligence použila také doktorka Birknerová v roce 2011 při výzkumu sociální a emoční inteligence ve školním prostředí. Zaměřila se na problematiku z pedagogického úhlu pohledu a cílem jejího výzkumu bylo zjistit, zda jsou ředitelé škol, učitelé a žáci citově vyzrálí a zda existují rozdíly v sociální a emocionální inteligenci v závislosti na pohlaví či věku respondentů. (Birknerová, 2011) Na zkoumání sociální inteligence v porovnání s emocionální inteligencí se zaměřili také v roce 2011 Baumgartner a Zacharová, kteří aplikovali výzkum na problematiku zvládání zátěže v období rané adolescence. (Baumgartner a Zacharová, 2011)

Dotazník TSIS byl rovněž využit při akademickém výzkumu v roce 2012 v Transylvánii, kde byla zkoumána souvislost sociální inteligence s kreativitou na studentech psychologie (Kinga a István, 2012).

Tromsøva škála sociální inteligence byla tedy využita již v řadě výzkumů u různých věkových kategorií a to i u dětí ve věku 11 – 16 let, tedy ve věkovém rozpětí našich respondentů. Co se týče nadaných dětí, nebyla u nich sociální inteligence pomocí dotazníku TSIS doposud měřena, respektive nebyl obdobný výzkum dohledán. Naše aplikace je tak zcela originální.¹

¹ Jediná studie, na kterou jsme narazili a která se zabývá sociální inteligencí u akademicky nadaných adolescentů, pochází ze Španělska. K její realizaci ale autoři využili test sociální inteligence pomocí metody PCIS (López, 2007).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části diplomové práce jsme se zabývali nadanými dětmi, zejména jejich specifikací v sociální oblasti se zaměřením na sociální inteligenci. Z těchto teoretických východisek jsme vyšli při realizaci samotného výzkumu práce. Jeho pojetí je **kvantitativní**, protože porovnáváme dvě skupiny dětí a pro účely toho šetření je vhodné mít co největší počet respondentů.

Při realizaci výzkumu jsme vycházeli zejména z knih *Metody pedagogického výzkumu* od Miroslava Chrásky (2007) a *Úvod do pedagogického výzkumu* od Petera Gavory (2000).

4.1 Výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu diplomové práce je analýza sociální inteligence nadaných dětí.

Cílem našeho výzkumu je zjistit, zda existuje rozdíl v sociální inteligenci mezi sledovanou skupinou, kterou tvoří nadaní žáci a srovnávací skupinou, která se sestává z ostatních žáků z běžných základních škol. Tyto dvě skupiny chceme porovnat ve třech oblastech (zpracování sociálních informací, sociálních dovednostech a sociálním povědomím), které tvoří sociální inteligenci.

4.2 Výzkumný problém

Výzkumný problém diplomové práce jsme definovali následovně:

Liší se sociální inteligence u nadaných žáků a ostatních žáků z běžných základních škol?

4.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vycházejí z výzkumného cíle a byly vytvořeny podle subškál TSIS, tedy na základě tří kategorií, ve kterých jsme dané skupiny porovnávali.

Při práci jsme vycházeli ze základní výzkumné otázky:

VO: Liší se sociální inteligence žáků v jednotlivých oblastech sociální inteligence v závislosti na tom, zda jsou ze skupiny nadaných či žáků z běžných škol (bez diagnostikovaného nadání)?

Následně jsme si stanovili dílčí výzkumné otázky:

DVO1: Liší se u žáků zpracování sociálních informací v závislosti na tom, zda jsou ze skupiny nadaných či ostatních?

DVO2: Liší se žáci v sociálních dovednostech v závislosti na tom, zda jsou ze skupiny nadaných či ostatních?

DVO3: Liší se sociální povědomí u žáků v závislosti na tom, zda jsou ze skupiny nadaných či ostatních?

4.4 Hypotézy

Z výzkumných otázek jsme následně odvodili jednotlivé věcné hypotézy.

H1: Zpracování sociálních informací je u nadaných dětí vyšší než u dětí z běžných základních škol.

H2: Sociální dovednosti jsou u nadaných dětí nižší než u dětí z běžných základních škol.

H3: Sociální povědomí je u nadaných dětí vyšší než u dětí z běžných základních škol.

4.5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří sledovaná a srovnávací skupina, které mezi sebou vzájemně porovnáváme. Základní soubor sledované skupiny je dostupný a tvoří ho děti ve věku 11 – 16 let, které mají diagnostikované nadání a jsou členy Dětské Mensy ČR. Do srovnávací skupiny pak patří žáci z běžných základních škol v ČR ve stejném věkovém rozmezí jako u sledované skupiny, které však nemají diagnostikované nadání.

V rámci sledované skupiny jsme kontaktovali přes Dětskou Mensu ČR všechny nadané žáky příslušné věkové kategorie, kteří jsou členy této organizace. Kontaktování probíhalo přes vedoucí Klubů nadaných dětí, kteří následně předali dotazníky členům, případně rodičům členů Dětské Mensy ČR. Při výběru respondentů do srovnávací skupiny jsme záměrně oslovili vybrané běžné základní školy bez jakékoliv specializace v krajích, ze kterých pochází nadané děti, abychom zachovali pro srovnání stejné prostředí u obou skupin. U vybraných škol jsme telefonicky kontaktovali ředitele jednotlivých škol a na základě společné domluvy následně poslali dotazníky k vyplnění, které probíhalo vždy pod dohledem učitelů v rámci výuky.

4.5.1 Charakteristika výzkumného souboru

Celkový počet respondentů činí 257 žáků ve věku 11 – 16 let. V rámci sledované skupiny se jedná o 80 žáků, kteří jsou členy Dětské Mensy ČR celkem ze sedmi krajů v České republice. Nadání žáci byli určeni spoluprací s Mensou ČR. Nadání u žáků jsme vymezili na

základě členství v Dětské Mense ČR, které je závislé na vstupním testu inteligence a potvrzení IQ 130. Jak už jsme v teoretické části nadání vymezili, vycházeli jsme z jednodimenzionální definice nadání. Srovnávací skupinu pak představuje 177 žáků z běžných základních škol ve stejných krajích jako u sledované skupiny. Žáci do srovnávací skupiny byli vybíráni náhodně. Kritérii pro výběr škol byly kraje, ze kterých pocházejí žáci ze sledované skupiny a následně to, aby se jednalo o běžnou základní školu bez jakékoliv specializace. Vybrané školy jsme si vyhledali, telefonicky kontaktovali ředitelství a na školách, kde nám umožnili spolupráci, provedli dotazníkové šetření.

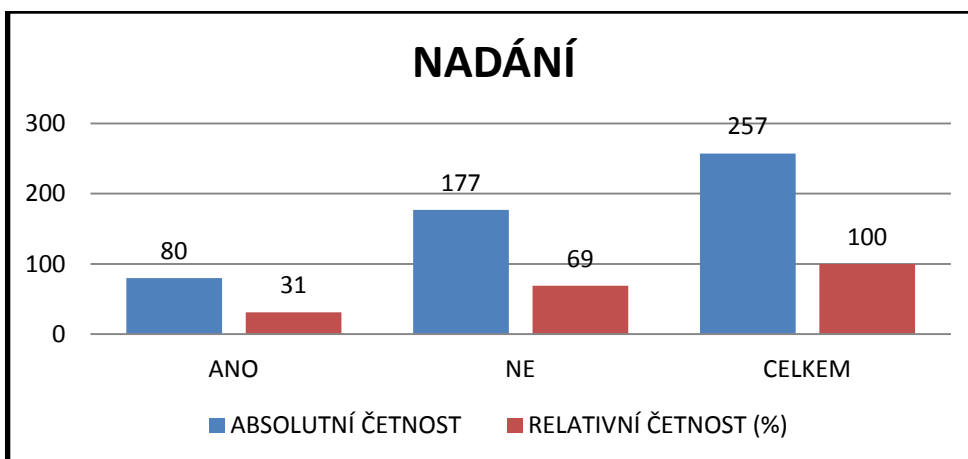
Velikost srovnávací skupiny je dvojnásobná záměrně, a to z toho důvodu, abychom minimalizovali pravděpodobnost, že mezi žáky z běžných základních škol se nachází přirozeně nadaní žáci. Rozsah obou skupin můžeme vidět ve druhé tabulce, názorné zobrazení pak v prvním grafu.

Rozložení respondentů podle nadání

Tabulka 2 Nadání respondentů

NADÁNÍ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST (%)
ANO	80	31
NE	177	69
CELKEM	257	100

Graf 1 Nadání respondentů



Výzkumný soubor se skládá ze dvou skupin. Do sledované skupiny patří 80 dětí (31 % ze všech tázaných) s diagnostikovaným nadáním a srovnávací skupina se skládá ze 177 dětí (69 %) bez diagnostikovaného nadání. Celkový počet respondentů činí 257 jedinců z České republiky ve věkovém rozmezí 11 – 16 let.

