

ADAPTACE WALKER-MCCONNELLOVY STUPNICE SOCIÁLNÍ KOMPETENCE A ŠKOLNÍ PŘIZPŮSOBIVOSTI DO ČESKÉHO PROSTŘEDÍ

Tereza Tetourová, Filip Děchtěrenko, Jiří Lukavský, Anna Frombergerová, Cyril Brom

Abstrakt

V České republice je nedostatek vhodných nástrojů pro posouzení sociálních kompetencí žáků. Cílem předložené studie bylo ověřit psychometrické charakteristiky zahraničního nástroje zvaného *Walker-McConnellova stupnice sociální kompetence a školní přizpůsobivosti* a podniknout tak první kroky k jeho adaptaci do českého prostředí. Nástroj je určený pro učitele (či další pedagogické pracovníky), kteří zaznamenávají své pozorování frekvence daných projevů sociálního chování u jednotlivých žáků. Stupnici vyplnilo 15 třídních učitelů a 15 asistentů pedagoga za celkem 307 žáků 1. až 5. ročníku z 15 tříd, přičemž se jednalo vždy o jednoho třídního učitele a jednoho asistenta pedagoga z každé třídy. Byla provedena analýza shody hodnotitelů a konfirmační faktorová analýza, která odhalila nízkou shodu původního nástroje s daty. Z tohoto důvodu byla původní verze stupnice modifikována a vytvořena zkrácená verze stupnice za zachování původních subskál. Limitem studie je skutečnost, že neproběhla plná validace stupnice. Navazujícím krokem ve validaci stupnice je ověření platnosti nástroje alternativní diagnostickou metodou. Nástroj je zamýšlen pro využití ve školní poradenské praxi.

Klíčová slova: stupnice, sociální kompetence, mladší školní věk, adaptace, psychometrické vlastnosti

ADAPTATION OF THE WALKER-MCCONNELL SCALE OF SOCIAL COMPETENCE AND SCHOOL ADJUSTMENT TO THE CZECH ENVIRONMENT

Abstract

There are insufficient suitable methods for assessing pupils' social competence in the Czech Republic. The study aims to verify the psychometric properties of the instrument called The Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment and initiate the process of adapting it to the Czech environment. The instrument is intended for teachers (or other teaching staff) who record their observations of the frequency of pupils' given manifestations of social behaviour. The scale was answered by 15 class teachers and 15 teaching assistants who completed it for 307 pupils attending grades 1 to 5 from 15 different classes, with one class teacher and one teaching assistant from each class. Inter-rater agreement and confirmatory factor analysis were computed, revealing a low fit of the original instrument to the data. For that reason, the original version was modified, and a reduced version of the scale was created while preserving the original subscales. A limitation of the study is the fact that the full validation of the instrument was not conducted. The subsequent step in the validation process is verifying the instrument's validity by another diagnostic method. The instrument is intended for use in school counselling practice.

Keywords: *scale, social competence, primary school age, adaptation, psychometric properties*

Došlo do redakce: 13. 2. 2023

Schváleno k publikaci: 24. 9. 2023

Úvod

Sociální kompetence¹ dětí hrají ve vzdělávacím systému klíčovou roli (Gillernová & Krejčová, 2012; Jones & Bouffard, 2012; Meier et al., 2006; Selimović et al., 2018). Staví se do centra pozornosti jak při nástupu do školy (emocionálně-sociální složka školní zralosti; Bednářová & Šmardová, 2015), tak v průběhu plnění školní docházky (kompetence sociální a personální; RVP ZV, 2021). Byla prokázána souvislost sociálních kompetencí žáků s jejich školní úspěšností (např. Gresham, 2016; Jones & Bouffard, 2012; Martinez-Yarza et al., 2023; Wang et al., 2019), kvalitou interpersonálních vztahů se spolužáky i učiteli (např. Jones & Bouffard, 2012; Gillernová & Krejčová, 2012; Wang et al., 2019), a dokonce s jejich psychickým zdravím (Dryburgh et al., 2020; Jones & Bouffard, 2012; Matinez-Yarza et al., 2023). Nerozvinuté dovednosti v sociální oblasti mohou u žáků vést ke školnímu selhávání či sociální izolaci (Lane et al., 2005; Walker et al., 1991) a ústit v rizikové chování (Walker et al., 1991). Potíže v sociální oblasti taktéž často korelují s psychickými poruchami (Dryburgh et al., 2020). Z těchto důvodů je zásadní zaměřit se na prevenci zmíněných potíží ve formě včasné intervence (zacílené na oblast sociálního chování) ze strany školy (Lane et al., 2005) a školských poradenských zařízení.

Zahraniční studie upozorňují na důležitost posuzování sociálních kompetencí žáků v rámci školního prostředí (Gresham, 2016; Selimović, 2018; Martinez-Yarza et al., 2023). Posuzování sociálních kompetencí představuje nezbytný základ pro realizaci efektivních intervencí zaměřených na problémy v sociálním chování dětí i dospívajících (Merell, 2001). Význam těchto intervencí vzrůstá se zvyšující se diverzitou školního prostředí a narůstajícími nároky na žáky v kombinaci s nepřipraveností některých žáků tyto nároky naplňovat (Jones & Bouffard, 2012).

Podle Merella (2001) existuje šest metod pro hodnocení sociálních kompetencí žáků. Patří mezi ně pozorování, posuzovací škály, sociometrie, rozhovor, projektivně-expresivní metody a sebe-posuzovací dotazníky. Posuzovací škály jsou vzhledem ke své časové a finanční nenáročnosti, flexibilitě a objektivitě optimální volbou pro počáteční posouzení sociálních kompetencí žáků (ibid). Lze je využít jak pro screening dané oblasti, tak pro posouzení pokroku v oblasti sociálního chování po již realizované intervenci. Výhodou posuzovacích škál je poskytnutí cenných informací v krátkém čase (Gresham, 2016). Gresham (ibid) uvádí posuzovací stupnice s adekvátními psychometrickými vlastnostmi a dostatečně velkými standardizačními vzorky, které se v současné době využívají k posouzení sociálních kompetencí dětí a dospívajících v zahraničí. Řadí mezi ně 1) Social Skills Improvement System (Gresham & Elliot, 2008), 2) Walker-McConnell Scale of Social Competence and Social Adjustment (Walker & McConnell, 1991) a 3) School Social Behavior Scale-2 (Merell, 2002). Gresham dále zmiňuje Preschool and Kindergarten Behavior Scales, které jsou však určeny pouze pro děti předškolního věku.

Martinez-Yarza et al. (2023) ve svém review jmenují další zahraniční nástroje relevantní pro posouzení sociálních a emočních kompetencí dětí a adolescentů. Operují přitom s modelem sociálních kompetencí od Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (dále CASEL), který zahrnuje pět základních kategorií sociálních a emočních kompetencí: sebeuvědomění, sebeřízení, sociální povědomí (či citění v překladu dvojice Šmahaj & Palová, 2020), interpersonální

¹ Konceptualizace sociálních kompetencí je problematická, definice se různí, pojem je často zaměňován s pojmem sociální dovednosti (Grover et al., 2020). Rose-Krasnor (1997) vymezuje sociální kompetence jako efektivitu (resp. úspěšnost) v sociálních interakcích. Podle Howese (1987) se jedná o chování, které odráží úspěšné sociální fungování. Dryburgh et al. (2020) uvádějí, že pojem sociální kompetence v sobě zahrnuje a propojuje sociální dovednosti a sociální úspěšnost, tzn. sociální dovednosti představují chování, které přispívá k úspěšnosti a efektivitě v interpersonálních vztazích, přičemž úspěšnost v interpersonálních vztazích dále předpovídá celkovou sociální úspěšnost.

vztahy (resp. vztahové dovednosti, *ibid*) a zodpovědné jednání (CASEL, 2023). Tento model v sobě integruje poznatky silícího trendu sociálně emocionálního-učení. Většina z nástrojů uvedených v review je sebeposuzovacích, tzn. jsou určeny pro posouzení vlastních kompetencí z pohledu samotných žáků (19 z 25), a nikoliv druhými osobami (tj. ve školním prostředí pedagogickými pracovníky). Sebeposuzovací škály a absence možnosti zadat nástroj více hodnotitelům podle autorů review snižuje validitu metody. Autoři dále upozorňují na skutečnost, že většina dostupných metod, které uvádějí ve svém review, cílí na věkovou skupinu žáků staršího školního věku a střední školy a nabídka nástrojů pro posouzení sociálních a emocionálních kompetencí mladších dětí je tedy limitovaná. Zmiňují také význam vývoje nástrojů snadno použitelných a dostupných pro odborníky ze školské praxe.

