

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**PROGRAM DRUHÝ KROK JAKO NÁSTROJ
SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍHO UČENÍ**

**SECOND STEP PROGRAM AS A TOOL FOR
SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING**



Magisterská diplomová práce

Autor: Bc. Kateřina Palová

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Olomouc

2016

Zpracování diplomové práce bylo umožněno díky účelové podpoře na specifický vysokoškolský výzkum udělené roku 2015 Univerzitě Palackého v Olomouci Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Program Druhý krok jako nástroj sociálně-emocionálního učení“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

Podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D. za to, že otevřela téma sociálně-emocionálního učení, rozhodla se přinést program Druhý krok do České republiky a umožnila mi být součástí toho všeho. Mé druhé díky patří Bc. Tomáši Dominikovi za metodologické a statistické konzultace ohledně našeho výzkumu. Třetí díky posílám všem pedagogickým pracovníkům, psychologům i dobrovolníkům, kteří v jakékoliv podobě podporují sociální a emocionální vývoj dětí a adolescentů. V neposlední řadě chci poděkovat také svým blízkým, kteří mě podpoří vždy, když to potřebuji.

Obsah

Obsah	5
ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1. VÝVOJOVÁ CHARAKTERISTIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	9
1. 1 Zařazení mladšího školního věku do klasických vývojových teorií	9
1. 2 Motorický vývoj	11
1. 3 Kognitivní vývoj	12
1. 4 Sociální vývoj	15
1. 5 Emocionální vývoj	15
1. 6 Rizikové chování u dětí mladšího školního věku	17
2. SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ UČENÍ	19
2. 1 Představení sociálně-emocionálního učení	19
2. 2 Emoční inteligence a její souvislost se sociálně-emocionálním učením	21
2. 3 Sociálně-emocionální učení v systému prevence	24
2. 4 Sociálně-emocionální učení v České republice a na Slovensku	25
3. PREVENTIVNÍ PROGRAM DRUHÝ KROK	29
3. 1 Teoretická východiska programu	29
3. 2 Popis programu a programové sady	30
3. 3 Zařazení Druhého kroku do výuky	31
4. PŘEDCHOZÍ VÝZKUMY	33
4. 1 Programy sociálně-emocionálního učení	33
4. 2 Program Druhý krok ve světě	34
4. 3 Program Druhý krok na Slovensku	36
EMPIRICKÁ ČÁST	39
5. VÝZKUMNÉ CÍLE A HYPOTÉZY	40
5. 1 První výzkumný cíl a související hypotéza	40
5. 2 Druhý výzkumný cíl a související hypotéza	42
5. 3 Třetí výzkumný cíl a související hypotéza	43
5. 4 Výzkumné hypotézy – shrnutí	43
6. METODOLOGICKÝ RÁMEC	44
6. 1 Typ výzkumu	44
6. 2 Metody získávání dat	44
6. 2. 1 IDS – Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let	45

6. 2. 2 Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Child Form	47
6. 3 Metody zpracování a analýzy dat.....	48
6. 4 Etické problémy a způsob řešení	48
7. VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	50
7. 1 Výběr vzorku z populace a sběr dat	50
7. 2 Popis vzorku.....	51
8. VÝSLEDKY	53
8. 1 Vliv programu Druhý krok na sociálně-emocionální kompetence	54
8. 1. 1 Analýza výsledků jednotlivých subtestů IDS	55
8. 2 Souvislost mezi sociálně-emocionálními kompetencemi a školním prospěchem ...	57
8. 3 Účinnost dotazníku TEIQue-CF pro měření sociálně-emocionálních kompetencí .	58
9. DISKUZE	59
10. ZÁVĚRY	65
SOUHRN	66
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	69

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

PŘÍLOHY

Příloha 1: Zadání magisterské diplomové práce

Příloha 2: Druhý krok – shrnutí výzkumů

Příloha 3: Informovaný souhlas – kontrolní skupina

Příloha 4: Informovaný souhlas – experimentální skupina

Příloha 5: IDS – Záznamový arch pro subtest sociálně-emocionální kompetence

Příloha 6: TEIQue-CF – český překlad

ÚVOD

Sociální a emocionální kompetence jsou nedílnou součástí každého člověka. Ovlivňují naši životní spokojenost, vztahy s ostatními lidmi, sebepojetí, úspěšnost a mnoho dalších stránek našeho života. Do určité míry jsou tyto kompetence vrozené, ale správnou výchovou a působením lidí okolo lze jejich vývoj podpořit. Přestože se v českém prostředí v posledních letech stále častěji objevují různé snahy o rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí u dětí, nejsou tyto snahy příliš systematické. V zahraničí již delší dobu fungují programy vycházející z konceptu sociálně-emocionálního učení, které cíleně podporují a rozvíjí sociální a emocionální kompetence dětí již na prvním stupni základní školy, čímž velmi přispívají k naplnění jejich potenciálu.

Tato práce tedy pojednává o sociálně-emocionálním učení se zaměřením na preventivní program Druhý krok. Vzhledem k tomu, že se jedná o téma v našem prostředí ojedinělé, jako hlavní cíl si klademe vytvořit teoretické a empirické zázemí pro další šíření sociálně-emocionálního učení, respektive programu Druhý krok, jenž z tohoto konceptu vychází, do českých základních škol.

Od března 2015, kdy jsme započali naše úsilí, se nám podařilo vytvořit systém vzdělávání pro používání programu Druhý krok, přeložit tento program do českého jazyka a rozšířit jej do pěti pilotních škol v Olomouckém kraji, které od září 2015 s programem pracují. Zároveň jsme spustili pilotní výzkum, který je součástí této diplomové práce. Tohle úsilí jsme mohli realizovat díky finanční podpoře Olomouckého kraje a účelové podpoře na specifický vysokoškolský výzkum udělené roku 2015 Univerzitě Palackého v Olomouci Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

TEORETICKÁ ČÁST

1. VÝVOJOVÁ CHARAKTERISTIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Mladší školní věk je období, které je pro vývoj člověka velmi podstatné. Byť se na první pohled zdá, že se v tomto věku neděje nic příliš zásadního, opak je pravdou. Dítě přichází do školy, učí se plnit své povinnosti a vycházet se spolužáky. Je pod velkým tlakem ze strany dospělých – rodičů i učitelů. Emocionalita je dosud nezralá, postupně se vyvíjí její neurologický podklad. Podle Thorové (2015) má dítě v tomto období tři důležité úkoly: vytváří se sebepojetí, genderová identita a postoje ke vzdělávání. Autorka zároveň upozorňuje, že děti jsou mnohdy v tomto období vnímány jako miniaturní dospělí, což není dobře, neboť jsou na ně kladeny nároky větší než jsou schopné splnit. Langmeier, & Krejčířová (2006) toto období označují jako „období střízlivého realismu“.

Následující kapitola si klade za cíl shrnout nejdůležitější aspekty vývoje dětí mladšího školního věku. Ještě před tím, než budou popsány, je potřeba si toto období definovat. Tradičně se mladší školní věk vymezuje jako období mezi 6/7 a 11/12 rokem (Langmeier, & Krejčířová, 2006). S tímto vymezením souhlasí i Thorová (2015), která ovšem k označení daného vývojového období používá spíše termín střední dětství. To dále dělí na období raného středního dětství (6 – 9 let) a pozdního středního dětství (10 – 11/12 let), které se překrývá s prepubescencí.

1. 1 Zařazení mladšího školního věku do klasických vývojových teorií

Pravděpodobně nejvíce rozšířenou vývojovou teorií, byť dnes zcela jistě již překonanou, je teorie psychosexuálního vývoje **Sigmunda Freuda**. Podle ní jedinec prochází šesti stadii pojmenovanými dle hlavních erotogenních zón: orální, anální, falické, genitální, stadium latence a období dospělé genitální sexuality. Dítě mladšího školního věku se dle této klasifikace nachází v období latence, v němž se podle Freuda nic významného neděje (Freud, 1993, in Plháková, 2006).

Další významnou teorií je teorie psychosociálního vývoje **Erika Eriksona**. Autor popisuje celkem 8 vývojových stadií, které jsou odvozené z psychosociálního konfliktu typického pro dané vývojové období. Stadia jsou následující: důvěra versus nedůvěra, autonomie versus stud, iniciativa versus vina, pracovitost versus méněcennost, identita

versus zmatení rolí, intimita versus osamělost, generativita versus stagnace, integrita versus zoufalství (Erikson, 1965; Thorová, 2015).

Pro účely této práce je významné především čtvrté stadium, tedy stadium konfliktu mezi pracovitostí a méněcenností, které nastupuje v 6. roce a končí ve 12. roce života dítěte. V tomto období se dítě učí plnit zadané úkoly, vytváří si pracovní návyky a zaměřuje se na výkon. Občasný neúspěch u něj vyvolává pocit méněcennosti, což u opakovaných negativních reakcí okolí může vést až k rezignaci nebo naopak zvýšené soupeřivosti (Thorová, 2015).

Kognitivním vývojem jedince se zabývá **Jean Piaget**, který svou teorii zakládá na následujících stádiích: senzomotorické stadium, předoperační myšlení, konkrétní operace a formální operace. V souvislosti se středním dětstvím nás zajímá stadium konkrétních operací, které Piaget věkově vymezuje od 7 do 11 let. Myšlení v tomto období vychází hodně ze zkušenosti – odtud slovo „konkrétní“. Děti si zatím příliš neosvojily schopnost vysvětlovat věci, uchylují se spíše k jejich popisování. Myšlení postupně přestává být egocentrické (Piaget, & Inhelderová, 2010; Fontana, 2014).

Piaget kromě kognitivního vývoje rozpracoval také teorii mravního vývoje, kterou založil na pozorování dětí při hraní kuliček a klinickém rozhovoru obsahujícím příběhy s morální zápletkou. Na základě tohoto výzkumu definoval celkem 4 stadia morálního vývoje: premorální období, heteronomní morálka, tranzitorní stadium a autonomní morálka. Začátek mladšího školního věku se překrývá s obdobím heteronomní morálky, která končí v sedmi letech. Na to navazuje tranzitorní období mravního vývoje, v rámci něhož klade dítě důraz na dodržování pravidel, na základě vlastního názoru označuje chování jako dobré či špatné a začíná kritizovat druhé (Thorová, 2015).

Také **Lawrence Kohlberg** se zaměřil na oblast morálního vývoje. Jeho model lze zjednodušit na tři stadia: stadium předkonvenční morálky, stadium konvenční morálky a stadium postkonvenční morálky. Dítě mladšího školního věku se nachází na úrovni předkonvenční morálky, v rámci níž při usuzování vychází především z naučených pravidel a následků jednání, tedy zda přijde trest, odměna či pozornost (Thorová, 2015).

Ne tolik známá je teorie vývoje ega psycholožky **Jane Loevingerové**. Ta popisuje celkem 9 stadií: prosociální a symbiotické stadium, impulzivní stadium, self-protektivní stadium, stadium konformismu, stadium sebeuvědomělosti, stadium svědomitosti, individualistické stadium, autonomní stadium a integrované stadium. Pro tento text je relevantní stadium self-protektivní, které je od 4 do 8/10 let. Jedná se o období, kdy dítě začíná kontrolovat své impulzy. Vinu v rámci sebeochranné tendence ovšem obvykle svaluje

na druhé a to i v případě, že ji samo pociťuje. Striktně vynucuje dodržování morálních pravidel, která jsou v jeho pojetí neměnná. Morálka je stále vázaná na odměnu a trest (Hy, & Loevinger, 1996; Thorová, 2015).

I přes to, že jsou výše popsané teorie mnohdy zmiňovány jako dávno překonaný relikt, jsou významným okénkem do lidské duše. Na základě rozfázování vývoje jednotlivých aspektů psychiky člověka si může dospělý, který pracuje s dětmi, poměrně jednoduše vytvořit představu o tom, jak s dítětem daného věku hovořit, jak mu vysvětlit probíranou látku nebo třeba jak pochopit jeho chování ve skupině.