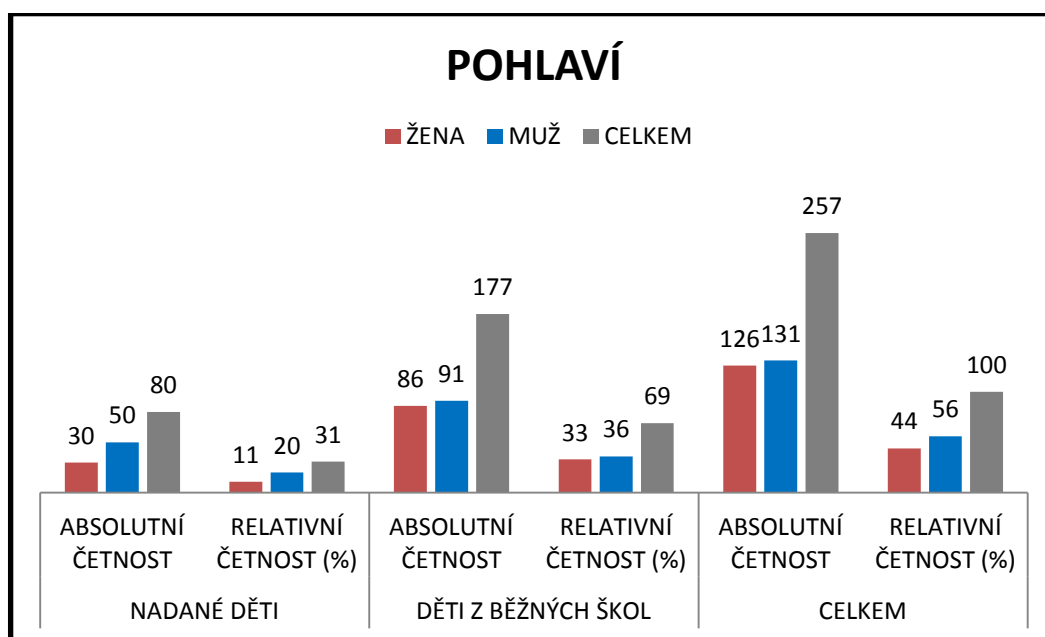
To, v jakém poměru bylo zastoupení pohlaví u respondentů, si představíme v tabulce 3 a grafu 2.

Rozložení respondentů podle pohlaví

Tabulka 3 Pohlaví respondentů

POHLAVÍ	NADANÉ DĚTI		DĚTI Z BĚŽNÝCH ŠKOL		CELKEM	
	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST (%)	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST (%)	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST (%)
ŽENA	30	11	86	33	126	44
MUŽ	50	20	91	36	131	56
CELKEM	80	31	177	69	257	100

Graf 2 Pohlaví respondentů



Celkový počet 257 respondentů tvořilo 44 % žen (126) a 56 % mužů (131). Zkoumaný soubor tvořil 30 žen (11 %) a 50 mužů (20 %) s diagnostikovaným nadáním a 86 žen (33 %) a 91 mužů (36 %) bez diagnostikovaného nadání. Přičemž ve sledované skupině měli převahu s 63 % muži (50) a v menšině byly s 37 % ženy (30). U srovnávací skupiny byl genderový poměr vyrovnanější, a sice 51 % mužů (91) ku 49 % žen (86).

Nyní se zaměříme na věkovou strukturu dotazovaných. Ve čtvrté tabulce si ukážeme rozložení respondentů u srovnávaných skupin a poté ve třetím grafu celkový věk respondentů.

Rozložení respondentů podle věku

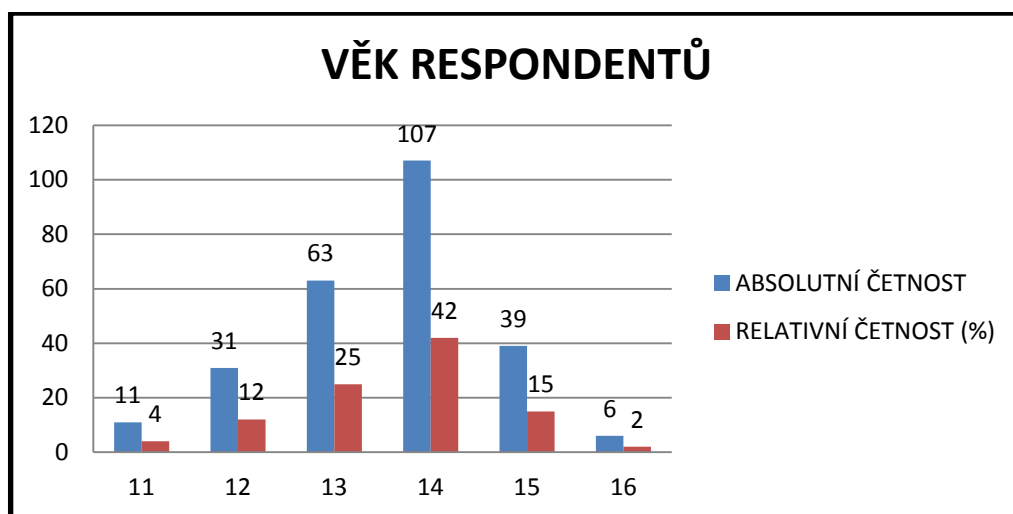
Tabulka 4 Věk respondentů

VĚK	NADANÉ DĚTI		DĚTI Z BĚŽNÝCH ŠKOL	
	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST (%)	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST (%)
11	6	2	5	2
12	13	5	18	7
13	5	2	58	23
14	32	13	75	29
15	20	8	19	7
16	4	1	2	1
Σ	80	31	177	69

V rámci **sledované skupiny** (nadané děti) patřilo mezi ty nejmladší ve věku 11 let pouze 6 jednotlivců (2 % ze všech dotazovaných), o rok staších bylo 13 žáků (5 %), ve věku 13 let se výzkumu zúčastnilo 5 nadaných dětí (2 %). Nejvíce respondentů, konkrétně 32 (13 %) bylo ve věku 14 let, následně 20 z nich (8 %) mělo 15 let. Nejméně z nich bylo 16letých a to pouze 4 mladiství (1 %).

Ve **srovnávací skupině** (děti z běžných základních škol) bylo 5 jedinců (2 %) 11letých, ve věku 12 let dotazník vyplnilo 18 z nich (7 %). Druhou nejpočetnější skupinu tvořili žáci ve věku 13 let, konkrétně 58 jednotlivců (23 %), nejvíce žáků mělo stejně jako u sledované skupiny 14 let, bylo jich 75 (29 %). Ve věku 15 let bylo 19 respondentů (7 %) a nejméně opět u věkové kategorie 16 let, pouze 2 žáci (1 %) z běžných základních škol bez diagnostikovaného nadání.

Graf 3: Věk respondentů celkem



Nejvíce respondentů tedy 107 (42 % všech dotazovaných) bylo ve věku 14 let, 63 dotazovaných (25 %) mělo 13 let, 39 žáků (15 %) mělo 15 let, 31 (12 %) respondentů bylo ve věku 12 let, 11 (4 %) z nich bylo 11 let a zbylých 6 (2 %) respondentů bylo 16letých.

Všichni dotazovaní mají trvalé bydliště v jednom ze sedmi krajů české republiky a na jejich konkrétní rozložení se zaměříme nyní. Kde mají trvalé bydliště žáci z obou porovnávaných skupin, nám znázorňuje tabulka 5. Celkový přehled nám pak poskytuje obrázek 7.

Rozložení respondentů podle krajů

Tabulka 5 Rozložení respondentů podle krajů

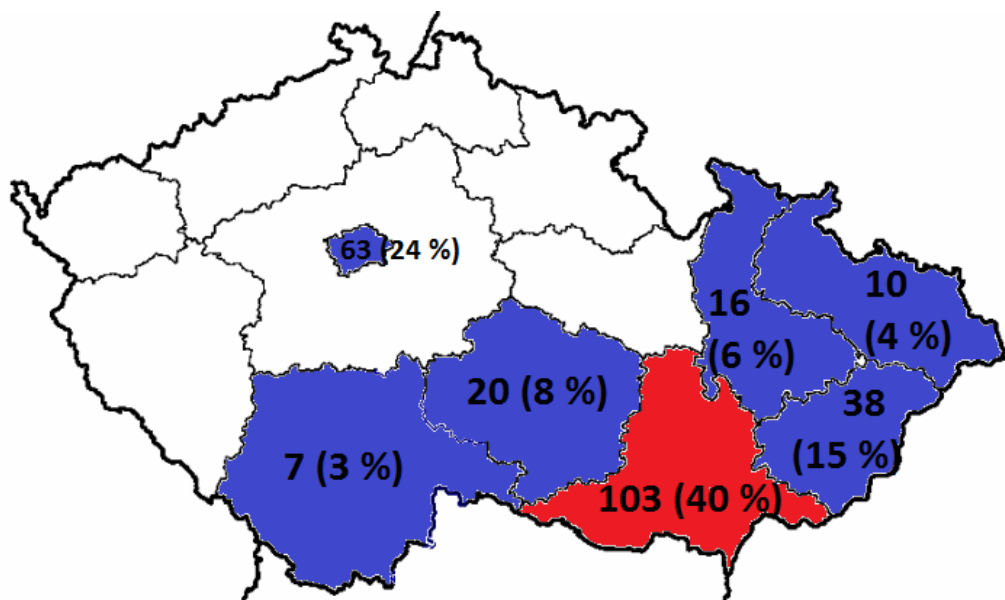
KRAJE	NADANÉ DĚTI		DĚTI Z BĚŽNÝCH ŠKOL	
	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST (%)	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST (%)
Olomoucký	4	2	12	4
Zlínský	7	3	31	12
Jihomoravský	34	13	69	27
Moravskoslezský	2	1	8	3
Vysočina	2	1	18	7
Jihočeský	1	0	6	3
Hlavní město	30	11	33	13