Ve srovnání se zahraniční scénou v České republice evidujeme nedostatek vhodných nástrojů přímo zaměřených na posouzení sociálních kompetencí dětí mladšího školního věku ve školním prostředí. Ze standardizovaných diagnostických a screeningových metod adaptovaných do českého prostředí je dostupná česká verze Vinelandské škály sociální zralosti z roku 1965 (v originále *The Vineland Social Maturity Scale*; Doll, 1947) pro děti od 3 do 9 let. Původně byla vyvinuta Dollem ve 30. letech pro hodnocení jedinců s mentálním postižením. Škála se v praxi používá především k orientačnímu posouzení dovedností jedinců se zdravotním postižením a je zastaralá (Svoboda et al., 2015). Na mapování vrstevnických vztahů ve školním prostředí dále cílí sociometrické metody. V České republice se jedná například o Hrabalův sociometricko-ratingový dotazník (1979, 2005) či o Braunovy dotazníky B-3 (1997) a B-4 (1998). Zaměřují se však spíše na skupinovou diagnostiku a hodnocení třídního klimatu než na individuální hodnocení sociálních kompetencí jednotlivých žáků. Merell (2001) hovoří o dvou limitech sociometrie – 1) sociometrické metody měří přijetí/nepřijetí jednotlivce vrstevnickou skupinou, a nikoliv sociální kompetence jednotlivců, 2) sociometrie by měla být zadávána celé skupině (resp. třídě), což se ale často v praxi nedaří kvůli absenci informovaných souhlasů ze strany zákonných zástupců. Sociometrické metody jsou zároveň časově náročné pro administraci a vyhodnocování dat (Walker & McConnell, 1988). V neposlední řadě v českém kontextu existuje překlad dotazníku *The Child Behavior Checklist* (Achenbach & Edelbrock, 1983), který je určen k detekci problémového chování a emočních problémů u dětí a adolescentů. Dotazník v roce 1998 přeložil Čermák s Urbánkem (Čermák & Urbánek, 1998). Nejedná se však o nástroj primárně cílený na posouzení sociálních kompetencí dětí, zaměřuje se na obecnou detekci problémového chování dítěte.

Předložená studie reaguje na limitovanou nabídku nástrojů vhodných pro screening sociálních kompetencí žáků v českém prostředí. Jejím záměrem je představit jeden z dostupných zahraničních nástrojů relevantních pro posouzení sociálních kompetencí dětí mladšího školního věku ve školním prostředí a zároveň iniciovat další bádání v této oblasti.

Walker-McConnellova stupnice sociální kompetence a školní přizpůsobivosti

Walker-McConnellova stupnice sociální kompetence a školní přizpůsobivosti (v originálu *The Walker-McConnell scale of social competence and school adjustment: a social skills rating scale for teachers*; dále WMS) je posuzovací stupnice vytvořená v roce 1988 v USA H. M. Walkerem a S. R. McConnellm. Cílem nástroje je screening a identifikace deficitů v sociálním chování žáků mladšího školního věku, kteří jsou ohroženi akademickým a sociálním selháním (Walker & McConnell, 1988). Stupnice je určena pro učitele (popř. další pedagogické pracovníky) žáků 1. stupně základní školy, tj. učitelé hodnotí sociální chování žáků prostřednictvím zaznamenání frekvence daných projevů chování ve školním prostředí.

Autoři stupnice vymezují sociální kompetence žáků ve školním prostředí prostřednictvím dvou oblastí: 1) interpersonální sociální kompetence (*interpersonal school competence*) a 2) školní přizpůsobivosti (*school adjustment*). Oblast interpersonální sociální kompetence zahrnuje dovednosti, které jsou potřebné pro navazování a udržování vztahů s druhými. Školní přizpůsobivost představuje dovednosti, díky kterým žáci dokážou samostatně fungovat ve školním prostředí. Kompetence v obou oblastech jsou klíčovým předpokladem pro školní úspěšnost žáků a jejich zdravý sociální vývoj (Walker & McConnell, 1988).

WMS obsahuje tři subškály, které postihují:

- 1) pozitivní vrstevnické interakce vysoce ceněné dospělými osobami (jako např. sdílení, spolupráce, akceptování konstruktivní kritiky) – subškála s názvem chování preferované učitelem,
- 2) pozitivní vrstevnické interakce oceňované dětmi (jako např. schopnost dělat kompromisy, hraní si o přestávkách, nabídnutí pomoci) – subškála zvaná chování preferované vrstevníky,
- 3) sociální chování vyžadované ve školním prostředí (jako např. plnění úkolů, samostatná práce; dobré pracovní návyky) – subškála s názvem školní přizpůsobivost (Walker et al., 1991).

Využití WMS je v USA zamýšleno pro vyhledání žáků, kterým je nutné poskytnout péči zaměřenou na rozvoj jejich sociálních kompetencí (Walker et al., 1991). WMS zároveň může být použita k posouzení efektu intervencí zaměřených na trénink sociálních dovedností žáků (použito např. v Smolkowski et al., 2022) a jako podklad pro rozhovor s učitelem o sociálním chování žáka v prostředí školy (Walker & McConnell, 1988). Autoři stupnice zároveň zdůrazňují, že hodnocení sociálních kompetencí by mělo být součástí každé komplexní diagnostiky žáků v případě podezření na speciálně vzdělávací potřeby. Výhodou WMS je rychlé a jednoduché použití (Demaray, 1996). Nástroj obsahuje položky, které jsou vysoce relevantní pro posouzení sociálních kompetencí žáků ve školním prostředí (Merrell, 2001).

Cíl studie

Cílem studie je ověřit psychometrické charakteristiky nástroje WMS a podniknout tak první kroky k jeho adaptaci do českého prostředí. Jedná se konkrétně o překlad stupnice do českého jazyka, ověření psychometrických vlastností stupnice v českém kontextu a návrh způsobu využití stupnice v praxi českého školství. Předložená studie neusiluje o plnohodnotnou validaci nástroje WMS (více viz část *Shoda hodnotitelů*), představuje však důležitý základ, aby mohlo v další fázi výzkumu k validaci dojít.

Motivací k adaptaci WMS do českého prostředí je nedostatek nástrojů vhodných pro orientační hodnocení sociálních kompetencí žáků mladšího školního věku. Nástroj byl autory studie zvolen na základě jeho zaměření na 1) školní prostředí, 2) cílovou skupinu žáků mladšího školního věku a 3) kvůli možnosti jednoduchého a časově nenáročného užití.

- 1) Kritérium zaměření na školní prostředí jsme volili na základě možnosti snadno detekovat děti vyžadující podporu v oblasti rozvoje sociálních dovedností a následně jim poskytnout intervenci ze strany školního poradenského pracoviště či školského poradenského zařízení. V tomto ohledu bylo také naším záměrem zvolit konkrétní kontext pro posouzení sociálního chování dětí (tzn. kontext a prostředí školní třídy).
- 2) První stupeň základních škol je podle nás v českém vzdělávacím systému optimální etapou pro mapování sociálních kompetencí žáků a nácvik sociálních dovedností. V běžných školách se žáci

na prvním stupni poprvé seznamují s formálním hodnocením svých výsledků a musí se naučit dodržovat předem definovaný školní řád. Důležitou roli, která má vliv na úspěšnost žáků ve školním prostředí, také sehrává schopnost žáků akceptovat autoritu učitele. Z vývojového hlediska, na které je třeba brát při hodnocení sociálního chování dětí ohled (Dryburgh et al., 2020), je mladší školní věk definován potřebou osvojit si příslušné kompetence, které jsou v tomto věku ve velké míře svázány s úspěšností ve školním prostředí. Výhodou nástroje WMS je, že nabízí posouzení školní přizpůsobivosti a chování oceňovaného učitelem. Zároveň se přímo zaměřuje na cílovou skupinu žáků mladšího školního věku.

3) Jednoduché a časově nenáročné užití nástroje je z praktického hlediska základním předpokladem pro jeho reálnou aplikaci ve školním prostředí.

Pro posouzení sociálních kompetencí dětí se jeví jako relevantní pro adaptaci do českého prostředí i další zahraniční metody, jako např. hojně užívaný nástroj Social Skills Improvement System, popř. School Social Behavior Scale-2 (viz výše). Oba ze jmenovaných nástrojů však v zahraničí podléhají licenci a jejich užití je podmíněno finančním poplatkem, v případě Social Skills Improvement System rovněž odbornou kvalifikací. I z tohoto důvodu jsme se uchýlili k volbě nástroje, pro jehož adaptaci jsme získali svolení od nakladatelství Duerr Evaluation², a který má potenciál k volnému a bezplatnému využití v české školní praxi. Neznamená to však, že adaptace dalších nástrojů cílených na hodnocení sociálních kompetencí žáků je bezpředmětná. Slibnou optiku pro posuzování sociálních a emočních kompetencí představuje např. teorie sociálně-emocionálního učení a model CASEL (viz výše).