1. 2 Motorický vývoj

Mladší školní věk je mimo jiné obdobím pokračování **vývoje hrubé a jemné motoriky**. Vývoj pohybu ruky jde od ramenního a loketního kloubu až po jemnější koordinaci zápěstí a prstů, kterou je pro správné osvojení potřeba pečlivě trénovat. Na to navazuje také rozvoj schopnosti psaní a kreslení (Langmeier, & Krejčířová, 2006).

Kresba dítěte se v porovnání s předškolním obdobím již tolik nemění. Děti jsou pečlivější, více se zaměřují na detaily a věrné zachycení reality. Právě snaha zachytit předměty co nejreálněji bývá mnohdy důvodem, proč dítě rezignuje a přestane svůj kresebný projev dále rozvíjet, případně se uchýlí ke schematickým piktogramům. Vývoj spontánní kresby u dívek končí přibližně v deseti letech, u chlapců ve dvanácti letech (Thorová, 2015).

Postava dítěte přestává být na začátku tohoto období zakulacená, proporcionalita hlavy a končetin vůči tělu se odlišuje od předškoláků (Thorová, 2015). Zvětšuje se svalová síla, která je u chlapců v jedenácti letech až dvojnásobná v porovnání s dětmi, které zrovna nastoupily do školy. **Pohyby** jsou obecně rychlejší a koordinovanější (Langmeier, & Krejčířová, 2006).

Vzhledem k všestrannému rozvoji pohybových schopností děti začínají vyhledávat hry, při nichž musí předvést svoji **obratnost či sílu** (Langmeier, & Krejčířová, 2006). Toto období bývá někdy označováno jako zlatý věk motorického učení, první období tělesné zdatnosti a obratnosti. Pohyb by měl být kompenzací dlouhého sezení ve škole (Thorová, 2015).

Motorický vývoj stejně jako většina dalších vývojových oblastí je do značné míry ovlivněn prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Roli hraje například to, zda rodiče dítě

k pohybovému výkonu povzbuzují nebo jeho iniciativu naopak ze strachu ze zranění tlumí (Langmeier, & Krejčířová, 2006).

To, že je pohybový výkon ovlivněn **motivací dítěte**, je docela zřejmé. Je ovšem dobré si uvědomit, že zde funguje i opačná kauzalita, tedy že pohybový výkon ovlivňuje motivaci. A nejen tu, nýbrž i celkové emoční nastavení a emoční stabilitu dítěte. Dítě, které není v pohybových aktivitách tolik úspěšné jako jeho vrstevníci, se těmto aktivitám začíná vyhýbat. Díky tomu jeho motorické dovednosti přestávají být dále rozvíjeny a dítě o to víc zaostává. V tomto případě je nezbytná podpora chápajícího dospělého, který dítě vhodně motivuje zpět k pohybovým činnostem (Langmeier, & Krejčířová, 2006).

Langmeier, & Krejčířová (2006) uvádějí, že obratnost a tělesná síla jsou také úzce spojeny s **postavením dítěte ve skupině**. Chapci menšího věku jsou často samotářští. Někdy se u nich objevují neurotické poruchy. Je potřeba takovéto dítě naučit kompenzovat své nedostatky prostřednictvím aktivit, které jej baví a které se mu daří.

1. 3 Kognitivní vývoj

Dle **Piagetovy teorie** se děti středního dětství nacházejí ve **stadiu konkrétních operací**. Jejich myšlení se stává logičtější, hojně využívají indukci. Opírají se tedy především o konkrétní zkušenost, na základě níž vytvářejí obecné závěry. Začíná se objevovat metamyšlení (myšlení o myšlení) a multiperspektiva (Thorová, 2015).

Piaget (1970/1973, in Thorová, 2015) uvádí několik typických charakteristik středního dětství. První z nich je **reverzibilita**, tedy schopnost vrátit myšlenkový proces na začátek. Následuje **princip konzervace**, který zachycuje stálost některých vlastností (např. hmoty, délky). Další charakteristikou je **decentrace**, tedy princip, díky němuž je dítě schopno vyvodit závěr vycházející z více hledisek. Schopnost **induktivní logiky** představuje již zmíněnou schopnost vytvářet z konkrétní zkušenosti obecné závěry. Oproti tomu **dedukce**, která označuje opačný postup, se vyvíjí až v průběhu adolescence. Děti v tomto období mají také již osvojenou schopnost **seriality**, rozumí tedy logickým poslopnostem. Vyvíjí se rovněž **tranzitivní inference** neboli schopnost vytvořit logický závěr spojením různých informací. A poslední, neméně důležitá, je **klasifikace**, kterou lze popsat jako schopnost zařazovat předměty do tříd či kategorií. S tím souvisí schopnost zahrnutí prvků do třídy (inkluze), kterou zmiňují Langmeier, & Krejčířová (2006).

Novější výzkumy, které navazují na práci Piageta, osvojení těchto nových schopností sice potvrzují, ale zároveň upozorňují, že Piagetovo pojetí je poněkud zjednodušující. Například princip konzervace či zachování množství se v případě diskontinuitního množství (např. korálky) u dítěte objevuje dříve než u spojitého materiálu, jako je třeba hlína. Tento princip tedy není osvojován najednou, jak se domníval Piaget, ale postupně. Podobně je tomu také u zachování hmoty, výšky či počtu (Langmeier, & Krejčířová, 2006).

V rozporu s Piagetovými předpoklady je rovněž zjištění, že některé z výše uvedených myšlenkových procesů úzce souvisí s učením a je tedy možné jejich vývoj uspišit. Novější autoři navíc upozorňují na fakt, že mnohé z Piagetových úkolů jsou vázané na řeč, respektive porozumění složitějším slovům jako méně či více, a že při přepracování těchto úkolů tak, aby byly čistě neverbální, skórují i malé děti lépe než uvádí Piaget (Langmeier, & Krejčířová, 2006). Dalšími faktory, které mohly zapříčinit neúspěšnost dětí v Piagetových pokusech, jsou dle Fontany (2014) například nedostatek zkušeností, neschopnost rozlišit podstatné informace od nepodstatných či selhání paměti. Neúspěšnost v Piagetových úkolech tedy nemusela být způsobena jen nezralostí myšlenkových pochodů. Ani přes výše zmíněné kritiky ovšem nelze upřít význam Piagetova díla pro vývojovou psychologii. Dodnes je považován za průkopníka, který umožnil dalším výzkumníkům dívat se na dětskou psychiku z poněkud odlišného úhlu pohledu (Fontana, 2014).

Jiným způsobem popisuje kognitivní vývoj jedince **Bruner**. Podle něj prochází člověk třemi vývojovými stadii. První stadium nazývá **akční**, neboť myšlení vychází přímo z konání. **Ikoničné** stadium, které je druhé v pořadí, se už více odráží od představivosti. A poslední **symbolické** stadium je založené na procesu symbolizace. Tato stadia se do určité míry podobají stadiům Piagetovým, ale na rozdíl od Piageta se Bruner domnívá, že se k jednotlivým stadiím vracíme v průběhu celého života, pokud to je pro nás v danou chvíli výhodné (Fontana, 2014).

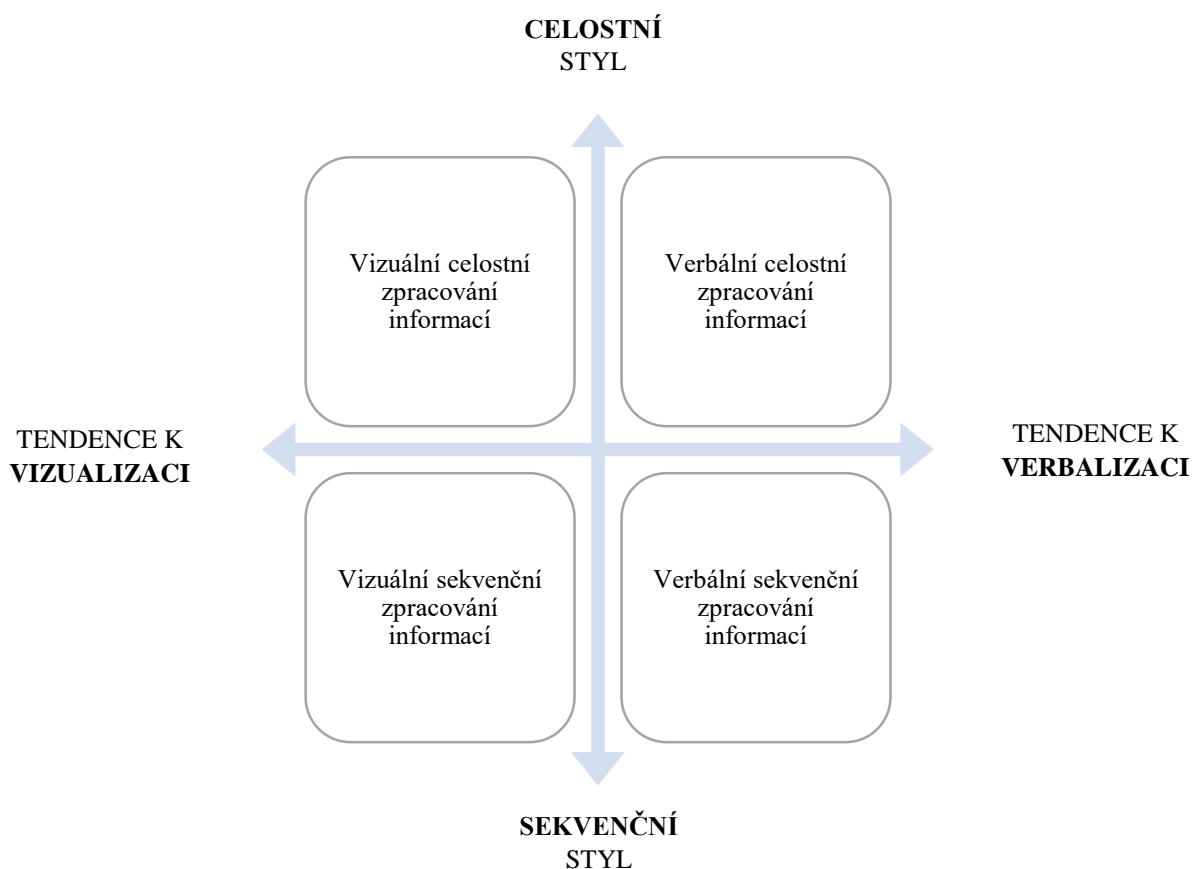
Další oblastí kognitivního vývoje, které bývá věnována pozornost, je **inteligence**. Jedná se ovšem o konstrukt, jenž dosud není jednotně definován a k němuž různí autoři (a tedy i různé diagnostické nástroje) přistupují odlišně. Rozpor se objevuje i při odpovídání na otázku stability inteligence. Například podle Blooma (in Langmeier, & Krejčířová, 2006) je dítě v osmi letech na intelektové úrovni, která se rovná 80 % intelektuálního vývoje dospělého. Mohlo by se tedy zdát, že škola v tomhle ohledu už nemá dítěti příliš co dát.

Studie, na základě níž Bloom vydává tyto závěry, bývá ovšem často kritizována (Langmeier, & Krejčířová, 2006).

Langmeier, & Krejčířová (2006) potvrzují, že u některých dětí mladšího školního věku je IQ skutečně konstantní. Zároveň ale zmiňují, že jsou i děti, u kterých IQ v průběhu školní docházky klesá, trvale stoupá, nebo střídavě klesá i stoupá. Na základě porovnání s výsledky Tematického apercepčního testu bylo zjištěno, že děti, u nichž se objevoval prudký vzestup IQ, jsou samostatnější, více motivované překonávat překážky a nevzdávají se. Do popředí zájmu se tak dostává motivace k výkonu a pracovní postoje, které značně ovlivňují intelektový vývoj dítěte.