Ve skupině nadaných jedinců zaznamenáváme jako nejpočetnější kraj Jihomoravský, odkud pochází 34 dotazovaných žáků (13 % ze všech), následuje hlavní město Praha s 30

respondenty (11 %) a třetí nejpočetnější skupinou jsou děti ze Zlínského kraje, kterých je 7 (3 %). V menší míře byli zastoupeni respondenti z Olomouckého kraje, pouze 4 jedinci (2 %), z Moravskoslezského kraje a Vysočiny shodně 2 žáci (1 %). Jedna nadaná osoba má trvalé bydliště v Jihočeském kraji.

Procentuální zastoupení dětí z běžných základních škol z jednotlivých krajů je záměrně obdobné jako u nadané skupiny dětí. Z Jihomoravského kraje tak pochází 69 dotazovaných (tj. 27 % ze všech respondentů), z hlavního města Prahy 33 (13 %), ze Zlínského kraje 31 (12 %), dále pak 12 osob (4 %) z kraje Olomouckého, 8 jedinců (3 %) z kraje Moravskoslezského, 18 žáků (7 %) z Vysočiny a 6 (3 %) žáků pochází z Jihočeského kraje.

Obrázek 7 Celkové rozložení respondentů podle krajů



Výzkum tedy probíhal v Olomouckém kraji, odkud je celkem 16 respondentů (6 % ze všech dotazovaných), v kraji Zlínském, kde má trvalé bydliště 38 respondentů (15 %), dále v Jihomoravském kraji, kde se na výzkumu podílelo 103 žáků (40 %), což je nejvíce z celkového počtu dotazovaných. Dále pak výzkum probíhal v kraji Moravskoslezském, odkud pochází 10 respondentů (4 %), dalších 7 dětí (3 %) je z Jihočeského kraje, z Vysočiny odpovídalo na dotazy 20 žáků (8 %). Z hlavního města Prahy pochází 63 respondentů (24 %).

Posledním údajem, který charakterizuje výzkumný soubor je typ školy, který respondenti navštěvují. Ten nám znázorňuje následující tabulka.

Rozložení respondentů podle škol

Tabulka 6 Respondenti podle typu škol

Kontingenční tabulka Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)					
nadání	typ školy běžnou základní školu	typ školy základní školu či třídu s programem pro nadané žáky	typ školy klasické víceleté gymnázium	typ školy víceleté gymnázium s programem pro nadané studenty	Řádk. součty
ano	19	21	6	34	80
ne	177	0	0	0	177
Vš.skup.	196	21	6	34	257

Všech 177 (69 %) žáků bez diagnostikovaného nadání navštěvuje běžnou základní školu, stejně tak 19 nadaných dětí (7 % všech). Do ZŠ s programem pro nadané žáky chodí 21 žáků (9 %), klasické víceleté gymnázium navštěvuje 6 nadaných dětí (2 %) a víceleté gymnázium s programem pro nadané studenty 34 nadaných dětí (13 %).

4.6 Metody a techniky výzkumu

Kvantitativní výzkum byl realizován² pomocí dotazníkového šetření, konkrétně prostřednictvím Tromsøvi škály sociální inteligence (Tromsø social intelligence scale, TSIS). Jedná se o sebeposuzující škálu, která byla vytvořena v roce 2001 kolektivem autorů v Norsku, na základě zkoumání a měření sociální inteligence v rámci několika na sebe navazujících studií. Faktorová analýza identifikovala strukturu sociální inteligence na tři samostatné subškály (SP, SS, SA), které se potvrdily jako vhodné na několika nezávislých

² Na základě konzultace a doporučení od PaedDr. Zuzany Birknerové PhD., která se problematikou sociální inteligence dlouhodobě zabývá.

vzorcích. Poslední studie při vzniku TSIS také potvrdila relativní objektivitu dotazníku z hlediska pohlaví a věku. Výzkumný nástroj byl již aplikován do našeho prostředí, jak se můžeme přesvědčit v kapitole 3.3 realizované výzkumy.

Tromsøva škála sociální inteligence obsahuje 21 sebeposuzujících položek, na které respondenti odpovídali na sedmi - bodové škále míry souhlasu (1 - vystihuje mě to velmi slabě, po 7 - vystihuje mě to velmi dobře). Dotazník se zaměřuje na tři subškály a umožňuje tak specifikovat tři oblasti sociální inteligence. Každá oblast obsahuje 7 otázek, přičemž některé z nich jsou pokládány opačnou polaritou.

1. **SP – zpracování sociálních informací.** V oblasti zpracování sociálních informací jsou obsaženy otázky zaměřené na to, jestli jsou jedinci schopni předpovídat chování ostatních, zda si dokážou uvědomit, jakým způsobem jejich jednání působí na pocity jiných lidí, jestli se umí vžít do pocitů druhých a jsou schopni představit si, jaké mají přání. Zda dotazovaní chápou druhé, aniž by jim cokoli řekli, jestli si uvědomují, jak budou lidé reagovat na jejich činy a jestli dokážou pochopit člověka na základě jeho nonverbální komunikace. (Např. dokážu předvídat chování jiných nebo rozumím přáním ostatním.)
2. **SS – sociální dovednosti.** Do druhé podkategorie jsou zařazeny otázky ohledně fungování ve společnosti neznámých lidí, zvládnání a výskytu v sociálních situacích, vytváření nových kontaktů, vzájemné koexistence s lidmi a vedení rozhovoru s cizím člověkem. (Např. často se cítím nejistě ve společnosti nových lidí, které neznám či lehce se pohybuju v sociálních situacích.)
3. **SA – sociální povědomí.** Ve třetí podkategorii se nacházejí otázky týkající se citů či pocitů. Jsou zaměřeny na to, zda jedinci chápou rozhodnutí ostatních, jestli je někdy šokují činy druhých lidí, zda je tu a tam ostatní rozzlobí, aniž by věděli důvod, jestli jsou pro ně někteří lidé záhadní a mají problém je odhadnout, nebo zda lipak svým názorem dokážou někdy vzbudit rozruch, zejména když jsou zcela upřímní a jestli jsou lidé v jejich okolí někdy zaskočeni tím, jak se chovají. (Např. pokládám lidi za nepředvídatelné nebo lidé mě často překvapí věcmi, které dělají.)

Vnitřní validita těchto faktorů je vázaná podle Crombachova α koeficientu následovně: SP – 0,79, SS – 0,85 a SA – 0,72. Faktory škály mezi sebou statisticky významně korelují a všechny subškály vykazují akceptovatelnou vnitřní reliabilitu. (Silvera, Martinussen a Dahl, 2001)

4.7 Způsob zpracování dat

Při zpracování informací jsme postupovali následovně. Ze sesbíraných dat jsme v první řadě vytvořili tabulky v programu MS Excel a následně s daty pracovali v programu Statistica. Nejdříve jsme zpracovali demografické charakteristiky (popsané již výše v rámci výzkumného souboru), dále data na popisné úrovni a následně jsme pracovali s daty na vztahové úrovni.

Abychom vybrali správný test k testování hypotéz, stanovili jsme si hypotézu na ověření normality a v první řadě testovali normalitu získaných dat.

H_0 : Data pochází z normálního měření.

H_A : Data nepochází z normálního měření

Tabulka 7 Testy normality

Proměnná	Testy normality					
	N	max D	K-S p	Lilliefors p	W	p
průměr SP	257	0,065307	p < ,20	p < ,01	0,986206	0,014157
průměr SA	257	0,085444	p < ,05	p < ,01	0,973914	0,000118
průměr SS	257	0,067305	p < ,20	p < ,01	0,983098	0,003833

Na základě testu normality jsme zjistili, že data nepochází z normálního měření a proto jsme přijali H_A : Data nepochází z normálního měření ($p < 0,05$ u všech průměrů). Zjistili jsme, že na testování hypotéz nemůžeme aplikovat parametrické testy. Místo původně zamýšleného T-testu jsme použili Mann-Whitneryův U test.