Metoda

Výzkumný soubor a procedura sběru dat

Stupnici WMS jsme zadali 15 třídním učitelům (dále TU) a 15 asistentům pedagoga (dále AP) prvního stupně běžných základních škol. Všechny TU byly ženy, jeden AP byl muž, zbylých 14 AP byly ženy. AP (vždy 1 TU a 1 AP ze stejné třídy) škálu vyplnili nezávisle na sobě za všechny žáky ze třídy. Jednalo se celkem o 307 žáků (172 dívek a 135 chlapců) a 15 tříd, přičemž jsme vybrali vždy 3 třídy za ročník (jednu situovanou ve městě s počtem obyvatel do 10 000, jednu z města s počtem obyvatel v rozmezí od 10 000 do 150 000 a jednu nacházející se ve městě s více než 150 000 obyvateli). Do výzkumu bylo zapojeno 15 různých škol, tj. každá ze tříd spadala pod jinou základní školu (více v tabulce č. 1).

Tabulka 1 Charakteristika vzorku

Ročník	Počet žáků s vyplněnou stupnicí	Počet žáků celkem za jednotlivé ročníky	Velikost školy (počet žáků)	Město ^a (počet obyvatel)
1.	19	69	400 až 500	5 až 10 tis.
	23		500 až 6000	10 až 50 tis.
	27		400 až 500	více než 150 tis.
2.	10	44	50 až 150	5 až 10 tis.

²Oficiální souhlas ze strany Marka Duerra byl hlavní autorce zaslán na základě e-mailové komunikace dne 29.5.2021.

	12		200 až 300	50 až 150 tis.
	22		600 až 800	více než 150 tis.
3.	14	47	100 až 200	Do 5 tis.
	18		500 až 600	10 až 50 tis.
	15		400 až 500	Více než 150 tis.
4.	23	75	400 až 500	1 až 5 tis.
	25		400 až 500	50 až 150 tis.
	27		600 až 800	více než 150 tis.
5.	25	72	500 až 600	5 až 10 tis.
	26		600 až 800	10 až 50 tis.
	21		600 až 800	Více než 150 tis.

^a Konkrétní názvy měst nejsou uvedeny z důvodu anonymizace dat.

Na základě výše uvedených kritérií jsme nejdříve vytipovali třídy vhodné pro účast ve výzkumu a následně oslovili TU a AP z jedné třídy společně s vedením školy. Všem zúčastněným stranám jsme sdělili informace o cíli a průběhu výzkumu a v případě jejich souhlasu se zapojením do výzkumu TU, AP i vedení podepsali informované souhlasy. TU následně rozeslali zákonným zástupcům žáků informace o připravovaném výzkumu a o možnosti odmítnout zapojení jejich dítěte do výzkumu. TU a AP jsme poskytli instrukce k vyplnění škály a zdůraznili jsme, aby stupnici vyplňovali nezávisle na sobě. Instruovali jsme je také, aby se společně dohodli na přezdívkách pro žáky z důvodu anonymizace dat a spárování jejich odpovědí.

TU a AP stupnici vyplňovali v on-line prostředí (Microsoft Forms). Na vyplnění WMS za všechny žáky měli měsíc, přičemž si mohli vyplňování libovolně rozložit do určeného časového období. Stupnice byla učitelům zadávána v českém jazyce. Do češtiny byla přeložena profesionálními překladateli. Pro překlad byla využita metoda zpětného překladu, který proběhl jednou. Český překlad dotazníku byl následně předán ke kontrole správnosti a přiléhavosti významu jednotlivých sdělení odborníkovi z oblasti psychologie. Na základě jeho připomínek byl překlad dotazníku upraven do finální podoby.

Výzkum probíhal od prosince 2021 do ledna 2022³, TU/AP tedy byli se žáky v kontaktu minimálně 3 měsíce. Za účast ve výzkumu byla poskytnuta finanční odměna ve výši 1000 Kč/osoba. Realizace výzkumného projektu byla schválena Etickou komisí Psychologického ústavu AV ČR.

Nástroje

Posuzovací stupnice WMS zahrnuje 43 pozitivně formulovaných položek (viz příloha A). Každá z položek obsahuje 5bodovou Likertovu škálu. TU/AP zaznamenává své odpovědi dle frekvence výskytu daného chování u jednotlivých žáků na škále 1 až 5, přičemž 1 znamená nikdy, 3 občas a 5 často. WMS se v USA využívá pro posuzování sociálních kompetencí žáků ve stupních K-6 (jedná se o označení etapy základní školy pro žáky ve věku 5 až 11 let), což zhruba koresponduje s 1. stupněm českých základních škol. Vyplnění WMS za jednoho žáka trvá přibližně 5 až 10 minut. TU/AP by

³ V době výzkumu probíhala pandemie covid-19. Zátěž v kohortách 6-11letých dětí byla v ČR extrémně vysoká (7denní incidence >2000/100 tis.); na školách byla zavedena po celý podzim 2021 různá protiepidemická opatření, zejména: karantény po rizikovém kontaktu s nakaženým, screeningové testování, roušky/respirátory ve společných prostorách škol (ale nikoli ve třídách během výuky), omezení přístupu třetích osob do škol.

měli mít možnost žáky pozorovat alespoň 6 až 8 týdnů před vyplněním WMS, aby mohli přiléhavě zaznamenat frekvenci projevů daného chování u jednotlivých žáků.

Nástroj obsahuje jednu hlavní škálu a tři subškály. Hlavní škála měří sociální kompetence žáků, subškály měří:

- 1) chování preferované učitelem (*teacher-preferred social behavior*; TPSB; 16 položek),
- 2) chování preferované spolužáky (*peer-preferred social behavior*; PPSB; 17 položek),
- 3) školní přizpůsobivost žáka (*school adjustment behavior*; SAB; 10 položek).

Normy originální verze WMS nabízejí jak standardní skóry pro jednotlivé subškály ($M = 10$; $SD = 3$), tak celkový skór ($M = 100$, $SD = 15$). Standardní skóry je možné převést na percentily. Standardizace proběhla mezi lety 1985 až 1987 v USA na vzorku přibližně 2000 žáků (Salvia & Ysseldyke, 1998). Studie realizované během vývoje WMS naznačily adekvátní až vynikající psychometrické vlastnosti stupnice (jedná se o studie autorů škály, ale i jiných výzkumníků). Vnitřní konzistence (ve formě Cronbachova alfa koeficientu) pro jednotlivé subškály se v těchto výzkumech pohybovala v rozmezí 0,95 až 0,97; test-retest reliabilita mezi 0,67 a 0,97 (pro časové období od dvou do čtyř týdnů). Shoda posuzovatelů byla naměřena v rozmezí od 0,53 do 0,77. Diskriminační validita byla ověřena studii, podle nichž WMS rozlišuje např. mezi skupinou žáků ohroženou antisociálním chováním a skupinou žáků s bezproblémovým chováním a dále mezi skupinou žáků se speciálně vzdělávacími potřebami (*disability*) a skupinou žáků bez speciálně vzdělávacích potřeb. Kriteriační validita stupnice byla prokázána prostřednictvím silných pozitivních korelací mezi WMS a dalšími standardizovanými nástroji (např. se *Social Skills Rating System*). Konstruktová validita škál byla ověřena prostřednictvím silných korelací s hodnocením učitelů a vrstevníků jednotlivých žáků (Demaray, 1995; Merrell, 2001; Salvia & Ysseldyke, 1998; Walker & McConnell, 1988).

Kromě originální verze WMS obsahující 43 položek existuje ještě zkrácená 19položková verze pojmenovaná *Walker Survey Instrument* (dále WSI). Zkrácená verze zachovává stejné subškály jako původní verze a přináší analogické výsledky jako WMS. Výhodou WSI je nižší časová náročnost, její vyplnění trvá cca 2 až 3 minuty.