V souvislosti s kognicí žáků je možné mluvit také o tzv. kognitivních a učebních stylech. **Kognitivní styly** bývají obvykle vysvětlovány na základě dvou vzájemně se doplňujících škál, které jsou představeny na následujícím obrázku.

Obrázek č. 1: Kognitivní styly



Každý žák se pohybuje někde v rozmezí těchto škál, což určuje jeho celkový kognitivní styl (Mertin, & Krejčová, 2012).

Podobným konceptem jsou tzv. **učební styly**, které lze chápat jako součást kognitivních stylů s tím, že učební styly se zaměřují již přímo na způsob zpracování informací. Tradičně se vymezuje styl vizuální, styl auditivní a styl kinestetický (Mertin, & Krejčová, 2012).

1. 4 Sociální vývoj

Díky nástupu do školy se mladší školní věk stává důležitým zlomovým obdobím pro sociální i emocionální vývoj dítěte. Už jen **formální hodnocení** ze strany učitele je velkou změnou, která zároveň dává příležitost pro srovnávání se se spolužáky a tím podporuje soutěživost (Thorová, 2015). Především na začátku období dítě **přijímá autoritu nekriticky** a snaží se za každou cenu splnit její očekávání. Samo sebe obvykle hodnotí na základě toho, jak k němu přistupuje dospělý (Ptáček, & Kuželová, 2013). I přes to, že se dítě postupně osamostatňuje a roste vliv vrstevníků, **rodina** zůstává jakýmsi centrem života a zárukou jistoty a bezpečí (Thorová, 2015). Teprve okolo desátého roku začíná být dítě vůči autoritě (učitelům i rodičům) kritičtější a hlavní **vliv přebírají vrstevníci** (Ptáček, & Kuželová, 2013).

Vrstevnické vztahy jsou pro děti velmi cenné, neboť slouží k osvojování prosociálního chování. Na začátku tohoto období si děti ještě příliš neuvědomují své nedostatky, spíše si všímají nedostatků druhých, na něž rádi upozorňují a jimž se často posmívají. Teprve mezi devátým a desátým rokem se v kolektivu objevuje soudržnost a solidarita. Zpětná vazba od ostatních dětí je zároveň nezbytným základem pro formování sebepojetí (Thorová, 2015).

1. 5 Emocionální vývoj

Děti mladšího školního věku jsou stále ještě poměrně zranitelné. Jejich **frustrační tolerance** je velmi nízká a tak se snadno rozpláčou nebo dostanou do afektu (Thorová, 2015). Gueguenová (2014) to vysvětluje nezralostí prefrontální kůry, která je za regulaci emocí zodpovědná. K jejímu úplnému dozrání dochází až na počátku dospělosti.

Každá situace, v níž dítě vidí dospělého, který s klidem překonává emoční konflikt, přispívá k posílení důležitých obvodů prefrontální kůry a tím i k emočnímu vývoji dítěte

(Gueguenová, 2014). Rodiče, kteří akceptují negativní emoce svých dětí a vnímají je jako prostředek k dalšímu učení, významně přispívají k rozvoji emoční inteligence (Schultz, Izard, & Abeová, 2007). K emocionálnímu vývoji může přispět výchova přímo cílená na emoce, jejich rozpoznávání, schopnost mluvit o nich či osvojování konkrétních strategií k jejich regulaci (Thorová, 2015; Siegel, & Payneová - Brysonová, 2015).

Je potřeba si uvědomit, že **schopnost rozpoznávat emoce** je nezbytným předpokladem pro rozvoj dalších složek emoční inteligence (Schultz, Izard, & Abeová, 2007). Z tohoto důvodu by neměla být v rámci výchovy opomíjena.

Podle Gillernové (2015) by zdravá **socializace emocí** u dětí měla vyústit v šest základních schopostí:

1. schopnost uvědomění si vlastního emočního rozpoložení;
2. schopnost rozpoznání a porozumění emocím druhých lidí;
3. schopnost používat „emoční slovník“;
4. porozumění tomu, že výraz druhého člověka se nemusí shodovat s jeho emočním stavem;
5. porozumění významu sdělování emocí v mezilidských vztazích;
6. emoční self-efficacy.

Bohužel ne všechny děti mají to štěstí, aby vyrůstaly v emočně stabilní rodině, která podporuje jejich emocionální vývoj. Helus (2009) dětství, v němž chybí přiměřená emoční výchova, popisuje jako **emocionálně přetížené**. Příčin této přetíženosti může být hned několik. Jako první autor zmiňuje kolizi mezi rodiči, která souvisí s celkovou krizí rodiny. Důvodem může být také nedostatek citového tepla v rodině či problémy se školou. I výchovný styl rodičů může sehrát svoji roli. Problematické jsou především ty styly, které trestají dítě odepřením lásky či zdůrazňováním jeho špatnosti. V neposlední řadě to jsou přehnané nároky ze strany rodičů či učitelů, které dítě nemůže splnit, a díky nimž se pak dítě cítí nejisté.

V důsledku nevhodné emocionální výchovy mají některé menší děti tendenci interpretovat emoční vodítka jako agresi a to i v případech, že o agresi nejde. Tento fenomén se týká především dětí žijících v nestabilní rodině nebo v rodině, kde matka trpí depresí (Schultz, Izard, & Ackerman, 2000). Také prostřednictvím traumatických zážitků v dětství, které jsou spojené se strachem nebo s bolestí, dochází u dětí k nesprávnému osvojení

schopnosti interpretace některých emočních vodítek. Díky tomu i nejednoznačný výraz tváře tyto děti okamžitě interpretují jako hostilní (Schultz, Izard, & Abeová, 2007).

Škola může v tomto procesu sehrát významnou roli. **Rogers** (1983, in Líšková, 2014) popisuje tři **strategie emocionalizace**, prostřednictvím níž může být škola emocionálnímu vývoji dětí velmi nápomocná. Jako první je kongruence, která zahrnuje upřímné projevování pocitů vychovatele vůči dětem, projevování zájmu o děti a jejich nehodnocení. Vyjadřování vlastních pocitů se tak pro dítě stává mnohem přirozenější. Druhá je metoda akceptace, při níž dochází k nepodmínečnému přijetí žáka učitelem. Poslední je metoda empatie, tedy vcítění se do prožívání žáka. Kouzlo empatie spočívá především v tom, že si dítě uvědomí, že se ho vychovatel snaží pochopit, vcítit se do jeho prožívání. Díky tomu se dítě stává otevřenější ve vyjadřování vlastních pocitů a lépe si uvědomuje vlastní hodnotu.

Emocionální vývoj hraje důležitou roli i v souvislosti s **postoji žáka ke škole**, jeho **motivací** a **úspěšností**. Jedním z důležitých faktorů je například schopnost sebeovládání, kterou je možné definovat jako „*schopnost získat předem a udržet po celou dobu činnosti vědomou kontrolu a jednotné působení na průběh prováděcích a regulačních funkcí*“ (Kolář, & Vališová, 2009, 172). Dobře rozvinutá schopnost sebeovládání je nutná pro spolupráci žáka s učitelem a následně i pro proces učení (Kolář, & Vališová, 2009).

1. 6 Rizikové chování u dětí mladšího školního věku

Rizikové chování je fenoménem, který si v posledních letech získává čím dál větší pozornost odborné veřejnosti i jednotlivých škol. Je možné jej definovat jako „*chování jedince nebo skupiny, které zapříčiňuje prokazatelný nárůst sociálních, psychologických, zdravotních, vývojových, fyziologických a dalších rizik pro jedince, pro jeho okolí a/nebo pro společnost*“ (Dolejš, 2010, 9).

Největší pozornost v této problematice je věnována období adolescence, což je logické, neboť se dá očekávat, že výskyt rizikového chování v tomto období je poměrně vysoký. Například Skopal, Dolejš, & Suchá (2014) ve své studii uvádí, že více než 31 % adolescentů ve věku 11-15 let za posledních 30 dní měla zkušenost s alkoholickými nápoji, 17,61 % respondentů se setkala s verbální agresivitou a 11,68 % s fyzickým ubližováním. I přes to, že vnímáme všechny snahy o výzkumné i praktické zarámování rizikového chování jako velmi důležité, domníváme se, že opomíjet tuto problematiku v období mladšího

školního věku by bylo chybné. Studií, které by se zabývaly rizikovým chováním u českých dětí na 1. stupni základní školy, je ovšem jen velmi málo. Na následujících řádcích uvádíme některé z nich.

Například Martínek (2015) se zaměřuje na **agresivitu a kriminalitu mládeže**, kam mimo jiné řadí i šikanu. Podle něj 41 % dětí na českých základních školách prožilo šikanu. Zmiňuje, že někteří ředitelé mají tendenci projevy šikany na své škole bagatelizovat, přirovnávají je k nevinné hře, čímž oběť trpí a agresor zůstává nepotrestán.

Velkým tématem dnešní doby, které je s šikanou velmi provázané, je **kyberšikana**. Odborníci z E-Bezpečí se v jednom ze svých výzkumů zabývají sociální sítí Facebook a jejím významem pro děti mladšího školního věku. Z výzkumu vyplývá, že mezi dětmi ve věku 6 – 11 let je 25 % uživatelů Facebooku a to i přes to, že registrace na tuto sociální síť je oficiálně povolena až od 13 let (Malúšková, 2014).

Samotný fakt, že již takhle malé děti jsou zaregistrované na Facebooku, není tolik alarmující jako to, jaký vliv má na jejich každodenní život a jaká pro ně přináší rizika. Malúšková (2014) uvádí, že děti mladšího školního věku průměrně tráví na Facebooku 2 hodiny 20 minut denně. Některé z dětí dokonce uvádí, že jsou online 24 hodin denně. Pět ze šesti učitelů, kteří byli do výzkumu zapojeni, potvrzují vliv Facebooku na kolektiv ve třídě. Případné vyloučení z kolektivu se pak objevuje jak přímo ve třídě, tak i na zmiňované sociální síti – například v podobě posměchu, urážlivých komentářů či vyloučením z virtuální skupiny.

Děti tohoto věku zároveň mnohdy nemají dostatečné znalosti o bezpečí na internetu a jejich chování je v tomto ohledu nebezpečné jak pro ně samotné, tak pro jejich okolí. K tomuto rizikovému chování patří například zveřejňování adresy bydliště (28 % respondentů) či uvádění informací o tom, kdy odjíždí s rodiči na dovolenou (28 % respondentů). Zároveň 10 % respondentů se domnívá, že se stalo obětí kyberšikany, a 8 % respondentů uvádí, že by se kvůli odměně ve výši 1 000 Kč na vyžádání svléklo nebo odeslalo obnaženou fotografii (Malúšková, 2014).

2. SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ UČENÍ

Následující kapitola popisuje koncept sociálně-emocionálního učení (dále také jako SEL – z anglického Social-Emotional Learning), které lze zjednodušeně definovat jako „proces rozvoje sociálních a emocionálních kompetencí u dětí“ (CASEL, 2013, 9). Zúžení na procesy týkající se dětí není ovšem úplně přesné, neboť sociálně-emocionální učení může probíhat v pozměněné podobě také u adolescentů či dospělých lidí. Slovo „učení“ je podle Weissberga, Durlaka, Domitrovicha, & Gullotta (2015) v tomto spojení zahrnuto zcela záměrně, aby bylo zřejmé, že se jedná o proces.