Mann-Whitneryův U test je neparametrický test, který se používá v případech, kdy se rozhoduje, zda pochází dva soubory ze stejného základního souboru, tedy jestli mají stejné rozdělení četností. Prostřednictvím U testu porovnáváme stejný kvantitativní prvek ve dvou populacích. (Chráška, 2007, s. 92)

Výsledkem výzkumu bude vyhodnocení tří hypotéz, které jsme si stanovili na základě jednotlivých podkategorií sociální inteligence a porovnání sledované a srovnávací skupiny. Následovat bude analýza s ohledem na stanovené předpoklady.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V následující kapitole se zaměříme na výsledky výzkumu a jejich interpretaci a zjistíme, jakých výsledků dosáhla sledovaná a srovnávací skupina ve třech kategoriích sociální inteligence. Prvně se zaměříme na popisné statistiky u jednotlivých skupin, následně pak na vyhodnocení testovaných hypotéz.

Popisné statistiky u sledované skupiny

Tabulka 8 Popisné statistiky nadaných dětí

Popisné statistiky NADANÍ					
Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
průměr SP	80	4,621429	1,285714	7,000000	1,175638
průměr SA	80	3,862500	1,000000	6,142857	1,293316
průměr SS	80	3,866071	1,857143	6,142857	0,924520

V tabulce 8 můžeme vidět všechny popisné charakteristiky u nadaných dětí v rámci jednotlivých subškál sociální inteligence. Průměrná hodnota u zpracování sociálních informací (SP) je 4,62, takže respondenti volili spíše střední hodnoty, průměrně se však o trochu více blížili k tomu, že je výroky vystihují velmi dobře. Minimální hodnota byla 1,29 a maximální 7. Míra variability určená směrodatnou odchylkou je u této subškály 1,18. Průměr u sociálního podvědomí (SA) je 3,86, což vyjadřuje opět střední hodnotu s malou tendencí k 1 – vystihuje mě to velmi slabě. Minimální hodnota zde je 1, maximální 6,14 a směrodatná odchylka 1,29. Třetí subškála vypovídající o sociálních dovednostech (SS) má velmi podobný průměr jako SA, konkrétně 3,86. Minimální hodnota činí 1,86, maximální pak stejně jako u SA 6,14 a směrodatná odchylka je ze všech proměnných nejnižší, sice 0,92.

Mezi jednotlivými podkategoriemi sociální inteligence nezaznamenáváme mezi nadanými dětmi výrazné rozdíly, jsou zde pouze jemné odlišnosti.

Popisné statistiky u srovnávací skupiny

Tabulka 9 Popisné statistiky žáků z běžných základních škol

	Popisné statistiky OSTATNÍ				
Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
průměr SP	177	4,612591	1,571429	7,000000	1,054317
průměr SA	177	4,388216	1,571429	6,857143	1,038782
průměr SS	177	4,134786	1,857143	6,142857	0,737247

Tabulka 9 poskytuje přehled popisných statistik u ostatních žáků bez diagnostikovaného nadání. Průměry u jednotlivých podkategorií vyšly stejně tak jako u sledované skupiny ve středu škály na rozdíl od nadaných dětí zde všechny překročily hodnotu 4, konkrétně SP – 4,61, SA – 4,39 a SS – 4,13. Žáci ze srovnávací skupiny se tedy ve většině případů blížili více k vyjádření, že je dané výroky vystihují. Co se minima týče, skupina ostatních žáků průměrně volila vyšší hodnoty u SP a SA, totožně – 1,57, než u SS – 1,86. U průměrné maximální hodnoty jsou data kromě SA stejné jako u nadaných žáků. Míra variability je u skupiny respondentů bez diagnostikovaného nadání menší než u dotazovaných ze sledované skupiny, a sice SP – 1,05, SA – 1,04 a SS – 0,74.

Souhrnně tedy můžeme konstatovat, že sledovaná skupina prokázala průměrně nepatrně vyšších hodnot na sebeposuzující škále a vzájemně menších odchylek. Tyto údaje jsou však jen popisné a charakterizují výsledky v rámci skupin. To hlavní, co nás nejvíce zajímá, jsou vztahy mezi oběma skupinami ve třech kategoriích sociální inteligence, na které se zaměříme nyní při analýze hypotéz.

Na základě tří věcných stanovených hypotéz, jsme v rámci subškál TSIS vytvořili hypotézy statické a po testování hypotéz dospěli k následujícím výsledkům.

První hypotéza – zpracování sociálních informací

H1: Zpracování sociálních informací je u nadaných dětí vyšší než u dětí z běžných základních škol.

H₁₀: Neexistuje rozdíl ve zpracování sociálních informací u dětí v závislosti na tom, zda jsou ze skupiny nadaných či ostatních.

H1_A: Existuje rozdíl ve zpracování sociálních informací u dětí v závislosti na tom, zda jsou ze skupiny nadaných či ostatních.

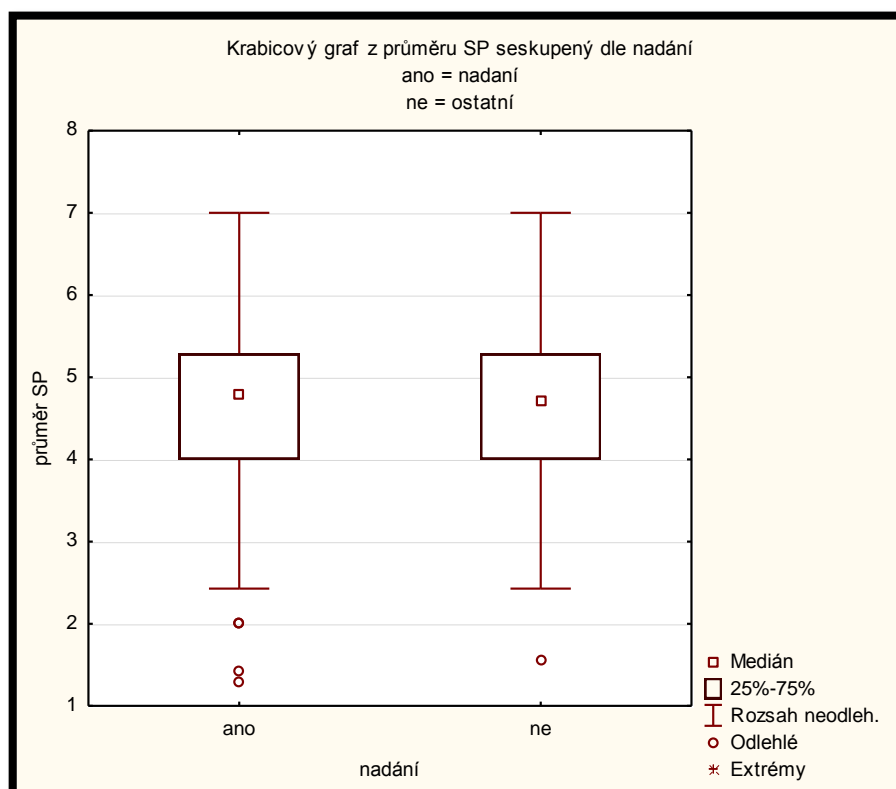
Tabulka 10 H1 zpracování sociálních informací (SP)

Mann-Whitneyův U test Dle proměn. nadání Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$									
Proměnná	Sčt poř. Ano	Sčt poř. Ne	U	Z	p-hodn.	Z upra- vené	p-hodn.	N platn. Ano	N platn. Ne
průměr SP	10550,00	22603,00	6850,000	0,415941	0,67745	0,416453	0,677079	80	177

Na základě U-testu přijímáme nulovou hypotézu: H_0 ($p = 0,677079$; $p > 0,05$). Z výzkumu tedy vyplývá, že z hlediska zpracování sociálních informací neexistuje statisticky významný rozdíl mezi nadanými a ostatními žáky. Náš předpoklad, že v oblasti zpracování sociálních informací budou děti s diagnostikovaným nadáním vykazovat vyšší výsledky, se nepotvrdil.

Zanedbatelný rozdíl mezi oběma skupinami můžeme vidět i v následujícím krabicovém grafu.

Graf 4 H1 Zpracování sociálních informací (SP)



V grafu 4 názorně vidíme, že rozdíl mezi sledovanými skupinami je opravdu zanedbatelný, potvrzuje to i prostřední hodnota, tedy medián, který se u nadaných dětí i u dětí bez diagnostikovaného nadání nachází na obdobné pozici.

Druhá hypotéza – sociální dovednosti

H2: **Sociální dovednosti** jsou u nadaných dětí nižší než u dětí z běžných základních škol.

H₂₀: Neexistuje rozdíl v sociálních dovednostech u dětí v závislosti na tom, zda jsou ze skupiny nadaných či ostatních.