Způsob analýzy a zpracování dat

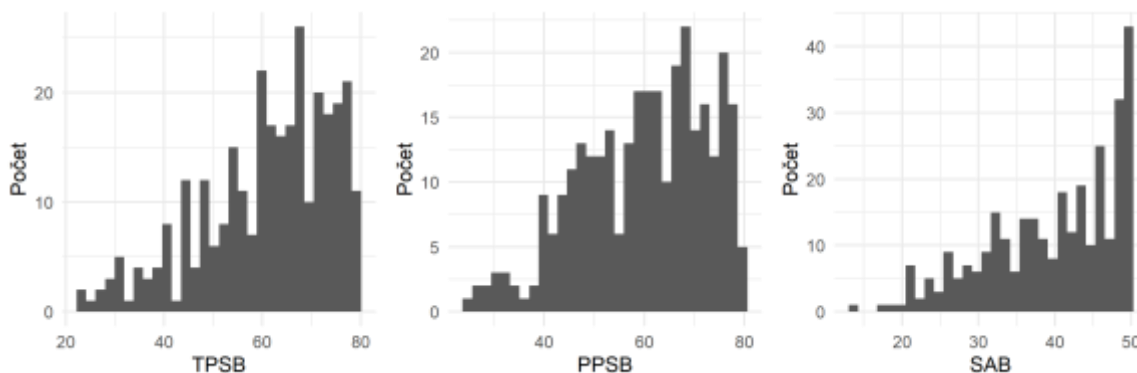
Data jsme analyzovali pomocí statistického softwaru R (R Core Team, 2021). Nejprve jsme zkoumali shodu hodnocení TU a AP za pomoci Pearsonova koeficientu korelace. Potenciální bias hodnotitelů jsme testovali pomocí smíšeného regresního modelu s dvěma náhodnými faktory (položky a třídy). Pro účely ověření faktorové struktury jsme použili pro každou položku průměr obou hodnotitelů. Pro výpočet konfirmační faktorové analýzy jsme zvolili balíček *lavaan* (Rosseel, 2012). Při porovnání ukazatelů shody teoretických modelů s daty jsme se řídili kritérii doporučenými Hu a Bentlerem (1999), kdy je shodu možné považovat za dobrou, pokud $RMSEA < 0,08$, $CFI > 0,95$ a $SRMR < 0,08$. Při hledání alternativního vhodného modelu jsme postupně odstraňovali položky na základě modifikačních indexů. Reliabilita byla vyjádřena pomocí Cronbachova α .

Výsledky

Shoda hodnotitelů

Celkově byla shoda v hodnocení u jednotlivých položek mezi TU a AP dobrá (při nerozlišování na jednotlivé otázky a třídy je průměrná korelace mezi hodnocením $r = 0,51$). Podobné korelace můžeme pozorovat i při výpočtu pro jednotlivé třídy ($r_s = 0,41-0,66$) či pro jednotlivé položky ($r_s = 0,27-0,70$). V absolutních hodnotách se TU a AP většinou shodli na stejné hodnotě (41,9 %), případně se jejich odpovědi lišily o ± 1 (40,1 %). V souboru hodnotitelů (tj. $N=2 \times 15$) jsme napříč všemi položkami pozorovali tendenci TU hodnotit vyššími hodnotami (tj. hodnotili daný projev chování jako častější, rozdíl 0,81, $SE = 0,05$, $p < 0,001$). Tato tendence se pohybovala pro jednotlivé položky od 0,52 po 1,20. Shoda mezi TU a AP u celkových skóre jednotlivých subškál původního modelu byla rovněž dobrá (TPSB $r = 0,670$, PPSB $r = 0,555$, SAB $r = 0,760$).

Pro účely faktorové analýzy jsme použili průměrné hodnocení od TU a AP. Celkové rozložení hodnot je vidět na obrázku 1.



Obrázek 1 Histogramy pro subškály TPSB, PPSB a SAB

Faktorová struktura

Konfirmační faktorová analýza pro původní model se třemi subškálami ukázala nízkou shodu modelu s daty ($\chi^2(816) = 4890,3$; $CFI = 0,772$; $SRMR = 0,144$; $RMSEA = 0,128$; 95 % CI [0,124, 0,131]). Přistoupili jsme tedy ke hledání vhodnější faktorové struktury. Nejprve jsme zkusili hledat vhodné řešení pomocí postupného odstraňování položek na základě jejich modifikačních indexů. Odstraňovali jsme postupně položky, které měly nízký loading na jednu ze tří subškál nebo které měly reziduální korelace k jiné položce (v tom případě jsme vyřadili primárně tu, která byla následně přítomná v dalších modifikačních indexech). Tato redukce vedla k ponechání položek 22, 26, 29, 36, 37, 39 a 40 u subškály TPSB; položek 2, 4, 6, 13, 34, 35, 41 u subškály PPSB; a položek 20, 33, 42, 43 u škály SAB. Tento redukovaný model měl významně lepší shodu s daty než originální model ($\chi^2(684) = 4475,1$; $p < 0,001$) včetně vysokých indexů shody ($\chi^2(132) = 415,1$; $CFI = 0,955$; $SRMR = 0,059$; $RMSEA = 0,084$; 95 % CI [0,075, 0,093]). Zkrácené škály navíc vykazovaly vysokou korelaci s původními nezkrácenými subškálami (TBSP: $r = 0,98$; PPSB: $r = 0,96$; SAB: $r = 0,97$). Při pohledu na faktorovou strukturu originální zkrácené verze WSI, byly indexy shody o něco horší ($\chi^2(149) = 849,7$; $CFI = 0,902$; $SRMR = 0,093$; $RMSEA = 0,124$; 95 % CI [0,116, 0,132]). Pro další účely tedy budeme používat modifikované subškály.

Reliabilita a shoda posuzovatelů u zkrácené verze

Reliabilita jednotlivých subškál byla vysoká (TBSP-m⁴: $\alpha = 0,95$; PPSB-m: $\alpha = 0,96$; SAB-m: $\alpha = 0,95$). V tabulce 2 můžeme vidět položkovou analýzu pro jednotlivé subškály. U modifikovaných subškál můžeme pozorovat podobnou shodu mezi TU a AP jako u původního modelu (TPSB-m: $r = 0,647$, PPSB-m: $r = 0,518$, SAB-m: $r = 0,679$).

Tabulka 2 Položková analýza pro modifikované subškály

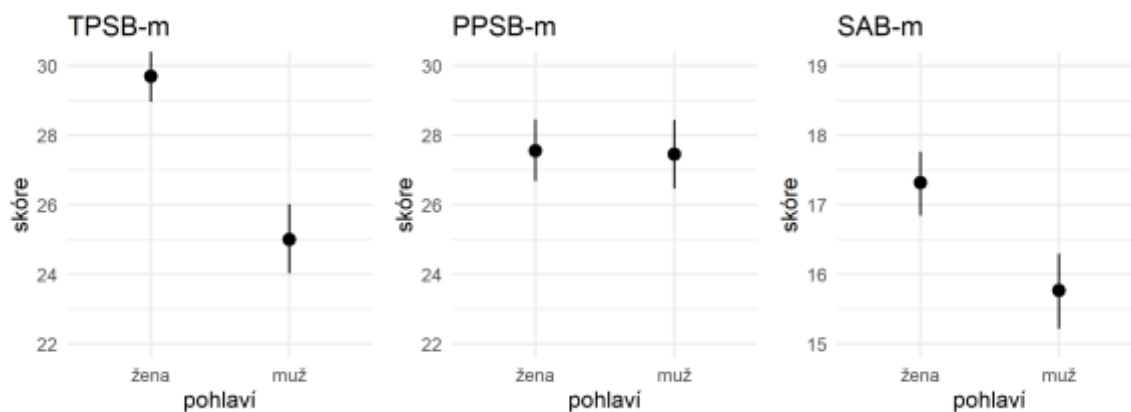
Subškála	Položka	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r</i> ^a
TPSB-m	22	3,85	1,06	0,86
	26	4,15	0,91	0,85
	29	3,91	1,03	0,90
	36	3,99	0,80	0,66
	37	3,83	0,96	0,86
	39	3,84	1,02	0,89
	40	4,04	0,81	0,78
PPSB-m	2	3,78	0,96	0,86
	4	4,21	0,79	0,85
	6	3,66	1,05	0,85
	13	3,99	0,92	0,88
	34	4,07	0,89	0,88
	35	4,09	0,89	0,90
	41	3,71	1,02	0,83
SAB-m	20	4,28	0,78	0,82
	33	4,12	0,89	0,91
	42	4,06	0,97	0,93
	43	4,18	0,89	0,90

^a Korelace s hrubým skóre pro subškálu bez dané položky.