2. 1 Představení sociálně-emocionálního učení

Pro přesné pochopení pojmu sociálně-emocionálního učení je nezbytné zamyslet se nad jeho první částí, která v sobě skrývá odkaz na sociálně-emocionální kompetence. Jak už tomu mnohdy ve vědách o člověku bývá, ani tady se odborníci přesně neshodují. Otázka, co všechno vlastně patří mezi sociálně-emocionální kompetence, tak zůstává neuzavřená.

Tato práce se opírá především o model americké organizace Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (dále CASEL), která své pojetí sociálně-emocionálního učení staví na 5 hlavních kompetencích (CASEL, 2013):

- **Sebeuvědomování** (v originále „self-awareness“), tedy schopnost uvědomovat si své emoce a jejich dopad na vlastní chování. Zahrnuje také objektivní evaluaci sebe sama ve smyslu posouzení vlastních silných a slabých stránek.
- **Sebeřízení** („self-management“) jako schopnost ovládat své emoce a nastavení a to jak pozitivní (např. motivace sebe sama k různým činnostem), tak negativní (práce se stresem, ovládání impulzivity).¹
- **Sociální cítění** („social-awareness“), kam patří schopnost vyhledat sociální oporu, porozumění sociálním a etickým normám, empatie.
- **Vztahové dovednosti** („relationship skills“) ve smyslu schopnosti navazovat a udržovat zdravé vztahy.

¹ V českém prostředí se někdy používá také termín autoregulace (Gillernová, 2015) či seberegulace (Langmeier, & Krejčířová, 2006).

- **Zodpovědné jednání** („responsible decision making“) jako schopnost dělat taková rozhodnutí, která respektují ostatní lidi a jsou v souladu se sociálními a etickými normami.

Podpora těchto pěti sociálně-emocionálních kompetencí a pozitivní vnímání sebe sama, druhých lidí a školy jsou dle CASEL (2013) zároveň hlavními cíli sociálně-emocionálního učení.

Greenberg et al. (2003) v konceptu SEL především zdůrazňují jednotlivé **metody prevence**, které se v rámci něj využívají, a to konkrétně:

- Děti se učí používat dovednosti osvojené prostřednictvím SEL ve škole nejen ve školním kolektivu, ale také mimo něj.
- Práce na vztazích mezi studenty a dospělými lidmi v jejich okolí (rodiči, pracovníky školy).
- Zaměření na oceňování a posilování pozitivního chování.

Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta (2015) se naopak na sociálně-emocionální učení dívají více systémově, neboť do svého **modelu zahrnují celé školní prostředí**. Uprostřed jejich modelu stojí pět sociálně-emocionálních kompetencí, ve kterých se shodují s CASEL. Jedná se tedy o sebeuvědomování, sebeřízení, sociální citění, vztahové dovednosti a zodpovědné jednání. Druhou částí modelu jsou empiricky ověřené krátkodobé a dlouhodobé důsledky programů SEL. Třetí část je zaměřená na prostředí. Zahrnuje třídu, školu, rodinu a komunitu usilující o systematický rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí dětí. Tvzení, že pro maximální účinek SEL programu je nezbytné zapojení celé školy nebo ještě lépe i okolní komunity, uvádí již ve své předešlé studii Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger (2011). Čtvrtá část modelu zmiňuje nezbytnost státní politiky, která je nakloněná sociálně-emocionálnímu učení (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015).

Jak již bylo zmíněno, tento model zahrnuje i popis empiricky ověřených účinků sociálně-emocionálního učení. Podle autorů modelu jsou oblasti, na něž má SEL pozitivní vliv, následující: sociální a emocionální dovednosti, pozitivní přístup k sobě i k druhým, pozitivní sociální chování a vztahy, méně problémové chování, snížení emočního distresu a zlepšení akademického výkonu. Naopak mezi dlouhodobé účinky patří: lepší připravenost na další vzdělávání a profesní kariéru, zdravé vztahy, duševní zdraví, snížení výskytu

kriminálního chování a aktivní občanství (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015).

Ne každý program, který vychází ze sociálně-emocionálního učení, může být účinný. Podle Durlaka, Weissberga, & Pachana (2010) musí **efektivní programy splňovat čtyři základní podmínky**: a) být sekvenční, postupovat systematicky, b) aktivně zapojovat žáky do procesu učení, c) zaměřovat se na rozvoj sociálních a osobnostních schopností, d) být explicitní, tedy cílený na konkrétní sociální a emocionální dovednosti. Původní anglické označení pro jednotlivé podmínky (Sequenced, Active, Focused, Explicit) dává dohromady slovo SAFE, které v českém překladu znamená bezpečný.

2. 2 Emoční inteligence a její souvislost se sociálně-emocionálním učením

Sociálně-emocionální učení není jediným konstruktem, který se snaží teoreticky uchopit práci s emocemi. Podobná problematika se skrývá také pod pojmem **emoční inteligence**. Historikové tvrdí, že byl tento pojem poprvé použit již v 80. letech minulého století. Známy se stal však až o několik let později díky knize Daniela Golemana nesoucí název „Emoční inteligence“ (Neubauer, & Freudenthaler, 2007).

Během posledních let se emoční inteligence stala oblíbeným pojmem koučů, trenérů, manažerů i laické veřejnosti. I přes to, jak široce je tento koncept používán, neexistuje jeho jednotná definice. Obecně lze modely emoční inteligence dělit do tří kategorií. Schopnostní modely chápou emoční inteligenci jako **souhrn schopností**, tedy jako něco, s čím lze do určité míry pracovat. Hlavními představiteli tohoto přístupu jsou Mayer a Salovey. Druhá skupina teoretiků vysvětluje emoční inteligenci naopak jako **souhrn rysů či vlastností**, které jsou vrozené. Mezi rysovými modely patří např. model Daniela Golemana. A konečně poslední pojetí se snaží o integraci schopnostního a rysového modelu. Emoční inteligenci tedy vysvětlují jako **sumu schopností i vlastností** (Neubauer, & Freudenthaler, 2007).

Tento text se opírá o **model emoční inteligence Mayera a Saloveye** (1997), který pro oblast vzdělávání doporučují i Goetz, Frenzelová, Pekrun, & Hall (2007). Model EI97 lze poněkud zjednodušeně popsat pomocí čtyř oblastí:

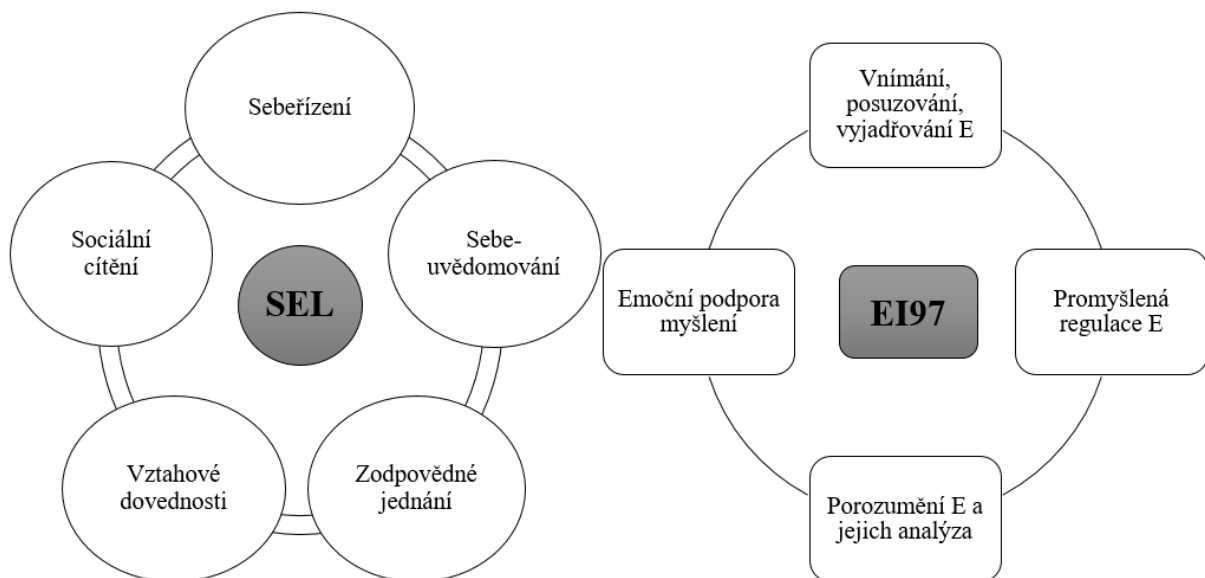
1. Vnímání, posuzování a vyjadřování emocí.
2. Emoční podpora myšlení.

3. Porozumění emocím a jejich analýza; zapojení emočního poznání.
4. Promyšlená regulace emocí podporující emoční a intelektový růst.

Výše uvedený model popisuje emoční inteligenci jako schopnost a staví se tak proti pojetí emoční inteligence jakožto souhrnu osobnostních vlastností (Mayer, & Salovey, 1997; Neubauer, & Freudenthaler, 2007). Pokud uvažujeme o emoční inteligenci ve spojitosti se SEL, je toto pojetí v podstatě jediné možné, neboť schopnost lze na rozdíl od vlastnosti nějak regulovat, posilovat, formovat. Goetz, Frenzelová, Pekrun, & Hall (2007) ovšem upozorňují, že pokud chceme mluvit o emoční inteligenci v kontextu vzdělávání, je dobré z tohoto modelu vynechat větev číslo 2 (emoční podpora myšlení), neboť ji nelze v rámci intervencí příliš uplatnit.

Nabízí se otázka, jestli a případně **jak souvisí emoční inteligence s konceptem SEL**. Pro lepší představu uvádíme oba modely vedle sebe.

Obrázek č. 2: Porovnání modelu SEL a modelu EI97



Po bližším prozkoumání těchto dvou modelů (tedy konkrétně výše zmíněného EI97 a konceptu SEL dle CASEL) lze skutečně nalézt jisté podobnosti. U první větve s názvem vnímání, posuzování a vyjadřování emocí EI97 schopnost rozpoznávat emoce u sebe a druhých koresponduje se stejnou schopností v modelu SEL (součástí sebeuvědomování a

sociálního cítění). Naopak rozlišování správného a nesprávného vyjadřování emocí v EI97 zcela jistě souvisí se zodpovědným jednáním a sociálním cítěním (konkrétně schopností porozumět sociálním a etickým normám) dle CASEL. Druhá větev EI97, která je nazvaná emoční podpora myšlení, není na první pohled se SEL tolik propojená jako ostatní větve. Velmi pravděpodobně by ovšem mohla souviset se zodpovědným jednáním v SEL. Třetí větev EI97 – porozumění emocím a jejich analýza se částečně prolíná se vztahovými dovednostmi v SEL, neboť jedna ze schopností je definovaná jako interpretování významu emocí ve vztazích. Tato větev souvisí také se sebeuvědomováním. Poslední větev EI97 – promyšlená regulace emocí nepochybně koresponduje s kompetencí sebeřízení v SEL (Neubauer, & Freudenthaler, 2007; CASEL, 2013).

Označovat tyto dva koncepty jako totožné by bylo chybné, nicméně určitá podobnost je nezpochybnitelná. Goetz, Frenzelová, Pekrun, & Hall (2007) dokonce zmiňují, že díky popularitě pojmu emoční inteligence bylo v USA mnoho programů původně označených jako programy sociálně-emocionálního učení následně přejmenováno na programy pro rozvoj emoční inteligence, což autoři ovšem nepovažují za šťastné.

Také Paul Ekman (2015), uznávaný odborník v oblasti výzkumu emocí, se vyjadřuje ke **schopnostem, které se k emocím pojí** a které by měly být rozvíjeny. Podle něj se jedná především o tyto schopnosti:

1. Schopnost vědoměji rozpoznávat, kdy se stáváme emotivními.
2. Schopnost umět zvolit způsob chování v okamžiku přívalu emocí.
3. Schopnost více vnímat to, jak se druzí lidé cítí.
4. Schopnost opatrněji nakládat s poznatky, které zjistíme o pocitech druhých lidí.