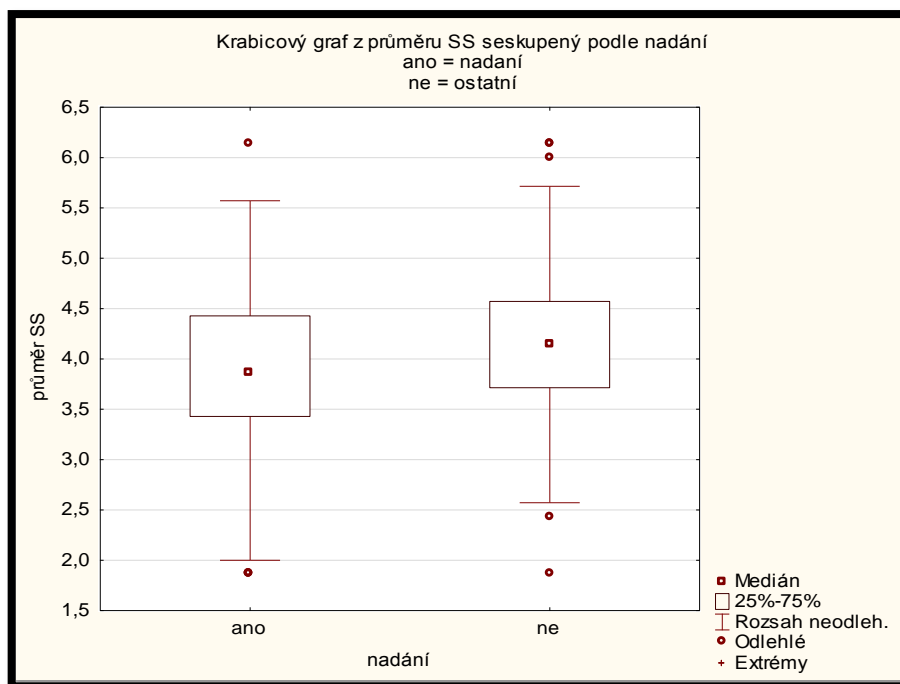
H_{2A}: Existuje rozdíl v sociálních dovednostech u dětí v závislosti na tom, zda jsou ze skupiny nadaných či ostatních

Tabulka 11 H2 Sociální dovednosti (SS)

Mann-Whitneyův U test Dle proměn. nadání Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$									
Proměnná	Sčt poř. Ano	Sčt poř. Ne	U	Z	p-hodn.	Z upra- vené	p-hodn.	N platn. Ano	N platn. Ne
průměr SS	9119,000	24034,00	5879,000	-2,17576	0,029574	-2,18032	0,029234	80	177

U testování druhé hypotézy přijímáme hypotézu alternativní: H_A ($p = 0,029234$; $p < 0,05$). Zjistili jsme, že existuje statisticky významný rozdíl v sociálních dovednostech mezi sledovanou a srovnávací skupinou. Předpokládali jsme, že vyšší úroveň sociálních dovedností bude vykazovat srovnávací skupiny, což se nám potvrdilo. Zjištěný rozdíl je názorně vidět v následujícím grafu.

Graf 5 H2 Sociální dovednosti (SS)



Graf 5 znázorňuje sociální dovednosti obou skupin. Na první pohled je zde patrný rozdíl, tedy že srovnávací skupina (děti bez diagnostikovaného nadání) dosáhla vyšších bodů a podle předpokladů vykazuje vyšší míru sociálních dovedností. Rozdíl potvrzuje i medián, který se u každé skupiny pohybuje v jiném intervalu.

Třetí hypotéza – sociální povědomí

H3: **Sociální povědomí** je u nadaných dětí vyšší než u dětí z běžných základních škol.

H3₀: Neexistuje rozdíl v sociálním povědomí u dětí v závislosti na tom, zda jsou ze skupiny nadaných či ostatních.

H3_A: Existuje rozdíl v sociálním povědomí u dětí v závislosti na tom, zda jsou ze skupiny nadaných či ostatních.

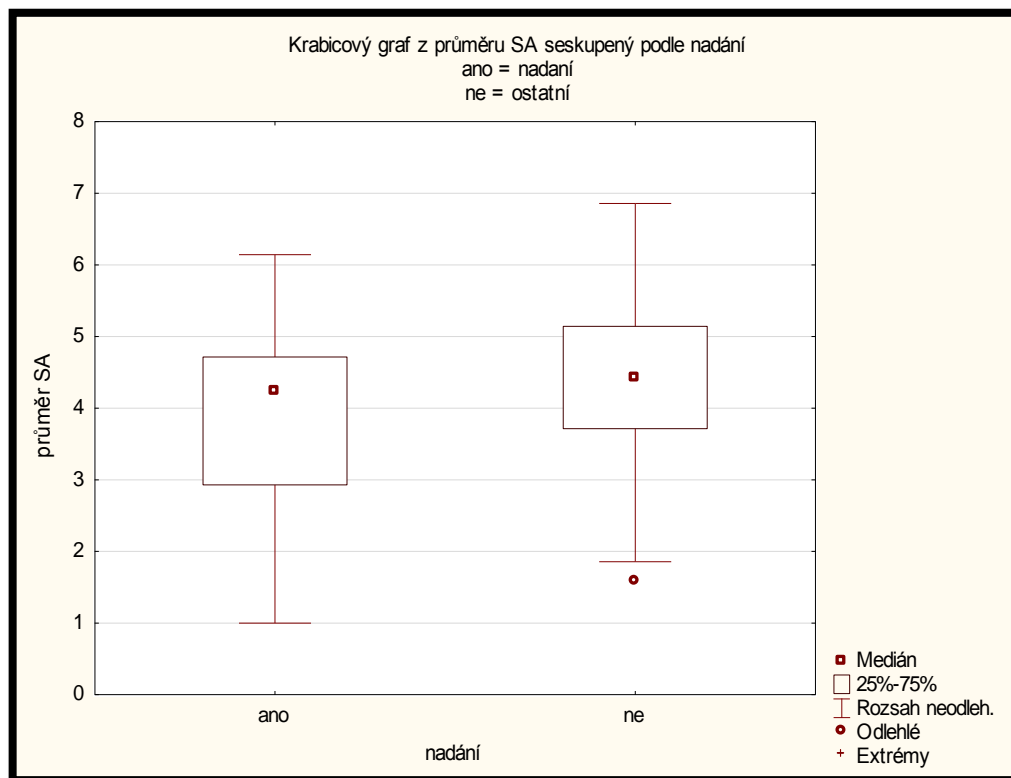
Tabulka 12 H3 Sociální povědomí (SA)

Mann-Whitneyův U test									
Dle proměn. nadání									
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$									
Proměnná	Sčt poř. Ano	Sčt poř. Ne	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. Ano	N platn. Ne
průměr SA	8796,000	24357,00	5556,000	-2,76116	0,005760	-2,76364	0,005716	80	177

Na základě testování třetí hypotézy přijímáme hypotézu alternativní: H_A ($p = 0,005716$; $p < 0,05$). Poslední test ukázal, že existuje rozdíl v sociálním povědomí mezi skupinou nadaných dětí a dětí bez diagnostikovaného nadání. Vyšších hodnot v sociálním povědomí dosahují děti bez diagnostikovaného nadání z běžných základních škol. U této hypotézy se nám nepotvrdily předpoklady, které jsme si na základě teoretických východisek stanovili. Předpokládali jsme vyšší sociální povědomí u žáků ze sledované skupiny, což se nepotvrdilo, ba naopak vyšší sociální povědomí prokázali žáci ze srovnávací skupiny.

Zjištěné odlišnosti můžeme porovnat i v následujícím krabicovém grafu.

Graf 6 H3 Sociální povědomí (SA)



Poslední krabicový graf opět výstižně představuje výsledky testování třetí hypotézy. Je zřejmé, že žáci ze srovnávací skupiny projeví vyšší sociální povědomí, než nadaní žáci ze sledované skupiny.

Zjištěné výsledky ze všech tří testovaných hypotéz jen částečně potvrdily naše předem stanovené předpoklady. Ukázalo se, že nadané děti mají stejnou nebo nižší úroveň sociální inteligence (v jednotlivých oblastech) než děti bez diagnostikovaného nadání. Na celkové shrnutí výsledků a závěrečnou diskuzi se zaměříme v následující kapitole.

6 SHRNU TÍ A DISKUZE

Diplomová práce vznikla v rámci grantového projektu IGA (IGA/FHS/2013/007) s názvem *Sociální a edukační aspekty kvality života nadaných dětí*, realizovaného v roce 2013, konkrétně v jeho první etapě. Tato fáze projektu byla zaměřena na analýzu sociálních aspektů kvality života nadaných dětí ve vrstevnické skupině. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda existují rozdíly v sociální inteligenci mezi nadanými dětmi a dětmi z běžných základních škol bez diagnostikovaného nadání.

V rámci konstruktů sociální inteligence a jejího měření jsme vycházeli především z autorů Silvera, Martinussen a Dahla (2001), kteří rozlišují behaviorální a kognitivní aspekty této inteligence. Zároveň vymezují tři základní oblasti sociální inteligence: zpracování sociálních informací, sociální dovednosti a sociální povědomí, které vytváří základ k jejímu zkoumání prostřednictvím Tromsøvi škály sociální inteligence (TSIS). Tuto škálu jsme využili při praktické realizaci jako výzkumný nástroj.