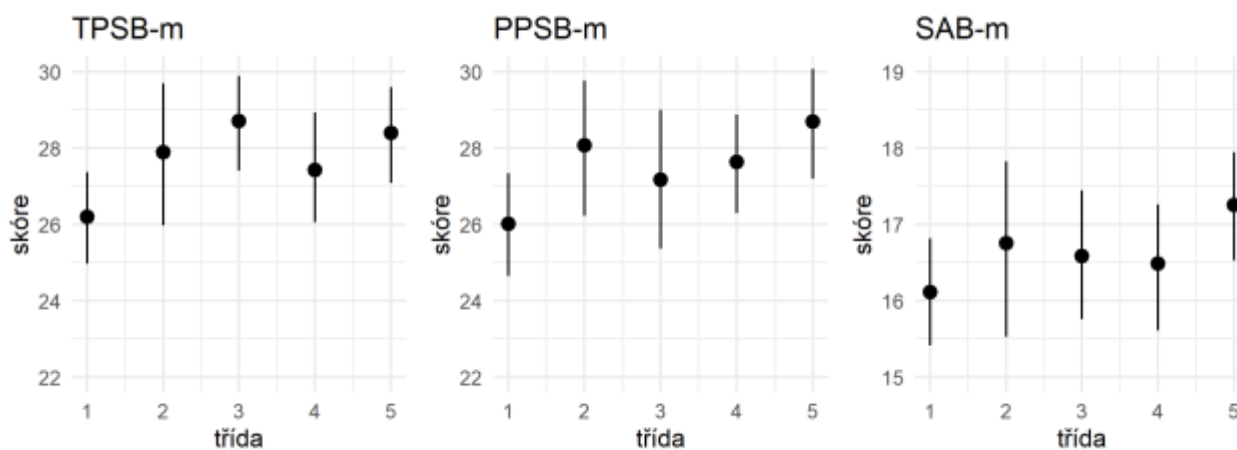
Analýza dle demografických proměnných

Pro úplný obraz o vlastnostech metody jsme se podívali na výsledky jednotlivých subškál podle pohlaví, školního ročníku a města. U pohlaví byl rozdíl významný u škály TPSB-m ($t(304) = 7,72$; $p < 0,001$; $d = 0,88$) a SAB-m ($t(304) = 4,14$; $p < 0,001$; $d = 0,47$), zatímco rozdíl byl nevýznamný u škály PPSB-m ($t(304) = 0,14$; $p = 0,888$; $d = 0,02$). U školních ročníků můžeme vidět mírný rostoucí trend u všech třech subškál. Rozdíl mezi pátým a prvním ročníkem je statisticky významný (TPSB-m: $t(140) = 2,38$; $p = 0,019$; $d = 0,40$; PPSB-m: $t(140) = 2,74$; $p = 0,007$; $d = 0,46$; SAB-m: $t(140) = 2,23$; $p = 0,027$; $d = 0,38$). Celkový přehled můžeme vidět na obrázcích 2 až 4.

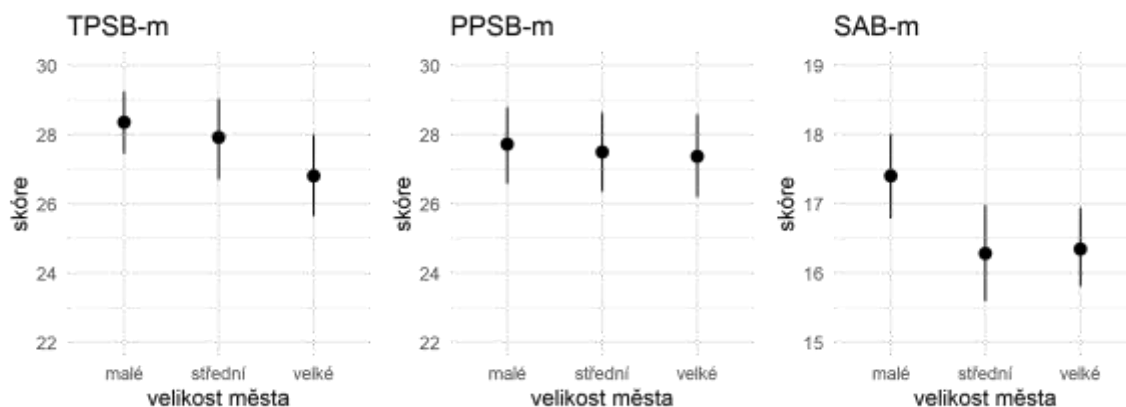
⁴ Přípona -m označuje modifikované subškály.



Obrázek 2 Hodnoty jednotlivých subškál pro rozdělení dle pohlaví



Obrázek 3 Hodnoty jednotlivých subškál pro rozdělení dle školního ročníku



Obrázek 4 Hodnoty jednotlivých subškál pro rozdělení dle velikosti města

Shrnutí a diskuze

Cílem předložené studie bylo ověřit psychometrické charakteristiky české verze posuzovací *Walker-McConnellovy stupnice sociální kompetence a školní přizpůsobivosti* – WMS. K ověření psychometrické kvality originálního nástroje jsme primárně využili shodu hodnotitelů (vyplnění stupnice třídními učitelkami a asistenty pedagoga nezávisle na sobě). Konfirmační faktorová analýza odhalila nízkou shodu původního modelu s daty, a tedy nedostatečnou psychometrickou kvalitou originálního nástroje v kontextu českého prostředí. Kvalitních psychometrických hodnot nedosáhla ani původní zkrácená verze stupnice s názvem WSI. Z tohoto důvodu jsme přistoupili k postupné redukci položek jednotlivých subškál s cílem dosáhnout vyšší shody modelu s daty. Na základě redukce položek jsme našli zkrácenou verzi WMS (dále WMS-m; příloha B) s 18 položkami při zachování původních subškál, resp. za zachování původního třífaktorového modelu. Reliabilita modifikovaných subškál (TBSB-m, PPSB-m, SAB-m) a jejich korelace s původními nezkrácenými škálami (TBSB, PPSB, SAB) byla vysoká. Shoda posuzovatelů u české zkrácené verze WMS-m byla dobrá.

Při analýze dat WMS-m dle ročníku, pohlaví a velikosti měst jsme pozorovali u některých z hodnot modifikovaných subškál rozdíly. U hodnot subškál za školní ročníky šlo o rozdíl v sociálních kompetencích u žáků 1. a 5. ročníku, přičemž žáci 5. ročníku byli v porovnání se žáky 1. ročníku hodnoceni jako sociálně kompetentnější. Je obecně známo, že sociální dovednosti, a tedy i sociální kompetence, se v dětství s přibývajícím věkem rozvíjí (např. Thorová, 2015). Ve školním prostředí také může mít vliv narůstající zkušenost žáků, tj. osvojování sociální kompetence přímo v prostředí školy.

Naši pozornost zároveň upoutal rozdíl v úrovni sociálních kompetencí žáků dle pohlaví. Podle třídních učitelů a asistentů pedagoga si dívky vedou lépe než chlapci v oblasti chování preferovaného učitelem a v oblasti školní přizpůsobivosti, u chování preferovaného vrstevníky nebyl mezi pohlavími zaznamenán rozdíl. Výzkum (např. Gomes & Pereira, 2014; Hajovsky et al., 2021; Selimović et al., 2018; Spruijt et al., 2019) potvrzuje odlišnosti v socio-emoční zralosti mezi dívkami a chlapci předškolního a mladšího školního věku, přičemž u dívek se hovoří o rozvinutější socio-emoční kompetenci než u chlapců. U dívek bývá zároveň poukazováno na větší míru sociální přizpůsobivosti než u chlapců, resp. školní prostředí více favorizuje chování dívek vyplývající z jejich genderové role (jako např. poslušnost či vyhovění) než chování chlapců (Silvern & Katz, 1986; Thorová, 2015). Tato skutečnost by vysvětlovala rozdíl mezi dívkami a chlapci v oblasti chování preferovaného učitelem a školní přizpůsobivosti, a absenci rozdílu v oblasti chování preferovaném vrstevníky. Je však také potřeba upozornit na fakt, že roli mohlo hrát i pohlaví hodnotitelů, tzn. téměř všichni hodnotitelé z řad třídních učitelů a asistentů pedagoga byly ženy. Některé studie (např. Alter et al., 2013; Shen et al., 2009) naznačují, že pohlaví učitele může mít vliv na hodnocení chování žáků, především v oblasti hodnocení chování náročného na péči, a tudíž má význam brát gender hodnotitele v potaz. Vliv tohoto faktoru by bylo možné ověřit v případě, že by se výzkumu účastnilo více mužů z řad třídních učitelů a asistentů pedagoga. Poté by bylo možné posoudit potenciální rozdíl v hodnocení sociálního chování žákyň a žáků na základě pohlaví posuzovatelů.