Goetz, Frenzelová, Pekrun, & Hall (2007) upozorňují na několik **slabin programů pro rozvoj emoční inteligence**. Vzhledem k podobnosti s konceptem SEL mohou být tyto slabiny inspirativní i pro zamýšlení se nad konceptem SEL, proto je zde uvádíme:

1. Programy nejsou teoreticky příliš dobře uchopeny, neopírají se o konkrétní definici EI.
2. Neexistuje vhodný nástroj pro měření EI, díky čemuž není možné programy objektivně hodnotit.

3. Programy bývají zaměřené pouze na negativní emoce a je opomíjena potřeba regulace emocí pozitivních, které mohou mít v určitých případech také negativní dopad.
4. Není objasněn vztah mezi EI a jednotlivými emocemi – tedy zda může být EI jedince ve směru k různým emocím různá.
5. Není jasný ani vztah EI a konkrétních situací.
6. Někdy dochází k záměně zralosti a vnějších vlivů.
7. Programy se dostatečně neopírají o výzkumy emocí.
8. Programy se nezabývají vlivem emocí na učení a dosahování úspěchů, zdůrazňují pouze sociální kontext.

Také k ověřování programů pro rozvoj emoční inteligence se autoři staví skepticky. Podle nich chybí jak teoretické základy pro správné uchopení pojmu emoční inteligence, tak nástroje, kterými by bylo možné změny zaznamenat.

2. 3 Sociálně-emocionální učení v systému prevence

Ve Spojených státech jsou programy sociálně-emocionálního učení natolik rozšířené, že působí jako samostatná skupina intervenčních programů. Naopak v Evropě jsou tyto programy vnímány spíše jako součást prevence. Specifické postavení SEL mezi ostatními preventivními programy objasňuje následující podkapitola, která částečně vychází z článku „Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok“ (Smékalová, & Palová, 2015), který byl zaslán do časopisu Adiktologie. V době psaní této práce byl článek v recenzním řízení.

Pro zařazení programů sociálně-emocionálního učení do systému prevence je nejprve nutné tento pojem vymezit a představit základní rámec, jehož je možné se držet. Možností kategorizace programů primární prevence je hned několik. Tradičně se uvádí dělení dle WHO (Kalina, 2003) na primární, sekundární a terciární prevenci. Vycházíme-li z dělení prevence dle standardů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, hlavní skupinou primárně preventivních programů je **specifická primární prevence**, do které MŠMT řadí „*takové intervence a programy, které jsou úzce zaměřeny na definované oblasti rizikového chování a s tím spojené fenomény*“ (Martanová et al., 2012, 23).

Specifická prevence tedy míří na konkrétní typ rizikového chování. Naproti tomu stojí **nespecifická primární prevence**, která je naopak cílená všeobecně. Typickým příkladem nespecifické primární prevence jsou volnočasové aktivity.

Miovský et al. (2015) do nespecifické primární prevence řadí i tzv. **programy zlepšující / kultivující dovednosti pro život**. Do této kategorie podle něj spadají programy, které jsou zaměřené na self-management (dovednost sebeřízení) a social skills (sociální dovednosti). Tato kategorie se jeví jako šitá na míru programům sociálně-emocionálního učení, neboť i v nich jde především o rozvíjení sebeřízení a sociálních dovedností, jako o tom mluví i model SEL podle CASEL (viz podkapitola 2. 1). Z toho vyplývá, že v rámci systému prevence by mělo být SEL řazeno do nespecifické prevence, k čemuž se přikláníme také v našem článku (Smékalová, & Palová, 2015). Je ovšem nutné zmínit, že z marketingových důvodů jsou některé programy SEL primárně představovány jako programy zaměřené na některý konkrétní typ rizikového chování. To se týká i programu Druhý krok, jemuž se tato práce věnuje. Jeho autoři jej totiž popisují jako preventivní program proti násilí (Profkreatis, 2009), díky čemuž by program měl být zařazen spíše do primární prevence specifické. Toto řazení nám nepřipadá příliš šťastné, neboť program vymezuje na základě jeho jednoho aspektu a opomíjí aspekty ostatní, kterých je u programů SEL celá řada.

2. 4 Sociálně-emocionální učení v České republice a na Slovensku

Český vzdělávací systém je podobným iniciativám nakloněn, alespoň tedy formálně. Sociálně-emocionální kompetence se totiž velmi významně prolínají s **klíčovými kompetencemi**, které by měly být na základních a středních školách rozvíjeny (Hesová et al., 2011). Se SEL zcela jednoznačně souvisí tyto klíčové kompetence: kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální. Lze ovšem zmínit také kompetenci k učení, neboť bylo mnohokrát empiricky prokázáno, že SEL programy přispívají k pozitivnímu přístupu dětí ke škole, k sebemotivaci a vlastní iniciativě ve vzdělávání (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Z výzkumu Výzkumného ústavu pedagogického (2009) i z empirické zkušenosti odborníků v oblasti školství vyplývá, že zavádění klíčových kompetencí do výuky není pro učitele zase až tak snadné. SEL programy mohou být v tomto směru velmi nápomocné, neboť mnohé z nich

poskytují učitelům kvalitní a detailní metodické pokyny, jak s konkrétními sociálně-emocionálními kompetencemi ve třídě pracovat.

I přes to, že se v českých školách občas objevují programy, které jsou zaměřené na jednu či více sociálně-emocionálních kompetencí, s termínem sociálně-emocionální učení se u nás nesetkáváme. Příčinou této nesourodosti může být to, že se sociálně-emocionální učení v našich školách dosud nestalo takovým hitem, jako je tomu například ve Spojených státech. U nás se programy, jenž se ve větším či menším měřítku zaměřují na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí, skrývají pod názvy jako podpora emočního rozvoje žáků (Prokešová, 2005), socioemoční učení (Elias, 2005), rozvíjení emoční inteligence (Gajdošová, & Herényiová, 2006), výchova charakteru žáků (Vacek, 2011) či citová a emocionální výchova (Líšková, 2014).

Líšková (2014) popisuje nejčastější **vzdělávací programy v České republice** a to, jakým způsobem a do jaké míry se podílí na citové výchově. Například pro program Národní škola je typický respekt k dětství, pozitivní emoční ladění žáka a podpora rozvoje sociálních kompetencí. Také Obecná škola neopomíná citovou výchovu, neboť prostřednictvím dramatické výchovy poskytuje velkou příležitost pro emoční rozvoj žáků. Důraz je kladen na vlastní zkušenost a prožitek. Oba tyto vzdělávací programy usilují o pozitivní školní klima, přítomnost pozitivních emocí ve vzdělávacím procesu, nezatěžování žáků obrovským množstvím informací a jejich pozitivní sebehodnocení. Naproti tomu stojí u nás nejvíce rozšířená Základní škola, jenž zdůrazňuje především kognitivní a mravní vývoj žáků. Autorka ovšem připouští, že nejdůležitější je vždy přístup učitelů, jež se i v rámci jednoho vzdělávacího programu může značně lišit.

Jak již bylo zmíněno v podkapitole 2. 3, v České republice jsou programy rozvíjející sociálně-emocionální kompetence začleněny do programů primární prevence rizikového chování, konkrétně mezi programy kultivující dovednosti pro život. Budeme-li se držet toho, že nás zajímají především programy, které jsou určeny pro 1. stupeň základní školy, rozvíjí sociálně-emocionální kompetence a jsou systematické, nenalezneme jich mnoho. Pravděpodobně nejrozšířenější je **Metodika rozvoje sociálních dovedností dětí v rámci prevence rizikového chování – Kočičí zahrada**, kterou vytvořila Pedagogicko-psychologická poradna Brno společně s Klinikou adiktologie 1. Lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze. V rámci tohoto programu rozvíjí žáci prostřednictvím příběhů ze života koček své sociální dovednosti, dochází k podpoře pozitivního třídního klimatu a prevenci

užívání návykových látek. Program je dlouhodobý, trvá 25 hodin (Miovský et al., 2015). Svými charakteristikami se ze všech běžně užívaných programů v České republice nejvíce přibližuje programům sociálně-emocionálního učení.

Dalším programem pro rozvoj dovedností pro život je **Pohádková školička**, která má verzi pro MŠ a verzi pro 1. stupeň ZŠ. Časově je ovšem koncipovaná odlišně. Je sice systematická, ale jednotlivá setkání jsou až s ročním odstupem. Verze pro školáky je navíc zaměřená více na konkrétní formy rizikového chování jako je závislost na alkoholu či šikana. Na mapování a pozitivní rozvoj vztahů ve třídě je zaměřen program **Třída – to je malé království**, který využívá metaforu království a metody psychodramatu. Jedná se ovšem o krátkodobý program (Miovský et al., 2015).

Snahy o rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí se také objevují ve formě **autorských programů** jednotlivých center primární prevence, které jsou obvykle v podobě jednorázových setkání. Jedním z mnoha příkladů je olomoucké Sdružení D, které realizuje programy „Méd’ové“ a „Kryštofe, neblbni!“, jež podporují rozvoj empatie u dětí na 1. stupni ZŠ (Sdružení D, nedatováno).

Zatímco u nás se programy pro rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí objevují jakoby mimochodem, na Slovensku je toto úsilí o něco systematictější. To potvrzuje i výzkum OECD (2013), v rámci něhož bylo zjišťováno, které země si uvědomují důležitost podpory rozvoje sociálních a emocionálních kompetencí ve školách. Přesná čísla sice z publikovaného grafu vyčíst nelze, ale s jistotou lze říct, že Slovenská republika je v tomto měření o 12 příček výše než Česká republika. Na Slovensku přibližně 83 % dětí navštěvuje školy, které si uvědomují nutnost podpory sociálně-emocionálních kompetencí, zatímco v České republice to je jen asi 75 %.

Tento rozdíl lze spatřovat i v přímé práci odborníků na vzdělávání. Například Gajdošová spolu se svým týmem vytvořila několik programů zaměřených na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí. Prvním z nich je **Program rozvoja emocionálnej inteligencie**, který byl představen již v roce 1998. Program se zaměřuje na tři typy dovedností: kognitivní, behaviorální a emocionální (Gajdošová, Herényiová, & Valihorová, 2010). I přes to, že název odkazuje na emoční inteligenci, odpovídá program modelu SEL. V roce 2010 Gajdošová představuje **Program rozvoja tolerancie žiakov ZŠ** (Gajdošová, Herényiová, & Valihorová, 2010). Ten sice nepatří přímo mezi programy SEL, nicméně úzce s nimi souvisí. Také Striešová, & Valihorová (2014) vytvořily vlastní intervenční

program, který nazvaly **Podpora rozvoja sociálnych zručností žiakov 3. ročníka ZŠ**. Jak název napovídá, zaměřuje se tento program především na sociální dovednosti. Mezi další programy, které se na Slovensku používají, patří **Povedz to priamo** (Satirová), **Cesta k emocionálnej zrelosti** (Matula et al.) či **Preventívny výchovný systém Don Bosca** (in Gajdošová, Hubinská, & Jakubková, 2011).

Velmi zajímavý je také projekt „E“ – **program rozvoja empatie**, jehož cílovou skupinou nejsou žáci, ale učitelé. Ten prostřednictvím systematické práce s budoucími učiteli usiluje o rozvoj jejich empatie, zvýšení sebeúcty a tendencí k prosociálnímu chování (Stehliková, 2014).