Výzkumný soubor tvořily děti ve věkovém rozmezí 11 – 16 let, které se nachází v období, kdy u každého dospívajícího jedince probíhá řada vývojových změn a i sociální inteligence hraje svou významnou roli. Při výběru nadaných jedinců do sledované skupiny jsme vycházeli z jednodimenzionální definice nadání (Havigerová, 2011, s. 19), kdy za nadané dítě jsme považovali toho, kdo splnil test inteligence požadovaný pro vstup do Dětské Mensy ČR. Kritériem nadání tedy bylo zvládnout test akademické inteligence a prokázat hodnotu IQ alespoň 130. Tuto cestu jsme zvolili se záměrem získat co největší počet respondentů. Celkový počet respondentů činil 257, přičemž 80 dětí bylo ze sledované skupiny nadaných žáků a 177 respondentů tvořilo skupinu srovnávací, stávající se ze žáků z běžných základních škol bez diagnostikovaného nadání. Dvojnásobný počet dětí ze srovnávací skupiny byl zvolen z toho důvodu, abychom zmenšili pravděpodobnost možného výskytu nadání u těchto dětí z běžné populace. Je totiž možné, že se ve skupině žáků z běžných základních škol vyskytnou jedinci, kteří splňují kritéria nadaných, jenže jejich talent nebyl objeven, nebyli testováni, a tím pádem ani diagnostikováni.

Na základě teoretických východisek jsme si stanovili tři základní předpoklady. Vycházeli jsme ze tří podkategorií sociální inteligence s důrazem na kognitivní a behaviorální aspekty tohoto konstruktů. Výsledky potvrdily jen některé z předpokládaných stanovisek. Co se týče jednotlivých subškál, v rámci zpracování sociálních informací jsme předpokládali vyšší úroveň u nadaných žáků, která se nepotvrdila. Výsledky poukázaly na shodu mezi

oběma skupinami a nebyl tedy zaznamenán významný rozdíl mezi dotazovanými žáky. Další předpoklad týkající se sociálních dovedností se potvrdil. Zjistilo se, že srovnávací skupina prokázala vyšší úroveň sociálních dovedností, než skupina sledovaná. V rámci této oblasti sociální inteligence zaznamenáváme vyšší hodnoty u dětí bez diagnostikovaného nadání. V kategorii sociálního povědomí jsme se domnívali, že vyšší hodnoty prokážou nadané děti ze sledované skupiny, což se nepotvrdilo a ukázal se úplný protiklad. Větší úroveň sociálního povědomí byla zjištěna u srovnávací skupiny, žáků bez diagnostikovaného nadání z běžných základních škol.

Názorný přehled zjištěných výsledků je schematicky zobrazen v následující tabulce.

Tabulka 13 Přehled výsledků

PŘEDPOKLADY	X	VÝSLEDKY
ZPRACOVÁNÍ SOCIÁLNÍ INFORMACÍ		
Sledovaná skupina	> =	Srovnávací skupina
SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI		
Sledovaná skupina	< <	Srovnávací skupina
SOCIÁLNÍ POVĚDOMÍ		
Sledovaná skupina	> <	Srovnávací skupina

V tabulce 13 můžeme názorně pozorovat srovnání předpokladů s výsledky. Modré znaménko značí vztah, který jsme očekávali a červené pak výsledek, který jsme zjistili na základě testování hypotéz.

Pokud se celkově zaměříme na behaviorální oblast, výsledky potvrdily naše předpoklady a prokázaly vyšší hodnoty u dětí bez diagnostikovaného nadání, což koresponduje i s teoretickými východisky a výše zmíněnými sociálně-emocionálními charakteristikami nadaných jedinců (Cross, 2011).

V kognitivní oblasti už závěry s předpoklady a stanovenými východisky tolik nekorrespondují. U sociálního povědomí jsme nečekaně zjistili vyšší úroveň srovnávací skupiny. V rámci zpracování sociálních informací byla prokázána stejná úroveň u dětí nadaných a u dětí bez diagnostikovaného nadání. Tyto výsledky mohou být ovlivněny zejména prostředím, možným nálepkováním nadaných jedinců a zejména tedy jistými limity výzkumu, které jsou podrobněji rozebrány v následující podkapitole.

6.1 Limity výzkumu

V každém výzkumu se nachází určité překážky či obtížnosti, které výzkumník řeší, snaží se je odstranit a usiluje o co nejpřesnější provedení. I přes důkladnou přípravu a snahu o precizní provedení jsme si vědomi jistých limitů, které náš výzkum obnáší. Nyní se tedy zaměříme na to, kde spatřujeme zmiňované slabiny.

V první řadě je to **definice nadání**, která je nejednoznačná a tím pádem i těžce uchopitelná. Proto jsme si vymezili definici nadání, podle které jsme při realizaci celého výzkumu postupovali. S tím souvisí i další problematická oblast a tou je **výběr nadaných dětí**. Vzhledem k tomu, že jsme neměli možnost děti sami testovat, výběr nadaných jedinců jsme realizovali za pomoci Mensy ČR, která eviduje nadané děti absolvující inteligenční testy. Avšak i v běžných školách mohou být děti nadané, které jsme neměli šanci odhalit. Proto jsme alespoň pro zmenšení zkreslení volili srovnávací skupinu dvojnásobně větší než skupinu sledovanou, a tím se snažili snížit možnou pravděpodobnost výskytu nadání mezi žáky z běžných základních škol. V prostředí nadaných dětí zase můžeme často zaznamenat problematiku **nálepkování**, která na žáky ve specializovaných institucích bezesporu působí, a tím pádem je ovlivňuje v rámci sociální inteligence.

S nesnadným výběrem respondentů souvisí také další limit našeho výzkumu, kterým je **genderový nepoměr** nadaných dětí. Výzkumu se zúčastnilo 30 dívek a 50 chlapců, což může mít v období dospívání vliv na řadu oblastí i na sociální inteligenci. Bohužel už výběr a oslovení respondentů bylo značně problematické, tím pádem zastoupení pohlaví již nešlo žádným způsobem korigovat. Jak už bylo dříve řečeno, **období dospívání** je etapa plná změn, které probíhají velmi individuálně a ovlivňují myšlení, chování, jednání i celou osobnost, tím pádem i sociální oblast a sociální inteligenci. Vzhledem k tomu, že je tento proces značně osobitý, mohou zde tedy vznikat i nesrovnalosti působící na výsledky výzkumu.

Co se týče **techniky**, za pomoci které byl výzkum realizován, můžeme považovat za nevýhodu použití **sebeuposuzujících škál**, u kterých se nevyhneme riziku zkreslení a menší objektivity. Vždy je lepší, když jedince hodnotí druhá, nezávislá a nestranná osoba a ne respondent sám sebe. Může se tak stát, že dotazovaný neodpovídá na otázky podle pravdy, ale podle toho, jak předpokládá, že by měl být charakterizován.

6.2 Doporučení pro praxi

Na závěr bychom rádi nastínili pár teoretických doporučení pro praxi, které shrnují pohled na danou oblast a její možnosti zlepšování. Je dobře, že se v dnešní době dostává obecně problematika nadaných stále více do povědomí co možná nejširší veřejnosti. **Všeobecnou informovanost** shledáváme za velmi důležitou.

V rámci povědomí laické veřejnosti je stěžejní zacílit informovanost na **rodiče**, kteří tráví s dětmi nejvíce času a tím pádem mohou podnítit impuls k identifikaci nadání. Následně u rodičů s dětmi s již diagnostikovaným nadáním je zásadní klást důraz na vytváření vhodného prostředí k rozvoji dítěte. Neměla by se opomíjet ani spolupráce rodiny a školy, která je důležitá nejen u nadaných žáků, ale všeobecně u rozvoje každého dítěte. Rodiče by měli mít dostatečné povědomí o všech oblastech související s vývojem jejich dětí a tím pádem i o sociální inteligenci a důležitosti zapadnutí do vrstevnické skupiny.

Vrstevníci jsou další kategorií lidí, kterých se problematika nadaných týká a kteří mají nejméně povědomí o této oblasti. Myslíme si, že by bylo vhodné rozšířit v běžných školách poznatky o nadaných jedincích, aby děti bez diagnostikovaného nadání mohly své vrstevníky lépe pochopit a přijmout mezi sebe. Příhodné by bylo zakomponovat patřičnou for-

mou tuto problematiku a témata osobnostně sociální výchovy do výuky na základních školách. Pozitivně by se dal hodnotit fakt, že současná školská legislativa upravuje vzdělávání mimořádně nadaných žáků, čímž přispívá ke zlepšení jejich vzdělávacích potřeb. Nebylo by však od věci zaměřit se na třídu jako celek, pracovat se skupinou žáků komplexně nahlédě na jejich nadání a přispívat tak k vytváření zdravých vrstevnických vztahů.