Využití české verze stupnice v praxi

Hönigová a Mrázková (2015) tvrdí, že školní poradenství by se mělo zaměřovat jak na zjišťování příčin školních obtíží žáků, tak na podporu žáků ve zmírňování těchto potíží. Školní potíže a neprospěch ve škole mohou souviset s nedostatečně rozvinutými sociálními kompetencemi (Gresham, 2016). Školní poradenství by tedy mělo mít k dispozici nástroje pro identifikaci žáků, kteří

vyžadují podporu v oblasti sociálních dovedností a kompetencí. Dle Svobody et al. (2015) máme v České republice velmi málo metod určených k hodnocení sociálních kompetencí dětí. Vzhledem k nedostatku těchto nástrojů navrhujeme možné směry pro využití české zkrácené verze WMS-m ve školní poradenské praxi. WMS-m v aktuální podobě může být využitelná pro 1) školská poradenská zařízení (pedagogicko-psychologické poradny – dále PPP, speciálně-pedagogická centra – dále SPC) a střediska výchovné péče (dále SVP), 2) a pro školní psychology či speciální pedagogy v případě, že na dané škole působí.

V prvním případě mohou zmínění aktéři požádat třídní učitele (popř. asistenty pedagoga či další pedagogické pracovníky) o vyplnění WMS-m za daného žáka (např. v případě PPP/SPC mohou poradenští pracovníci stupnici zadat společně s dalšími formuláři, které pro ně třídní učitelé, popř. asistenti pedagoga, běžně vyplňují před návštěvou žáka a jeho rodičů v PPP/SPC). WMS-m může sloužit:

- 1a) k doplnění obrazu o tom, jak žák funguje ve třídě ať už ve vztahu k třídnímu učitelem (popř. asistentovi pedagoga) a studijním povinností, tak ve vztahu ke spolužákům,
- 1b) k nasměrování pozornosti na případnou souvislost školních obtíží žáka s nerozvinutými sociálními kompetencemi,
- 1c) jako podklad pro rozhovor s rodičem/rodiči žáka, žákem samotným, popř. pro návazný rozhovor s třídním učitelem či asistentem pedagoga.

Vyhodnocení a interpretace výsledků v aktuální podobě WMS-m může být založena na kvalitativním rozboru jednotlivých položek. Walker a McConnell (1988) doporučují zaměřit pozornost na všechny položky, u kterých je zaznamenána hodnota 1 nebo 2. Nízké hodnoty u těchto položek mohou poukazovat na potřebu specifické intervence cílené na rozvoj dané sociální dovednosti. Poradenští odborníci zároveň mohou porovnat případné rozdíly mezi zaznamenanými hodnotami u položek jednotlivých subškál. Dle autorů originálního nástroje je pravděpodobné, že žák s nízkými hodnotami u položek jedné ze subškál bude dosahovat nízkých hodnot i u položek dalších dvou subškál. Pokud žáci dosahují nízkých hodnot u jednotlivých položek škály, škola či školská poradenská zařízení by měla přistoupit k důkladnějšímu ověření hypotézy deficitu v sociálních dovednostech daného žáka (Walker & McConnell, 1988).

I školní psychologové či speciální pedagogové mohou WMS-m přímo zadat k vyplnění třídnímu učitelem (popř. asistentovi pedagoga či dalším pedagogickým pracovníkům) v prostředí školy. WMS-m v aktuální podobě může školnímu psychologovi/speciálnímu pedagogovi sloužit jako podklad pro:

- 2a) cílenější rozhovor s učitelem žáka,
- 2b) cílenější rozhovor s rodičem/rodiči žáka či žákem samotným,
- 2c) cílenější pozorování projevů chování žáka.

V případě vyhodnocení a interpretace výsledků může školní psycholog/speciální pedagog postupovat stejným způsobem jako PPP/SPC/SVP (viz výše). Příslušné závěry mohou být následně předány poradenským pracovníkům PPP/SPC/SVP. Mikulková a Šrahůlková (2014) hovoří o důležitosti spolupráce, předávání informací a provázanosti poradenských služeb mezi školou a PPP/SPC/SVP.

Výhodou zadání nástroje pedagogickým pracovníkům je možnost systematicky detekovat žáky, pro něž je vhodný nácvik sociálních dovedností. Nácviky se mohou odehrávat skupinově i

individuálně na území školy za účasti školního psychologa a/nebo speciálního pedagoga (etopeda), popř. žáci mohou docházet do PPP/SVP, jež skupiny pro rozvoj sociálních dovedností žáků často organizují. Péče o žáky tohoto typu je důležitá především v oblasti prevence rozvoje problémového chování žáků a také v oblasti rozvoje dovedností potřebných pro úspěšné fungování ve vztazích a celkově společnosti. Někteří autoři (např. Lane et al., 2005; Martinez-Yarza et al., 2023; Šmahaj & Palová, 2020; Wang et al., 2019) poukazují na význam rozvoje sociálních a emočních kompetencí dětí ve školním prostředí. Jako slibný směr se ukazuje také sociálně-emoční učení, který si i v českém kontextu začíná získávat své příznivce (např. Smékalová & Palová, 2016; Šmahaj & Palová, 2020).

Limity předložené studie a možnosti dalšího výzkumu

Je třeba upozornit na několik limitů studie. Za hlavní omezení považujeme skutečnost, že neproběhla plná validace nástroje. Kvůli probíhající vlně pandemie covidu-19 a zatíženosti škol krizovou situací jsme se museli omezit na menší výzkumný vzorek, přičemž se nám nepodařilo otestovat kritériální validitu nástroje. Limitem je také skutečnost, že neproběhlo osobní zaškolení třídních učitelů a asistentů pedagoga pro práci s nástrojem. Nepodařilo se tedy ověřit, jak třídní učitelé a asistenti pedagoga jednotlivým položkám rozumí a zda chápou obsah položek stejným způsobem. Je také třeba zmínit, že se jedná o nástroj vyvinutý v roce 1988, a tudíž některé z položek mohou být zastaralé. Toto omezení jsme se snažili kompenzovat zkrácením originální verze a vynecháním některých z položek. Limitem ale zůstává, že některé z položek pokrývající důležité aktuální fenomény jako například vliv sociálních sítí a virtuální komunikace na sociální dovednosti (např. Dryburgh et al., 2020) mohou naopak absentovat, jelikož před 30 lety nebyly relevantní.

Předložené limity zároveň naznačují příležitost pro další bádání. Jako další krok ve validaci nástroje se jeví ověření platnosti nástroje jinou diagnostickou metodou. Tento krok by napomohl určení orientační hranice (tj. konkrétní číselné hodnoty) pro identifikaci deficitů v sociálních dovednostech žáků. Díky tomu by zároveň bylo možné nástroj využívat plošněji, např. jako screening sociálních kompetencí žáků v rámci celé třídy. Jako účelné se taktéž jeví zpětně oslovit třídní učitele a asistenty pedagoga, u nichž byly nalezeny největší rozdíly v hodnocení, a zjistit jejich porozumění obsahu jednotlivých položek WMS-m. Podnětem také je prozkoumat faktory, které vedly ke skutečnosti, že třídní učitelé ve srovnání s asistenty pedagoga hodnotili žáky jako sociálně kompetentnější. V neposlední řadě je výzkumnou výzvou vývoj nových nástrojů relevantních pro hodnocení sociálních kompetencí dětí v českém prostředí, které budou zohledňovat nejnovější poznatky a trendy.

Závěr

V USA je hodnocení sociálních a emočních dovedností žáků oblastí zájmu odborníků již více než desetiletí (Gresham, 2016). Zahrnutí screeningových nástrojů pro posouzení sociálních kompetencí žáků do školního poradenského procesu představuje důležitý krok v inovaci českého vzdělávacího systému. Cílem předložené studie bylo podniknout první kroky k adaptaci zahraniční stupnice určené k posouzení sociálních kompetencí žáků mladšího školního věku. Původní verze stupnice byla na základě statistické analýzy modifikována, přičemž vznikla zkrácená verze stupnice s názvem WMS-m.

Česká zkrácená verze stupnice je zamýšlena pro využití poradenskými pracovníky školních poradenských pracovišť, školských poradenských zařízení i středisek výchovné péče. Jako další krok pro dokončení validace stupnice se jeví ověření nástroje na vzorku žáků, jejichž sociální dovednosti

se dle jiných zdrojů ukazují jako deficitní. Podnětem pro další výzkumné bádání je vývoj nových nástrojů vhodných pro posouzení sociálních kompetencí dětí, které budou v souladu s nejnovějšími teoretickými poznatky.