3. PREVENTIVNÍ PROGRAM DRUHÝ KROK

Program Druhý krok, jenž je v dnešní době jedním z nejrozšířenějších programů sociálně-emocionálního učení na světě, vytvořila již v roce 1987 americká **Committee for Children** pod názvem Second Step® (Profkreatis, 2009). Od té doby se poměrně rychle začal šířit po celém světě. V roce 2010 počet škol v Severní i Jižní Americe a Kanadě, které s programem pracují, dosáhl čísla 15 000. Program se dostal i do zemí mimo americký kontinent jako je Austrálie, Japonsko či Nový Zéland. V rámci Evropské unie se program uchytil v severských státech, Německu, Velké Británii a na Slovensku (Gajdošová, Herényiová, & Valihorová, 2010).

Držitelem licence pro Slovenskou republiku je **sdružení PROFKREATIS**, které zajistilo rozšíření své licence i na Českou republiku, díky čemuž je možné šířit program Druhý krok také do českých základních škol. Je ovšem nutné zmínit, že na Slovensku tento program původně fungoval pod názvem Srdce na dlani, díky čemuž i většina slovenských výzkumů efektivity je k dohledání pouze pod tímto původním názvem (Smékalová & Palová, 2015).

Následující kapitola si klade za cíl představit teoretické pozadí programu Druhý krok, jeho obsah a způsob realizace, a zmínit způsoby, jak jej zařadit do výuky. Jednotlivé výhody tohoto programu nejsou součástí této kapitoly, neboť jsou podrobně rozpracovány v podkapitolách 4. 2 a 4. 3.

3. 1 Teoretická východiska programu

Program Druhý krok vychází z **kognitivně-behaviorálního přístupu**, který navazuje na Bandurovu teorii sociálního učení a model zpracování sociálních informací (Profkreatis, 2009).

Teorie sociálního učení pracuje s předpokladem, že pozorování druhých lidí je významným faktorem učení. Člověk pak konkrétní chování napodobuje především v momentě, kdy má pocit, že se mu toto chování vyplatí, tedy že získá odměnu nebo že se vyhne trestu (Bandura, 1963, in Thorová, 2015).

Jak již bylo zmíněno, druhým východiskem Druhého kroku je **model zpracování sociálních informací** dle Cricka, & Dodge (1994). Ten se skládá ze 6 kroků:

1. kódování sociálních klíčů / podnětů;
2. interpretace těchto klíčů a hledání jejich významů;
3. objasnění cílů tohoto procesu;
4. hledání možné sociální odpovědi;
5. vybrání odpovědi na základě zhodnocení důsledků jednotlivých možností;
6. uskutečnění této odpovědi.

Druhý krok tedy obecně vychází z empiricky ověřeného předpokladu, že myšlenky jednotlivce ovlivňují jeho sociální interakce. Například dívka, která si myslí, že posmívání není jejími vrstevníky přijímáno, se velmi pravděpodobně posmívat nebude. Totéž platí i v opačném případě (Profkreatis, 2009).

Kromě výše uvedeného vychází Druhý krok také z myšlenky Luriji (1961, in Profkreatis, 2009), že významným nástrojem pro ovládání vlastního chování je **vnitřní monolog**. Tuto myšlenku potvrzují i novější výzkumy (např. Day, & Smith, 2013).

3. 2 Popis programu a programové sady

Lekce programu Druhý krok jsou založené na přímé práci s programovou sadou, která obsahuje:

- úvodní karty k jednotlivým částem, na nichž jsou metodické pokyny;
- 26 karet formátu A3 pro jednotlivé lekce, na jejichž přední straně je tematická fotografie a na zadní straně metodické pokyny pro učitele;
- 3 plakáty;
- příručku pro učitele;
- videonahrávky k lekci².

Učitel má tedy k dispozici podrobně vypracované metodické pokyny, kterými se může řídit. Nicméně program poskytuje také prostor pro vlastní aktivitu učitele ve smyslu vytváření podpůrných materiálů, vymýšlení různých her atp. (Profkreatis, 2009).

² V české a slovenské verzi programu Druhý krok nejsou videonahrávky k dispozici.

Lekcím Druhého kroku se obecně doporučuje vyhradit jednu hodinu týdně, vždy ve stejný den a ve stejnou dobu, aby si žáci na tyto lekce zvykli. Pakliže to pro danou třídu není splnitelné, je samozřejmě možné si to upravit podle její potřeby. V ideálním případě by třída měla během týdne zvládnout jednu či dvě lekce, větší počet lekcí se nedoporučuje. Obvyklá doba trvání je 30 – 35 minut (Profkreatis, 2009).

Obsahově je program rozdělen do třech částí. První část s názvem **Trénink empatie** je zaměřená na rozpoznávání pocitů u sebe i druhých lidí, dívání se na situaci z různých úhlů pohledu a empatické reagování. Druhá část pojmenovaná **Ovládání impulzivity a řešení problémů** si klade za cíl naučit děti specifické strategie řešení problémů a osvojit si sociální dovednosti nezbytné pro pozitivní kontakt s druhými dětmi. Poslední část, jež nese název **Zvládání hněvu**, je zaměřená čistě na hněv a jeho regulaci. Stejně jako v předchozí části se i zde žáci učí konkrétní techniky, které v jednotlivých lekcích opakovaně trénují (Profkreatis, 2009).

3. 3 Zařazení Druhého kroku do výuky

Velkou otázkou, které často čelí propagátoři programu u nás i na Slovensku, je jeho zařazení do výuky. Učitelé i ředitelé škol mnohdy argumentují tím, že na něco takového jednoduše nemají čas, neboť musí dodržovat osnovy (Profkreatis, 2009). Na Slovensku tento problém částečně vyřešilo Ministerstvo školstva Slovenské republiky, které na základě řady dílčích výzkumů, jenž proběhly v letech 2003 – 2007 pod Katedrou psychologie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě, vydalo **doporučení o využívání programu Srdce na dlani** (dnes Druhý krok) jako učební pomůcky pro předmět etická výchova (Gajdošová, Herényiová, & Valihorová, 2010).

Dalším významným argumentem pro debatu se školami ohledně případného zavedení programu je i to, že díky dovednostem, jež si žáci v lekcích Druhého kroku osvojí, značně klesne výskyt konfliktů mezi dětmi, které by musel učitel řešit, díky čemuž získá i více času pro samotnou výuku (Profkreatis, 2009). Děti zároveň získávají lepší vztah ke škole i k učiteli, čímž se následně zlepšuje i jejich školní prospěch (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Lekce Druhého kroku navíc nemusí nutně stát mimo školní osnovy, neboť řadu aktivit je možné propojit s jednotlivými předměty. Děti

mohou například ve výtvarné výchově kreslit jednotlivé emoce nebo v českém jazyce rozebírat emočně zabarvený příběh (Profkreatis, 2009).

4. PŘEDCHOZÍ VÝZKUMY

Tato kapitola je pomyslným mostem mezi teoretickou částí práce a částí praktickou, v níž je popisován pilotní výzkum ověřování efektivity programu Druhý krok. V této kapitole jsou zmíněny různé výzkumy zaměřené jak na význam programů sociálně-emocionálního učení na různé aspekty života žáků i fungování školy, tak i předchozí výzkumy ověřování efektivity programu Druhý krok v zahraničí a na Slovensku.

4.1 Programy sociálně-emocionálního učení

Velká část výzkumů se zabývá vlivem sociálně-emocionálního učení na školní život dítěte. Sociálně-emocionální kompetence pozitivně ovlivňují vztah žáků s učitelem a tím následně i skupinovou kohezi (Wilson, 2004). U dětí, které prošly programem sociálně-emocionálního učení, se objevuje pozitivnější přístup ke škole a lepší školní výsledky (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011), což má význam i do budoucna. Výzkumy potvrzují, že schopnost empatie, spolupráce, pomoci druhým a sdílení žáků třetích tříd jsou významným prediktorem školního prospěchu v 8. třídě (Caprara, Barbanelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000). Toto zjištění podporuje význam cíleného rozvoje sociálně-emocionálních kompetencí již v útlém věku.

Žáci, kteří mají ke škole pozitivní přístup, se obvykle chovají lépe. Zároveň se snižuje pravděpodobnost, že budou opakovat ročník, že se u nich na střední škole objeví kriminální chování nebo že budou mít ve 21 letech problémy s užíváním alkoholu či kouřením (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004).

Programy sociálně-emocionálního učení podporují sociálně-emocionální vývoj, zlepšují sociální dovednosti, snižují impulzivitu (Zhai, Raver, & Jones, 2015) a zlepšují schopnost sebeřízení (Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2013). Díky nim také dochází ke snížení agresivity (Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2013), úzkostnosti a depresivity (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

Vzhledem k obrovskému množství výzkumů na toto téma vzniklo i několik metaanalýz, jež se pokoušejí shrnout dosavadní empirické poznatky týkající se sociálně-emocionálního učení. Jednu takovou metaanalýzu publikovali i Sklad, Diekstra, Ritter, Ben,

& Gravesteijn (2012), kterým se podařilo přehledně shrnout 75 různých výzkumů do 7 kategorií reprezentujících aspekty života dítěte, na něž mají tyto programy příznivý vliv:

1. sociální dovednosti;
2. antisociální chování;
3. závislosti;
4. pozitivní sebepojetí;
5. akademický úspěch;
6. duševní zdraví;
7. prosociální chování.

Výše uvedené výzkumy jsou ošem zaměřené na obecné účinky programů sociálně-emocionálního učení či na jednotlivé sociálně-emocionální kompetence a jejich souvislost s dalšími faktory, netýkají se tedy konkrétních programů. Z tohoto důvodu je možné je využít pouze k obecným závěrům.

4. 2 Program Druhý krok ve světě

Výzkumů na ověřování efektivity programu Druhý krok proběhla v zahraničí (především tedy ve Spojených státech) celá řada. Je nezbytné z nich pečlivě vybírat, neboť věkových verzí programu je hned několik. Velká část výzkumů se zaměřuje na témata jako je agresivita, prosociální chování či schopnost regulace emocí. Není v možnostech této práce předložit kompletní výčet všech výzkumů efektivity Druhého kroku. Následující podkapitola si spíše klade za cíl uvést příklady „typických“ výzkumů efektivity Druhého kroku a předložit ty studie, které mohou být pro šíření či ověřování programu v České republice významné.

Často citovaným textem v souvislosti s ověřováním Druhého kroku je článek Tauba (2002). V jeho výzkumu probíhala intervence na vesnické základní škole s převahou bílých dětí z chudých rodin, které navštěvovaly 3. – 6. třídu. V porovnání s kontrolní školou bylo u těchto dětí potvrzeno zlepšení v sociálních kompetencích a úbytek antisociálního chování. K podobným výsledkům došli také Neace, & Muñoz (2012), kteří potvrzují zlepšení v prosociálních postojích a chování.

Děti, které prošly programem Druhý krok, jsou zvyklé vzájemně více spolupracovat a snižuje se u nich potřeba intervencí ze strany dospělého například z důvodu řešení

konfliktů (Frey, Nolen, Edstrom, & Hirschstein, 2005). Stejně jako výzkum Tauba (2002) i tento výzkum potvrzuje snížení výskytu agresivního chování. Z hodnocení ze strany učitelů je naopak patrné zvýšení prosociálního chování (Frey, Nolen, Edstrom, & Hirschstein, 2005). Velmi významným zjištěním je také zlepšení znalostí o sociálně-emocionálních dovednostech (Edwards, Hunt, Meyers, Grogg, & Jarrett, 2005).

Jeden z dalších výzkumů je zaměřený na efektivitu programu u dětí z rodin s nízkým socioekonomickým statutem, pro většinu z nichž angličtina není mateřským jazykem. Věkově byl vzorek složen z dětí od mateřské školy až po děti ve třetí třídě. Výzkum potvrzuje zlepšení v sociálně-emocionálních znalostech u dětí, které prošly programem Druhý krok (Brown, Jimerson, Dowdy, Gonzalez, & Stewart, 2012). Toto zjištění je důležité především v souvislosti se začleňováním dětí z etnických minorit do tohoto programu.