Své znalosti, dovednosti a schopnosti by však měli intenzivněji rozvíjet i **odborníci**. Již od začátku profesního směřování by se měla rozšířit výuka problematiky nadaných na vysokých školách zejména u oborů, které se zaměřují na výchovu a vzdělávání, volnočasové aktivity, poradenství či u psychologických studií. Již studenti by měli mít před nástupem do praxe značné znalosti o nadání, aby následně při své práci mohli dopomoci k jeho včasné identifikaci a vytvoření podnětného prostředí pro každého jednotlivce.

Co se týče samotné **sociální inteligence**, neměly by žádné školy, ať už ty běžné nebo ty se specializovanými programy pro nadané, tuto oblast podceňovat. Nerozvíjení sociálních dovedností a kompetencí dětí může vést k vyčleňování ze společnosti. Prevence je zde tedy velmi klíčová.

Jako závěrečné doporučení bychom chtěli nabádat výzkumníky, aby pokračovali ve zkoumání nadání, nadaných žáků a jejich charakteristik, specifik i odlišností a zejména sociální inteligence nadaných dětí. Problematika nadaných dětí a konstrukt sociální inteligence nejsou příliš popularizované sféry, natož pak jejich kombinace. Proto doufáme, že tato práce přispěje jako inspirace k dalším možným výzkumům a studiím.

ZÁVĚR

Sociální inteligence je významnou součástí všech jedinců, která ovlivňuje každodenní koexistenci s jinými lidmi, a to od komunikace přes chování až po názor a úsudek, který si o ostatních vytváříme. Je to pozoruhodná oblast, o to víc, pokud se na ni zaměříme u lidí s nadprůměrně vysokým IQ.

Cílem této diplomové práce bylo analyzovat oblast sociální inteligence u nadaných dětí ve věku 11 – 16 let a porovnat je s žáky z běžných základních škol, a to ve třech sférách sociální inteligence. Konkrétně ve zpracování sociálních informací, v sociálních dovednostech a sociálním povědomí.

V teoretické části jsme vymezili stěžejní pojmy od samotného nadání přes charakteristiku nadaných dětí až po jejich specifikaci z hlediska sociální oblasti. Dále jsme se zaměřili na období dospívání, ve kterém se respondenti nacházeli. Třetí neméně významný okruh teoretických východisek pojednával o sociální inteligenci, jejím vývoji, složkách a měření. Byly zde popsány i realizované výzkumy pomocí Tromsøvi škály sociální inteligence (TSIS), která byla použita jako výzkumný nástroj praktické části této diplomové práce.

V praktické části jsme podrobně popsali realizovaný výzkum. Na základě testování stanovených hypotéz jsme dospěli k jistým rozdílům mezi sledovanými skupinami. V oblasti zpracování sociálních informací jsme předpokládali, že nadaní žáci budou dosahovat vyšších výsledků na sebeposuzující škále, což se nepotvrdilo, a obě skupiny byly na stejné úrovni. V rámci sociálních dovedností jsme odhadovali u nadaných žáků nižší výsledky než u žáků z běžných škol, a tento předpoklad se nám potvrdil. V poslední kategorii sociální inteligence, tedy u sociálního povědomí, jsme očekávali vyšší výsledky u nadaných dětí, naopak se ale ukázalo větší sociální povědomí u dětí bez diagnostikovaného nadání.

Z výzkumu tedy vyplynulo, že žáci s diagnostikovaným nadáním mají stejnou nebo nižší úroveň sociální inteligence než žáci z běžných základních škol.

Přes to, že výsledky nevyšly zcela podle předpokladů, ukázalo se, že mezi sledovanými skupinami existují určité rozdíly. Tento výzkum by tak mohl sloužit jako impuls k dalšímu bádání a zkoumání dané oblasti, ať ve snaze kvantitativní, tedy zahrnout do výzkumu co největší počet jedinců, nebo na úrovni kvality, a tedy pokusit se prohloubit danou problematiku.

Oblast sociální inteligence je velmi důležitá, a to u všech lidí bez ohledu na věk či nadání, a jak i samotný výzkum ukázal, neměla by být podceňována. O rozvoj sociálního povědomí, sociálních informací, dovedností i kompetencí by měli usilovat všichni rodiče, pedagogové, běžné školy, i ty s programem pro nadané jedince.

Fungování v sociálním prostředí je klíčovým faktorem v životě člověka a každý z nás, zejména pak odborníci pracující v oblasti výchovy, vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů, by měl na tuto oblast klást zvýšený důraz. Nerozvíjení sociálních kompetencí může vést k vyčleňování ze společnosti a u nadaných jedinců pak ke ztrátě či nevyužití potenciálu nadání. Sociální inteligence hraje významnou úlohu v životě každého jedince a přispívá i k pochopení sebe sama a utváření individuality člověka.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ALBRECHT, Karl, 2005. Social Intelligence. *Personal Excellence*. Roč. 10, č. 12, s. 5-5.
2. BAUMGARTNER, František, 2009. Sociálna inteligencia vo vŕahu k interpersónálnym črtám. *Československá Psychologie*. S. 172-183. ISSN 0009062X.
3. BAUMGARTNER, František a Zuzana ZACHAROVÁ, 2011. Emocionálna a sociálna inteligencia vo vzťahu k zvládaniu v ranej adolescencii. *E-psychologie*. Roč. 5, č. 1, s. 1-15. ISSN 1802-8853.
4. BIRKNEROVÁ, Zuzana, 2011. Social and Emotional Intelligence in School Environment. *Asian Social Science*. Roč. 7, č. 10, s. 241-248. DOI: 10.5539/ass.v7n10p241
5. CROSS, Tracy L., 2011. *On the social and emotional lives of gifted children*. USA: Prufock press. ISBN 978-1-59363-498-8.
6. ČIHOUNKOVÁ, Jana, 2011. Nadané dítě není vždy poslušné. *Psychologie dnes*. Praha: Portál, roč. 17, č. 6, s. 56-58. ISSN 1212-9607.
7. DOĞAN, Tayfun a Bayram ÇETIN, 2009. The Validity, Reliability and Factorial Structure of the Turkish Version of the Tromso Social Intelligence Scale. *Educational Sciences: Theory & Practice*. Roč. 9, č. 2, s. 709-720.
8. FARKOVÁ, Marie, 2009. *Dospělost a její variabilita*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2480-5.
9. FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ, 2007. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-297-3.
10. FOŘTÍKOVÁ, Jitka, 2009. *Talent a nadání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT. ISBN 978-80-96784-75-5.
11. GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
12. GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.
13. GINI, Gianluca, 2006. Brief report: Adaptation of the Italian Version of the Tromsø Social Intelligence Scale to the adolescent population. *Journal of Adolescence*. Roč. 29, č. 2, s. 307-312. ISSN 01401971. DOI: 10.1016/j.adolescence.2005.05.003.

14. GOLEMAN, Daniel, 2006. *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. London: Hutchinson. ISBN 978-0-09179-973-1.
15. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
16. HAVIGEROVÁ, Jana Marie, 2011. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3857-4.
17. HÉBERT, Thomas P., 2011. *Understanding the Social and Emotional Lives of Gifted Students*. USA: Prufrock. ISBN-13:978-1-59363-502-2.
18. HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2009. *Nadání a nadání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1998-6.
19. CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
20. JOSEPH, Catherine a Sree Sai LAKSHMI, 2010. Social Intelligence, a Key to Success. *IUP Journal of Soft Skills*. Roč. 4, č. 3, s. 15-21.
21. JURÁŠKOVÁ, Jana, 2006. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-19-4.
22. KINGA, Szabó a Szamosközi ISTVÁN, 2012. Relationship between Social Creativity and Social Intelligence, and their Cognitive Correlates. *Transylvanian Journal of Psychology*. Roč. 13, č. 1, s. 39-62. ISSN 1454797X.
23. LANDAU, Erika, 2007. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis. ISBN 978-80-86903-48-4.
24. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 1998. *Vývojová psychologie*. 3. vydání. Praha: Grada. ISBN 80-7169-195-X.
25. LANZIBATOVÁ, Jolana, 2001 cit. podle FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ, 2007. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-297-3.
26. LÓPEZ, Verónica, 2007. Social Intelligence: Contributions From its Study in Children and Adolescents With High Cognitive Abilities. *Psyche*. Vol. 16, N. 2, pp. 17-28. ISSN 0718-2228.
27. MACHŮ, Eva, 2010. *Nadaný žák*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-197-3.
28. MESÁROŠOVÁ, Margita, 1998. *Nadané deti, poznávanie a rozvíjanie ich osobnosti*. Prešov: ManaCon. ISBN 8085668645.