Literatura

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1983). *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Alter, P., Walker, J., & Landers, E. (2013). Teachers' Perceptions of Students' Challenging Behavior and the Impact of Teacher Demographics. *Education and Treatment of Children*, 36(4), 51–69. <http://www.jstor.org/stable/42900226>
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy* (2. vyd.). Edika.
- Braun, R. (1997). *Dotazník B-3*. Audendo, občanské sdružení.
- Braun, R. (1998). *Dotazník B-3: Příručka. Diagnostika vztahů v třídním kolektivu*. Audendo, občanské sdružení.
- Shen, J., Zhang, N., Zhang, C., Caldarella, P., Richardson, M. J., & Shatzer, R. H. (2009). The impact of gender on Chinese elementary school teachers' perceptions of student behavior problems. *New Horizons in Education*, 57(2), 17-31. <https://doi.org/10.1080/01443410802654909>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2023). *What Is the CASEL Framework?* CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Čermák, I., & Urbánek, T. (1998). Výzkumné a diagnostické možnosti Achenbachova a Edelbrockova Testu poruch chování dítěte. In Blatný, M. et al. (Eds.), *Sociální procesy a osobnost*. 32-38. Masarykova univerzita.
- Demaray, M. K., Ruffalo, S. L., Carlson, J., Busse, R. T., Olson, A. E., Mcmanus, S. M., & Leventhal, A. (1995). Social Skills Assessment: A Comparative Evaluation of Six Published Rating Scales. *School Psychology Review*, 24(4), 648-671. <https://doi.org/10.1080/02796015.1995.12085793>
- Doll, E. A. (1947). *Vineland social maturity scale*. Educational Test Bureau.
- Dryburgh, N. S. J., Khullar, T. H., Sandre, A., Persram, R. J., Bukowski, W. M., & Dirks, M. A. (2020). Evidence Base Update for Measures of Social Skills and Social Competence in Clinical Samples of Youth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 49(5), 573–594. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1790381>
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada.
- Gomes, R., & Pereira, A. (2014). Influence of Age and Gender in Acquiring Social Skills in Portuguese Preschool Education. *Psychology*, 05, 99–103. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.52015>
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 319–332. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195788>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system: Rating scales manual*. Pearson Assessments.

- Grover, R. L., Nangle, D. W., Buffie, M., & Andrews, L. A. (2020). Defining social skills. In D. W. Nangle, C. A. Erdley, & R. A. Schwartz-Mette (Eds.), *Social skills across the life span: Theory, assessment, and intervention* (pp. 3–24). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/b978-0-12-817752-5.00001-9>
- Hajovsky, D.B., Caemmerer, J.M., & Mason, B.A. (2021). Gender differences in children's social skills growth trajectories. *Applied Developmental Science, 26*(3), 488–503.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2021.1890592>
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review, 7*(3), 252–272. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(87\)90014-1](https://doi.org/10.1016/0273-2297(87)90014-1)
- Hrabal, V. (1979). *SO-RA-D: sociometricko-ratingový dotazník*. Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Hrabal, V. (2005). *Sociometricko-ratingový dotazník* (2. vyd.). Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR Praha.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55.
<https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hönigová, S., & Mrázková, J. (2015). Model spolupráce v rámci systému školního poradenství při stanovování podpůrných opatření. *Testforum, 5*, 79–92. <https://doi.org/10.5817/TF2015-5-42>
- Jones, S., & Bouffard, S. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. *Sharing Social Policy Report, 26*(4), 1–33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Martinez-Yarza, N., Santibáñez, R. & Solabarrieta, J. (2023). A Systematic Review of Instruments Measuring Social and Emotional Skills in School-Aged Children and Adolescents. *Child Indicators Research, 16*, 1475–1502). <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10031-3>
- Meier, C. R., DiPerna, J. C., & Oster, M. M. (2006). Importance of Social Skills in the Elementary Grades. *Education and Treatment of Children, 29*(3), 409–419.
<http://www.jstor.org/stable/42899893>
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of Children's Social Skills: Recent Developments. *Best Practices, and New Directions, Exceptionality, 9*(1&2), 3–8.
<https://doi.org/10.1080/09362835.2001.9666988>
- Merrell, K. W. (2002). *School Social Behavior Scales, Second Edition*. Assessment-Intervention Resources.
- Mikulková, G., & Šrahůlková, K. (Eds.) a kol. (2014). *Integrovaná síť školních a školských integrovaných služeb – postupy a doporučení jejího rozvoje*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Barton-Arwood, S. M., Doukas, G. L., & Munton, S. M. (2005). Designing, Implementing, and Evaluating Social Skills Interventions for Elementary Students: Step-by-Step Procedures Based on Actual School-Based Investigations. *Preventing School Failure, 49*(2), 18–26. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2005.10823217>
- Salvia, J., & Ysseldyke, J. (1998). *Assessment* (7th ed.). Houghton Mifflin.
- Selimović, Z., Selimović, H., & Opić, S. (2018). Development of social skills among elementary school children. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, 6*(1), 17–30. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1801017S>
- Silvern, L. E., & Katz, P. A. (1986). Gender roles and adjustment in elementary-school children: A multidimensional approach. *Sex Roles, 14*, 181–202. <https://doi.org/10.1007/BF00288248>

- Smékalová, E., & Palová, K. (2016). Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Adiktologie*, 16(3), 246–254.
- Smolkowski, K., Walker, H., Marquez, B., Kosty, D., Vincent, C., Black, C., Cil, G., & Strycker, L. A. (2022). Evaluation of a Social Skills Program for Early Elementary Students: We Have Skills. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 15(4), 717–747.
<https://doi.org/10.1080/19345747.2022.2037798>
- Spruijt, A. M., Dekker, M. C., Ziermans, T. B., & Swaab, H. S. (2019). Linking Parenting and Social Competence in School-Aged Boys and Girls: Differential Socialization, Diathesis-Stress, or Differential Susceptibility? *Frontiers in Psychology*, 9, 1–19.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02789>
- Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících* (3. vyd.). Portál.
- Šmahaj, J., & Palová, K. (2020) Školní psychologové a sociálně-emocionální učení. In E. Maierová, L. Viktorová, M. Dolejš, & T. Dominik (Eds.), *PHD EXISTENCE 2020 „Člověk a čas“: Sborník odborných příspěvků z 10. konference Katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého* (s. 225–233). Univerzita Palackého v Olomouci.
- R Core Team. (2022). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing.
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.
- Rose-Krasnor, L. (1997). *The Nature of Social Competence: A Theoretical Review*, 6(1), 111–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál. *Vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (2005)*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>
- Walker, H. M., & McConnell, S. R. (1988). *The Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment*. TX: Pro-Ed.
- Walker, H. M., McConnell, S. R., & Lewis, T. (1991). The Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment: A Social Skills Rating Scale for Teachers. *Behavioral Disorders*, 16(2), 159–160. <https://doi.org/10.1177/019874299101600208>
- Wang, Y., Yang, Z., Zhang, Y., Wang, F., Liu, T., & Xin, T. (2019). The Effect of Social-Emotional Competency on Child Development in Western China. *Frontiers in Psychology*, 10, 1282. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01282>

Grantová podpora

Studie vznikla za grantové podpory projektu GAUK 568120 s názvem Interaktivní multimediální materiály cílené na rozvoj sociálních dovedností pro děti s Aspergerovým syndromem a vysokofunkčním autismem a podpory projektu Primus/HUM/03 s názvem AMULAB – Laboratoř studií pokročilého multimediálního vzdělávání a podpory.

Poděkování

Poděkování patří všem základním školám (resp. jejich zaměstnancům), které se do výzkumu zapojily.

Příloha A: Originální položky nástroje WMS

1.	Ostatní děti ho/ji vyhledávají, aby ho/ji zapojily do různých aktivit.	PPSB ^a
2.	Aktivita s vrstevníky proměňuje tak, aby mohla interakce pokračovat.	PPSB
3.	Volný čas využívá adekvátně.	SAB ^b
4.	Směje se společně s vrstevníky.	PPSB
5.	Projevuje soucit s ostatními.	TPSB ^c
6.	Snadno se spřátelí s jinými dětmi.	PPSB
7.	Má dobré pracovní návyky (např. je organizovaný/á, efektivně využívá čas výuky atd.)	SAB
8.	Klade otázky, prostřednictvím kterých požaduje informace o někom nebo něčem.	PPSB
9.	Dělá s vrstevníky kompromisy, pokud to situace vyžaduje.	TPSB
10.	Na škádlení nebo nadávky reaguje ignorováním, změnou tématu nebo nějakým jiným konstruktivním způsobem.	TPSB
11.	Přestávky a volný čas tráví interakcí s vrstevníky.	PPSB
12.	Přijímá konstruktivní kritiku od vrstevníků, aniž by se naštvál/a.	TPSB
13.	Hraje si nebo mluví s vrstevníky po delší časové úseky.	PPSB
14.	Dobrovolně pomáhá vrstevníkům, kteří to potřebují.	PPSB
15.	Při činnostech s vrstevníky se ujímá vůdčí role.	PPSB
16.	Je citlivý/á vůči potřebám ostatních.	TPSB
17.	V neformálních situacích zahajuje konverzaci s vrstevníky.	PPSB
18.	Hněv vyjadřuje adekvátně (např. reaguje na situace, aniž by se choval/a násilně nebo destruktivně).	TPSB
19.	Pozorně naslouchá instrukcím učitele a jeho návodům na vypracování úkolů.	SAB
20.	Odpoví nebo se snaží odpovědět na otázku, když ho/ji učitel vyvolá.	SAB
21.	Projevuje schopnost samostudia (např. dokáže adekvátně pracovat s minimální podporou učitele).	SAB
22.	S agresivitou druhých se vyrovnává adekvátně (např. snaží se vyhnout rvačce, odejde, vyhledá pomoc, brání se).	TPSB
23.	Reaguje na běžné výchovné postupy (např. chvála, napomenutí, zákazy).	SAB
24.	Spolupracuje s vrstevníky při skupinových aktivitách a situacích.	TPSB
25.	Interaguje s řadou různých vrstevníků.	PPSB
26.	Fyzický kontakt s vrstevníky uplatňuje vhodně.	TPSB
27.	Na požadavky reaguje rychle.	SAB
28.	Poslouchá, když ostatní mluví (např. v kroužku nebo při společně tráveném čase).	TPSB
29.	Umí se ovládat.	TPSB
30.	Lichotí ostatním ohledně jejich vlastností (např. vzhled, speciální dovednosti atd.).	PPSB
31.	Dokáže přijmout, že není po jeho/jejím.	TPSB
32.	Je sociálně vnímavý/á (např. správně „čte“ sociální situace).	PPSB
33.	Věnuje se zadaným úkolům.	SAB