Na druhou stranu v chování a emočním fungování u stejného vzorku po zavedení Druhého kroku nedošlo ke zlepšení. Ve třetích třídách se dokonce objevil nárůst emočních problémů a problémového chování. U jiných ročníků se tento nárůst neobjevil (Brown, Jimerson, Dowdy, Gonzalez, & Stewart, 2012). Podobné výsledky se objevují také ve studii Cooka et al. (2007), který růst agresivního chování v celkových výsledcích připisuje skupině studentů, u nichž se agresivní chování ve značné míře vyskytovalo ještě před zavedením Druhého kroku. Autor navíc upozorňuje na to, že v jeho výzkumu nebyla zahrnuta kontrolní skupina. Domnívá se, že u výpočtů založených na srovnávání experimentální a kontrolní skupiny by byly výsledky odlišné.

Pro další výzkumy jsou podstatná také zjištění Larsena, & Samdala (2008), kteří se zabývají otázkou, do jaké míry se drží učitelé při práci s Druhým krokem metodických pokynů. Autoři zjistili, že si učitelé přizpůsobují obsah lekcí potřebám žáků a svým vlastním potřebám vycházejícím z jejich osobních přesvědčení a zkušeností. Míra dodržování zadání je úzce spojená s tím, do jaké míry je daná škola formalizovaná.

Jak již bylo řečeno na začátku této kapitoly, výzkumů týkajících se ověřování různých účinků programu Druhý krok bylo realizováno opravdu mnoho. Committee for Children (2011) se pokusila všechna tato zjištění názorně shrnout v krátké infografice. Na základě tohoto textu je patrné, že Druhý krok:

1. podporuje:
 - a. školní úspěšnost;
 - b. školní kohezi;

- c. bezpečné a respektující školní klima;
2. předchází:
- a. problémovému chování;
 - b. odmítnutí ze strany vrstevníků;
 - c. impulsivitě;
 - d. antisociálnímu chování;
 - e. dosažení nízkých akademických cílů.

Infografiku shrnující důležité empirické poznatky týkající se Druhého kroku lze nalézt v příloze této práce.

4. 3 Program Druhý krok na Slovensku

Pro naše účely jsou významné především výzkumy kolegů ze Slovenska, které přinesly mnoho zajímavých zjištění. První výzkum ověřování programu Druhý krok³ na Slovensku proběhl již v roce 2004. Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s pěti učiteli škol, na nichž byl program zaveden. Rozhovor se skládal ze tří částí: organizačně-realizační oblasti, metodicko-didaktické oblasti a samotných výsledků programu (Čechová et al., 2005).

Organizačně-realizační oblast přinesla řadu podstatných informací pro další práci s programem. Učitelé se shodli v názoru, že je nezbytné s programem pracovat systematicky, nejlépe jednou či dvakrát týdně. Zároveň je potřeba program aplikovat i mimo lekce Druhého kroku, tedy v různých situacích školního života. Doporučovaná délka trvání jednotlivých lekcí u šesti až sedmiletých dětí je dle probandů 10 – 15 minut. Co se týče zařazení lekcí do výuky, ukázalo se, že jej lze efektivně využít v předmětech prvouka, čtení či výtvarná výchova (Čechová et al., 2005).

Druhá část tohoto výzkumu, která byla zaměřená na metodicko-didaktickou oblast, je důkazem pozitivního přijetí programu ze strany pedagogů. Učitelé velmi vysoce hodnotili metodické pokyny k jednotlivým lekcím, které jsou na zadní straně každé fotografie, a jenž obsahují také návody na jednotlivé aktivity. Zároveň učitelé zmiňovali, že i přes detailní

³ V té době se program jmenoval Srdce na dlani, viz kapitola 3.

metodické propracování vlastní přípravu na jednotlivé lekce nepodceňovali a sami hledali další možnosti rozvoje sociálně-emocionálních kompetencí (Čechová et al., 2005).

Co se týče účinnosti programu, učitelé potvrdili nárůst pozitivních reakcí a projevů chování. Oceňovali především strukturovanost programu a metodickou podporu. Kromě toho byly identifikovány tyto přínosy pro jednotlivé žáky:

1. zlepšení schopnosti rozpoznávat emoce;
2. pozitivní změna v chování žáků;
3. schopnost pojmenovat emoce;
4. rozvoj empatie;
5. schopnost regulovat vlastní emoce;
6. rozvoj sociálních dovedností v různých životních situacích;
7. rozvoj tolerance k odlišnostem (Čechová et al., 2005).

I přes velký informační přínos tohoto výzkumu se domníváme, že z něj nelze vyvozovat závěry o efektivitě programu. Důvodem je především velmi malý počet probandů a zvolený metodologický rámec.

Možná právě z tohoto důvodu navázala na původní výzkum řada dalších výzkumů. Jak bylo zmíněno již v předchozí kapitole, mezi lety 2003 a 2007 proběhlo na Slovensku několik výzkumů, na základě nichž Ministerstvo školstva vydalo doporučení pro používání Druhého kroku v rámci předmětu etická výchova (Gajdošová, Herényiová, & Valihorová, 2010). Zdá se, že konkrétní výzkumy a jejich výsledky byly publikovány pouze prostřednictvím několika sborníků z konferencí. I přes naši snahu a přímé oslovení autorů se nám k těmto výsledkům nepodařilo dostat.

Jako stěžejní uvádí Profkreatis (nedatováno) na svém webu výzkum, v rámci něhož bylo otestováno celkem 121 dětí 1. a 2. tříd základní školy. Za použití Škálového dotazníku školského správania byl zjištěn pozitivní vliv programu Druhý krok na:

1. tvořivost;
2. samostatnost;
3. porozumění;
4. sociabilitu;
5. sebekontrolu.

V následujících letech byla provedena řada dalších výzkumů, které se zaměřovaly na různé aspekty Druhého kroku. Jedním z příkladů je práce Pařové, & Valihorové (2015), jež se zabývala vlivem programu Druhý krok doplněného příběhy s morálními dilematy na školní klima u žáků 3. tříd. Pro tyto účely autorky použily dotazník Naše třída, na základě něhož zjistily, že u experimentální skupiny došlo ke změnám v proměnných spokojenost, konflikty, soutěživost a soudržnost. Tyto výsledky porovnávají s výzkumem Čižmárikovej (2008, in Pařová, & Valihorová, 2015), které dopadly podobně. Lišily se pouze ve faktoru náročnost učenia, v němž autorky posun nepotvrdily.

EMPIRICKÁ ČÁST

5. VÝZKUMNÉ CÍLE A HYPOTÉZY

Sociálně-emocionální kompetence jsou významnou součástí každého člověka. Ovlivňují naši spokojenost, mezilidské vztahy, výkonnost i mnohé další aspekty našeho života. Do určité míry si je osvojujeme přirozeně, pozorováním okolních lidí, prostřednictvím výchovy rodičů či interakcí s vrstevníky. Pakliže nejsme k jejich osvojování systematicky vedeni, nenaplňujeme svůj potenciál a nejsme v nich tolik zdatní, jako bychom mohli. Některé děti bohužel nemají dostatek příležitostí k pozorování přiměřených emočních reakcí dospělých lidí v jejich okolí nebo k rozvíjení vlastní schopnosti rozpoznávat emoce a reagovat empaticky. Škola je institucí, která může částečně suplovat nedostatečnou výchovu v rodině a dětem tak pomoci v rozvoji jejich sociálně-emocionálních kompetencí. V našem prostředí takové snahy ovšem nejsou příliš časté, natožpak výzkumně ověřené. Z tohoto důvodu jako výzkumný problém této práce stanovujeme **sociálně-emocionální učení prostřednictvím programu Druhý krok v kontextu českých základních škol**. V návaznosti na tento výzkumný problém a hloubkovou rešerši podobných výzkumů v zahraničí definujeme následující výzkumné cíle:

1. Ověřit vliv programu Druhý krok na sociálně-emocionální kompetence žáků 2. tříd ZŠ.
2. Analyzovat případný vztah mezi úrovní sociálně-emocionálních kompetencí a školním prospěchem žáků 2. tříd ZŠ.
3. Ověřit účinnost dotazníku TEIQue pro měření sociálně-emocionálních kompetencí.

V souvislosti se stanovenými výzkumnými cíli byly definovány výzkumné hypotézy, které jsou uvedeny v následujících podkapitolách. I přes to, že jsme při statistickém ověřování pracovali s nulovými hypotézami, uvádíme pouze hypotézy alternativní, jež se nám pro účely tohoto textu zdají být vhodnější.

5.1 První výzkumný cíl a související hypotéza

První dílčí cíl našeho výzkumu navazuje na několik předchozích výzkumných studií, které byly provedeny v zahraničí:

1. Taub (2002) – Potvrzuje zlepšení v sociálních kompetencích a úbytek antisociálního chování u absolventů programu Druhý krok.

2. Neace, & Muñoz (2012) – Žáci, kteří prošli programem Druhý krok, mají lepší výsledky v prosociálních postojích a chování.
3. Frey, Nolen, Edstrom, & Hirschstein (2005) – Výskyt intervencí dospělých (učitelů, rodičů) kvůli konfliktům mezi žáky se po absolvování Druhého kroku snižuje. Zároveň se u těchto žáků zvyšuje výskyt prosociálního chování.
4. Zhai, Raver, & Jones (2015) – Programy sociálně-emocionálního učení výrazně podporují rozvoj sociálních dovedností a snížení impulzivního jednání.
5. Raimundo, Marques-Pinto, & Lima (2013) – Sociálně-emocionální učení pomáhá rozvíjet schopnost sebeřízení.
6. Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravesteyn (2012) – Na základě předchozích výzkumů lze tvrdit, že sociálně-emocionální učení má mimo jiné vliv na sociální dovednosti a prosociální chování dítěte.

Výše zmíněné výzkumy slouží jako odrazový můstek pro přesné definování dílčího výzkumného cíle a stanovení návazných hypotéz. Lze tvrdit, že programy sociálně-emocionálního učení i samotný program Druhý krok mají vliv na prosociální chování a sociální dovednosti žáků základních škol. Toto tvrzení je podloženo řadou výzkumných studií, například Taub (2002); Neace, & Muñoz (2012); Frey, Nolen, Edstrom, & Hirschstein (2005); Zhai, Raver, & Jones (2015); Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravesteyn (2012). Na základě těchto výzkumů předpokládáme, že žáci po absolvování programu Druhý krok budou výrazně lépe skórovat v subtestech porozumění sociálním situacím a sociálně-kompetentní jednání diagnostického nástroje IDS – Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5 – 10 let (viz podkapitola 6. 2).

Výzkumná studie autorů Frey, Nolen, Edstrom, & Hirschstein (2005) zároveň upozorňuje na to, že lekce Druhého kroku vedou ke snížení intervencí ze strany dospělého. Tomuto tvrzení pokládáme význam v souvislosti se subtestem sociálně-kompetentní jednání, který zohledňuje to, zda dítě řeší různé situace samo nebo zda k jejich řešení využívá dospělých. Tento výzkum tedy podporuje naše přesvědčení, že žáci po absolvování programu Druhý krok budou lépe skórovat v subtestu sociálně-kompetentní jednání.

Nelze opomenout ani výzkum Raimunda, Marques-Pinta, & Lima (2013), jenž se zaměřuje na zvýšení schopnosti sebeřízení v souvislosti s implementací programů sociálně-

emocionálního učení. Podobné výzkumy nejsou příliš obvyklé, o to je pro nás tento zdroj cennější. Utvrzuje nás v domněnce, že absolventi Druhého kroku budou lépe skórovat v subtestu regulace emocí diagnostického nástroje IDS.