29. MÖNKES, Franz J., 1987. Beratung und Förderung besonders begabter Schüler. *Psychol. Erz. Unterr.*, 34, s. 214 – 222.
30. MÖNKES, Franz J. a Irene H. YPENBURG, 2002. *Nadané dítě*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0445-5.
31. PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
32. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007. Praha. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
33. RENZULLI, Joseph S., 1978. What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180 -184.
34. RUISEL, Imrich, 2000. *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-425-7.
35. SCHULZE, Ralf a Richard D. ROBERTS, 2007. *Emoční inteligence*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-229-4.
36. SILVERA, David H., Monica MARTINUSSEN a Tove I. DAHL, 2001. The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*. Roč. 42, č. 4, s. 313-319.
37. SLAMĚNÍK, Ivan, 2011. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3311-1.
38. Social intelligence, 2010. *Smart Business Pittsburgh*. Roč. 17, č. 7, s. 20-20.
39. VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
40. VIALLE, Wilma, 1994. 'Terminál' science? The work of Lewis Terman revisited. *Roepers Review*. Roč. 17, č. 1, s. 32-38.
41. VÝROST, Jozef a Ivan Slaměník, 2008. *Sociální psychologie*. 2. Přepřacované a rozšířené vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.
42. WAWRA, Daniela, 2009. Social Intelligence. *European Journal of English Studies*. Roč. 13, č. 2, s. 163-177. DOI: 10.1080/13825570902907193.
43. ZIV, Yair, 2012. Exposure to Violence, Social Information Processing, and Problem Behavior in Preschool Children. *Aggressive Behavior*. Roč. 38, č. 6, s. 429-441. DOI: 10.1002/ab.21452.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ATD.	A tak dále.
AJ.	A jiné.
AV	Akademie věd.
ČR	Česká republika.
EBSCO	Vědecká odborná databáze.
IGA	Interní grantová agentura.
IQ	Intelligenční kvocient.
NAPŘ.	Například.
SA	Sociální povědomí.
SS	Sociální dovednosti.
SP	Zpracování sociálních informací.
TSIS	Tromsø social intelligence scale (Tromsøva škála sociální inteligence).

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1</i> <i>Gaussova křivka</i>	14
<i>Obrázek 2</i> <i>Renzulliho model</i>	17
<i>Obrázek 3</i> <i>Mönksuv-Renzulliho model nadání</i>	18
<i>Obrázek 4</i> <i>Model nadání podle A. J. Tannenbauma</i>	19
<i>Obrázek 5</i> <i>Kauzální model výkonového chování nadaných</i>	20
<i>Obrázek 6</i> <i>Mnichovský model nadání</i>	21
<i>Obrázek 7</i> <i>Celkové rozložení respondentů podle krajů</i>	49

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Nadání respondentů	45
Graf 2 Pohlaví respondentů	46
Graf 3: Věk respondentů celkem	48
Graf 4 H1 Zpracování sociálních informací (SP)	55
Graf 5 H2 Sociální dovednosti (SS)	57
Graf 6 H3 Sociální povědomí (SA)	58

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1 Protikladná pojetí nadání</i>	12
<i>Tabulka 2 Nadání respondentů</i>	45
<i>Tabulka 3 Pohlaví respondentů</i>	46
<i>Tabulka 4 Věk respondentů</i>	47
<i>Tabulka 5 Rozložení respondentů podle krajů</i>	48
<i>Tabulka 6 Respondenti podle typu škol.....</i>	50
<i>Tabulka 7 Testy normality.....</i>	52
<i>Tabulka 8 Popisné statistiky nadaných dětí</i>	53
<i>Tabulka 9 Popisné statistiky žáků z běžných základních škol</i>	54
<i>Tabulka 10 H1 zpracování sociálních informací (SP)</i>	55
<i>Tabulka 11 H2 Sociální dovednosti (SS).....</i>	56
<i>Tabulka 12 H3 Sociální povědomí (SA)</i>	57
<i>Tabulka 13 Přehled výsledků</i>	60

SEZNAM PŘÍLOH

PI English version of the TSIS

PII Dotazník

PŘÍLOHA P I: ENGLISH VERSION OF THE TSIS

1.	I can predict other peoples` behavior.	1	2	3	4	5	6	7
2.	I often feel that it is difficult to understand others` choices.	1	2	3	4	5	6	7
3.	I know how my actions will make others feel.	1	2	3	4	5	6	7
4.	I often feel uncertain around new people who I don`t know.	1	2	3	4	5	6	7
5.	People often surprise me with the things they do.	1	2	3	4	5	6	7
6.	I understand other peoples` feelings.	1	2	3	4	5	6	7
7.	I fit in easily in social situations.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Other people become angry with me without me being able to explain why.	1	2	3	4	5	6	7
9.	I understand others` wishes.	1	2	3	4	5	6	7
10.	I am good at entering new situations and meeting people for the first time.	1	2	3	4	5	6	7
11.	It seems as though people are often angry or irritated with me when I say what i think.	1	2	3	4	5	6	7
12.	I have a hard time getting along with other people.	1	2	3	4	5	6	7
13.	I find people unpredictable.	1	2	3	4	5	6	7
14.	I can often understand what others are trying to accomplish without the need for them to say anything.	1	2	3	4	5	6	7
15.	It takes a long time for me to get know others well.	1	2	3	4	5	6	7
16.	I have often hurt others without realizing it.	1	2	3	4	5	6	7
17.	I can predict how others will react to my behavior.	1	2	3	4	5	6	7
18.	I am good at getting on good terms with new people.	1	2	3	4	5	6	7
19.	I can often understand what others really mean throught their expression, body langure, etc.	1	2	3	4	5	6	7
20.	I frequently have problems finding good conversation topics.	1	2	3	4	5	6	7
21.	I am often surprised by others` reactions to what I do.	1	2	3	4	5	6	7

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jsem studentka Fakulty humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a obracím se na Vás s žádostí o vyplnění tohoto dotazníku, který bude sloužit jako výzkumný materiál v rámci univerzitního grantového projektu IGA a zároveň k vypracování praktické části mé diplomové práce.

Dotazník je zcela ANONYMNÍ a bude využit jen pro účely tohoto výzkumu. Mockrát děkuji za spolupráci a Váš čas.

Bc. Hana Červinková Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně

1) **Jste:**

- Muž
- Žena

2) **Kolik Vám je let?** (Napište konkrétní číslo)

.....

3) **Kde se nachází Vaše trvalé bydliště?** (Uveďte prosím konkrétní kraj)

- Karlovarský kraj
- Ústecký kraj
- Plzeňský kraj
- Liberecký kraj
- Středočeský kraj
- Hlavní město Praha
- Královehradecký kraj
- Kraj Vysočina
- Jihomoravský kraj
- Olomoucký kraj
- Moravskoslezský kraj
- Zlínský kraj
- Jihočeský kraj
- Pardubický kraj

4) **Jste členem Mensy ČR?** (Mensa je mezinárodní společenská organizace. Je to nevýdělečné apolitické sdružení nadprůměrně inteligentních lidí bez rozdílu rasy a vyznání.)

- Ano, jsem členem
- Ne, nejsem členem

5) **Jakou školu navštěvujete?**

- Běžnou základní školu
- Víceleté gymnázium

INSTRUKCE K NÁSLEDUJÍCÍM VÝROKŮM:

Předložené výroky vypovídají o člověku ve vztahu k jiným lidem. **Rozpětí na stupnici odpovědí je od 1 (vystihuje mě to velmi slabě) do 7 (vystihuje mě to velmi dobře).** Zakroužkujte příslušnou možnost tak, aby Vás to co nejpřesněji charakterizovalo.

1.	Dokážu předvídat chování jiných lidí.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Často mám pocit, že je těžké rozumět rozhodnutím jiných lidí.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Vím, jak moje činy ovlivňují pocity ostatních.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Často se cítím nejistě ve společnosti nových lidí, které neznám.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Lidé mě často překvapí věcmi, které dělají.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Rozumím pocitům jiných lidí.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Lehce se pohybuju v sociálních situacích.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Ostatní lidé se na mě často zlobí, aniž bych byl schopen vysvětlit proč.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Rozumím přáním ostatních.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Jsem dobrý ve vyrovnávání se s novými situacemi a v seznamování se s novými lidmi.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Zdá se, že lidé se často zlobí nebo jsou podráždění, když řeknu, co si myslím.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Vycházet dobře s jinými lidmi mě stojí velké úsilí.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Pokládám lidi za nepředvídatelné.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Často chápu, o co se ostatní snaží, bez toho, aby mi o tom museli říkat.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Trvá mi dlouho, než ostatní dobře poznám.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Často jsem ublížil ostatním lidem, aniž bych si to uvědomoval.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Dokážu předvídat, jak budou ostatní reagovat na mé chování.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Jsem úspěšný v navazování dobrých vztahů s novými lidmi.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Často rozumím tomu, co si ostatní lidé myslí na základě jejich výrazu v obličeji, řeči těla, atd.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Často mívám problémy při nacházení vhodných konverzačních témat.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Často mě překvapuje reakce ostatních lidí na to, co dělám.	1	2	3	4	5	6	7