34. O přestávce se schopně zapojuje do her a aktivit.	PPSB
35. Dokáže udržet konverzaci s vrstevníky.	PPSB
36. Když ho/ji druzí odmítnou vzít mezi sebe, najde si jiný způsob, jak si hrát.	TPSB
37. Je ohleduplný/á vůči pocitům ostatních.	TPSB
38. Udržuje oční kontakt, když s někým mluví.	PPSB
39. Pozornost ostatních získává vhodným způsobem.	TPSB
40. Přijímá návrhy a pomoc od vrstevníků.	TPSB
41. Vybízí vrstevníky ke hře nebo společným aktivitám.	PPSB
42. Plní samostatnou práci dle pokynů.	SAB
43. Pracuje přiměřeně vzhledem ke své úrovni schopností.	SAB

Příloha B: Česká modifikovaná verze škály (WMS-m)

Položka	Subškála
1. Aktivity s vrstevníky proměňuje tak, aby mohla interakce pokračovat.	PPSB-m
2. Směje se společně s vrstevníky.	PPSB-m
3. Snadno se spřátelí s jinými dětmi.	PPSB-m
4. Hraje si nebo mluví s vrstevníky po delší časové úseky.	PPSB-m
5. Odpoví nebo se snaží odpovědět na otázku, když ho/ji učitel vyvolá.	SAB-m
6. S agresivitou druhých se vyrovnává adekvátně (např. snaží se vyhnout rvačce, odejde, vyhledá pomoc, brání se).	TPSB-m
7. Fyzický kontakt s vrstevníky uplatňuje vhodně.	TPSB-m
8. Umí se ovládat.	TPSB-m
9. Věnuje se zadaným úkolům.	SAB-m
10. O přestávce se schopně zapojuje do her a aktivit.	PPSB-m
11. Dokáže udržet konverzaci s vrstevníky.	PPSB-m
12. Když ho/ji druzí odmítnou vzít mezi sebe, najde si jiný způsob, jak si hrát.	TPSB-m
13. Je ohleduplný/á vůči pocitům ostatních.	TPSB-m
14. Pozornost ostatních získává vhodným způsobem.	TPSB-m
15. Přijímá návrhy a pomoc od vrstevníků.	TPSB-m
16. Vybízí vrstevníky ke hře nebo společným aktivitám.	PPSB-m
17. Plní samostatnou práci dle pokynů.	SAB-m
18. Pracuje přiměřeně vzhledem ke své úrovni schopností.	SAB-m

Příloha C: Četnost odpovědí na škále za jednotlivé položky české verze škály WMS

Subškála	Znění položky	Četnost odpovědí na škále (%) ^a				
		1	2	3	4	5
PPSB-m	Aktivity s vrstevníky proměňuje tak, aby mohla interakce pokračovat.	2,8 %	13,8 %	23,1 %	23,3 %	37 %
PPSB-m	Směje se společně s vrstevníky.	0,3 %	6 %	18,2 %	23,6 %	51,8 %
PPSB-m	Snadno se sprátelí s jinými dětmi.	3,6 %	16,6 %	24,3 %	21,5 %	34 %
PPSB-m	Hraje si nebo mluví s vrstevníky po delší časové úseky.	2 %	9,1 %	21,5 %	23 %	44,5 %
SAB-m	Odpoví nebo se snaží odpovědět na otázku, když ho/ji učitel vyvolá.	0,3 %	5,5 %	14,8 %	24,1 %	55,2 %
TPSB-m	S agresivitou druhých se vyrovnává adekvátně (např. snaží se vyhnout rvačce, odejde, vyhledá pomoc, brání se).	5,2 %	10,7 %	18,4 %	25,1 %	40,6 %
TPSB-m	Fyzický kontakt s vrstevníky uplatňuje vhodně.	1,5 %	8,1 %	15 %	24,6 %	50,8 %
TPSB-m	Umí se ovládat.	3,3 %	10,9 %	18,4 %	26,5 %	40,9 %
SAB-m	Věnuje se zadaným úkolům.	0,5 %	7,5 %	18,6 %	26,7 %	46,7 %
PPSB-m	O přestávce se schopně zapojuje do her a aktivit.	1,5 %	8 %	19,4 %	24,4 %	46,7 %
PPSB-m	Dokáže udržet konverzaci s vrstevníky.	1,3 %	7,7 %	20,2 %	22,8 %	48 %
TPSB-m	Když ho/ji druzí odmítnou vzít mezi sebe, najde si jiný způsob, jak si hrát.	1 %	6,7 %	22,5 %	32,1 %	37,8 %
TPSB-m	Je ohleduplný/á vůči pocitům ostatních.	3,3 %	9,1 %	25,1 %	26,5 %	36 %
TPSB-m	Pozornost ostatních získává vhodným způsobem.	3,6 %	10,7 %	21,2 %	27 %	37,5 %
TPSB-m	Přijímá návrhy a pomoc od vrstevníků.	0,8 %	6,4 %	23,5 %	26,9 %	42,5 %
PPSB-m	Vybízí vrstevníky ke hře nebo společným aktivitám.	4,9 %	13,2 %	25,1 %	19,7 %	37,1 %
SAB-m	Plní samostatnou práci dle pokynů.	2,1 %	8 %	17,9 %	26,1 %	45,9 %
SAB-m	Pracuje přiměřeně vzhledem ke své úrovni schopností.	0,5 %	7,8 %	15,6 %	25,1 %	51 %

Údaje o autorech

Mgr. Tereza Tetourová je doktorandkou na Katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. V praxi se věnuje školní psychologii a poradenství. Působí také na Katedře softwaru a výuky informatiky Matematicko-fyzikální fakulty Univerzity Karlovy.

Korespondenční autorka.

Adresa: Katedra psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, Myslíkova 7, 110 00 Praha

E-mail: tereza.tetourova@pedf.cuni.cz

Tel: (420) 777 134 130

Mgr. et Mgr. Filip Děchtěrenko, Ph.D. pracuje jako vědecký pracovník v Psychologickém ústavu Akademie věd a na 1. lékařské fakultě Univerzity Karlovy. Přednáší zároveň na University of New York in Prague.

E-mail: dechterenko@praha.psu.cas.cz

Mgr. Jiří Lukavský, Ph.D. působí jako vědecký pracovník v Psychologickém ústavu Akademie věd a přednáší na Katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy.

E-mail: lukavsky@praha.psu.cas.cz

PhDr. Anna Frombergerová, Ph.D. působí na Katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. V praxi se věnuje školní a poradenské psychologii.

E-mail: anna.frombergerova@pedf.cuni.cz

Doc. Mgr. Cyril Brom, Ph.D. přednáší na Katedře softwaru a výuky informatiky Matematicko-fyzikální fakulty Univerzity Karlovy. Založil a vede laboratoř pokročilého multimediálního vzdělávání (AMULAB).

E-mail: brom@ksvi.mff.cuni.cz

Tetourová, T., Děchtěrenko, F., Lukavský, J., Frombergerová, A., & Brom, C. (2023). Adaptace Walker-McConnellovy stupnice sociální kompetence a školní přizpůsobivosti do českého prostředí. *E-psychologie*, 17(3), 15-34. <https://doi.org/10.29364/epsy.477>