Výzkumy, které by se zabývaly vlivem Druhého kroku či programů sociálně-emocionálního učení na schopnost rozpoznávání emocí, se nám dohledat nepodařilo. Přesto se domníváme, že se jedná o významnou oblast, která by neměla být opomíjena. Alespoň částečným potvrzením našeho přesvědčení, že Druhý krok má význam i v této oblasti, je výzkum, jenž uvádí Čechová et al. (2005). V návaznosti na tato zjištění formulujeme následující hypotézu:

Hypotéza 1: Žáci po absolvování programu Druhý krok dosahují vyššího celkového skóru sociálně-emocionálních kompetencí IDS než kontrolní skupina.

5. 2 Druhý výzkumný cíl a související hypotéza

Druhým dílčím cílem tohoto výzkumu je analyzovat případný vztah mezi úrovní sociálně-emocionálních kompetencí a školním prospěchem. Vycházíme z následujících výzkumů:

1. Committee for Children (2011) – Jednou z oblastí, na něž má program Druhý krok vliv, je školní úspěšnost.
2. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger (2011) – Programy sociálně-emocionálního učení vedou k pozitivnějšímu přístupu žáků ke škole a k lepšímu školnímu prospěchu.
3. Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravesteyn (2012) – Sociálně-emocionální učení má prokazatelný vliv na akademický prospěch.

Sociálně-emocionální učení významně koreluje se školním prospěchem či s akademickými úspěchy žáků (Committee for Children, 2011; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravesteyn, 2012). Na základě těchto zjištění očekáváme, že celkový školní prospěch bude korelovat s úrovní sociálně-emocionálních kompetencí. Stanovujeme tedy následující hypotézu:

Hypotéza 2: Mezi celkovým skórem sociálně-emocionálních kompetencí IDS a školním prospěchem žáků 2. tříd ZŠ existuje souvislost.

5. 3 Třetí výzkumný cíl a související hypotéza

Poslední část našeho výzkumu se opírá spíše o teoretická východiska, na základě nichž byly vytvořeny metody IDS a TEIQue-CF, než o konkrétní výzkumná šetření. Cílem této části je za pomoci výsledků v oblasti sociálně-emocionálních kompetencí IDS ověřit validitu našeho překladu dotazníku TEIQue-CF, který je primárně zaměřený na rysovou emoční inteligenci.

Na první pohled se může zdát, že se jedná o naprosto odlišné konstrukty. Nicméně po porovnání sociálně-emocionálních kompetencí v IDS a modelu rysové inteligence v TEIQue-CF (viz kapitola 6. 2) docházíme k názoru, že se tyto koncepty do určité míry překrývají a že lze tedy některé škály TEIQue-CF porovnat s výsledky v IDS. Týká se to například škál rozpoznávání a regulace emocí, které se objevují i v IDS. Podobnou souvislost lze očekávat i mezi vztahy s vrstevníky či nízkou impulzivitou v TEIQue-CF a sociálně-kompetentním jednáním v IDS (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011; Grob, Meyer, & Arx, 2013).

Hypotéza 3: Mezi celkovým skórem sociálně-emocionálních kompetencí IDS a celkovým výsledkem TEIQue-CF existuje souvislost.

5. 4 Výzkumné hypotézy – shrnutí

Pro lepší orientaci v tomto textu ještě jednou uvádíme všechny hypotézy, které budou v rámci našeho výzkumu ověřovány:

Hypotéza 1: Žáci po absolvování programu Druhý krok dosahují vyššího celkového skóru sociálně-emocionálních kompetencí IDS než kontrolní skupina.

Hypotéza 2: Mezi celkovým skórem sociálně-emocionálních kompetencí IDS a prospěchem žáků 2. tříd ZŠ existuje souvislost.

Hypotéza 3: Mezi celkovým skórem sociálně-emocionálních kompetencí IDS a celkovým výsledkem TEIQue-CF existuje souvislost.

6. METODOLOGICKÝ RÁMEC

V následující kapitole představujeme metodologický rámec, o němž se tento výzkum opírá. Popisujeme typ výzkumu a objasňujeme důvod této volby, zmiňujeme metody získávání a analýzy dat. V neposlední řadě se také zamýšlíme nad etickou stránkou výzkumu a vysvětlujeme, jakým způsobem předcházíme etickým problémům.

6.1 Typ výzkumu

V návaznosti na zvolený výzkumný problém, tedy sociálně-emocionální učení prostřednictvím programu Druhý krok, a navazující výzkumné cíle byl vybrán **kvantitativní typ výzkumu**. Chápeme-li tuto práci jako **pilotní výzkum** pro následné ověřování programu Druhý krok, který má přinést jednak prvotní data o účincích programu, jednak praktické organizačně-technické informace pro další výzkumná šetření v této oblasti, jeví se nám kvantitativní rámec jako jediná možnost.

Jedním z důvodů pro toto rozhodnutí je plán návazného výzkumu, v rámci něhož by mělo být otestováno minimálně deset kontrolních a deset experimentálních škol v delším časovém horizontu, což by kvalitativně bylo jen velmi složitě proveditelné. Pakliže má tento pilotní výzkum být zdrojem informací sloužících pro efektivnější realizaci navazujícího výzkumného šetření, zdá se nám jako nejlepší zvolit podobné metody získávání dat a jejich zpracování.

Zároveň si uvědomujeme omezení, která vyplývají ze stanoveného kvantitativního rámce, především to, že odpovědi mohou být převodem do výsledných skóre částečně zjednodušeny či nepřesně interpretovány. Velkou výhodou je ovšem možnost zobecnění výsledků, které tento přístup umožňuje spíše než přístup kvalitativní.

6.2 Metody získávání dat

Pro získávání dat byly použity dva standardizované nástroje – **IDS – Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let** (Grob, Meyer, & Arx, 2013) a **TEIQue - Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Child Form** (Mavroveli, Petrides, Shove, &

Whitehead, 2008). U obou probíhá vyhodnocení kvantitativně, i když u Inteligenční a vývojové škály je možné pracovat s výsledky i kvalitativně.

Sběr dat probíhal dvakrát, před a po zavedení Druhého kroku u experimentálních tříd. Použili jsme tedy **model pretest – posttest**. V rámci pretestu byla zadána pouze Inteligenční a vývojová škála, respektive její část zaměřená na sociálně-emocionální kompetence. V tomto případě probíhalo testování individuálně, formou rozhovorů založených na podnětovém sešitě. Toto testování prováděly zároveň dvě osoby, čímž se snížila časová zátěž pro školu i výzkumný tým. Následné vyhodnocení jednotlivých subtestů probíhalo společně s cílem eliminovat případné odchylky ve výsledcích způsobené rozdílnou interpretací výsledků.

Posttest probíhal velmi podobně. Žáci opět absolvovali testování za pomoci Inteligenční a vývojové škály. Kromě toho byl použit také Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Child Form, který byl zadán hromadně. Od třídních učitelů jsme také získali výkaz známek na pololetí, který následně sloužil k naplnění druhého výzkumného cíle.

6. 2. 1 IDS – Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let

Tento diagnostický nástroj, jenž v současné době slouží v některých pedagogicko-psychologických poradnách a ordinacích klinických psychologů ke zjištění celkové vývojové úrovně, byl vytvořen na základě německé předlohy autorů Grob, Meyer, Arx. Českou verzi vytvořili Krejčířová, Urbánek, Širůček, Jabůrek a v roce 2013 jej vydalo Hogrefe – Testcentrum.

Celý test je rozdělen do dvou funkčních oblastí. První oblastí je **kognitivní vývoj**, který se zaměřuje na jednotlivé kognitivní funkce. Druhý je **celkový vývoj**, kam spadá psychomotorika, sociálně-emocionální kompetence⁴, matematika, řeč, výkonová motivace a verbální myšlení (Grob, Meyer, & Arx, 2013).

V rámci našeho výzkumu byla využita pouze **část sociálně-emocionální kompetence**, která zahrnuje následující subtesty:

1. rozpoznávání emocí;

⁴ Autoři české verze používají označení sociálně-emoční kompetence. S ohledem na terminologické sjednocení celé práce jsme se rozhodli při zmiňování tohoto subtestu používat pojem sociálně-emocionální kompetence, který používáme již v teoretické části této práce.

2. regulace emocí;
3. porozumění sociálním situacím;
4. sociálně-kompetentní jednání.

Administrace této části trvá přibližně 20 minut. Testování je založené na práci s podnětovým materiálem, který obsahuje různé obrázky. V subtestu **rozpoznávání emocí** žák určuje, jak se dítě na konkrétním obrázku cítí, jaké projevuje emoce. Pracuje se celkem s pěti základními emocemi – radost, smutek, strach, překvapení, hněv (Grob, Meyer, & Arx, 2013). Znechucení jako šestou emoci, kterou Ekman (2015) společně s výše zmíněnými pěti emocemi označuje jako primární, autoři do podnětového sešitu nezahrnuli.

V subtestu **regulace emocí** je dítě dotazováno na strategie zvládnání vzteku, strachu a smutku a to vždy ve třech krocích. První otázka se vztahuje k obrázku z předchozího subtestu, kdy je žák vyzván, aby odpověděl na otázku: „*Co může to dítě udělat, aby už nemělo vztek / strach / nebylo smutné?*“ (Grob, Meyer, & Arx, 2013, 76). Následuje otázka: „*Co děláš ty, když máš vztek / strach / jsi smutný, abys už vztek / strach neměl / nebyl smutný?*“ (Grob, Meyer, & Arx, 2013, 76). Poslední otázka zní: „*A co bys ještě mohl dělat, abys už vztek / strach neměl / nebyl smutný?*“ (Grob, Meyer, & Arx, 2013, 76). Od poskytování rady druhému dítěti, v rámci čehož se může projevit projekce, dítě postupně přechází k popisu strategií, které samo užívá. Odpovědi se zařazují do kategorií adaptivní strategie emoční regulace (např. přehodnocení), maladaptivní strategie emoční regulace (např. rezignace) a ostatní strategie emoční regulace (např. sociální opora). Na základě tohoto zařazení pak dítě dostává za danou odpověď 2, 0 nebo 1 bod (Grob, Meyer, & Arx, 2013).

Subtest **porozumění sociálním situacím** obsahuje dva obrázky, které dítě postupně popisuje. Důraz je kladen hlavně na příčinnou stránku událostí a na emoce, které se v dané situaci projevují. Pokud dítě některou z těchto věcí opomene, dostává doplňující otázky. Body jsou uděleny podle toho, zda dítě konkrétní informaci zmíní samo, v reakci na doplňující otázku nebo vůbec / chybně (Grob, Meyer, & Arx, 2013).

Poslední subtest se zaměřuje na **sociálně-kompetentní jednání**. Žák popisuje, co by dělal, kdyby se ocitl ve stejné situaci jako dítě na obrázku, například: „*Co bys dělal, kdybys viděl nějaké dítě plakat?*“ (Grob, Meyer, & Arx, 2013, 92). Odpověď je následně hodnocena na základě toho, zda dítě řeší danou situaci nepřímou, objevuje se tedy tzv. nepřímé sociálně-kompetentní jednání (např. řekne, že zavolá paní učitelku), nebo zda naopak je samo aktivní

a situaci řeší přímo (např. řekne, že se toho dítěte zeptá, proč pláče, a pokusí se jej utiřit). Hodnotí se tedy především aktivita dítěte (Grob, Meyer, & Arx, 2013).

Na základě výsledků v jednotlivých subtestech je možné získat celkový skóre sociálně-emocionálních kompetencí, který byl využit pro ověřování stanovených hypotéz.

6. 2. 2 Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Child Form

Druhým nástrojem vybraným pro účely této práce je Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Child Form (dále TEIQue-CF). Jedná se o dotazník, který se skládá celkem ze 75 otázek typu „Poznám, když je kamarád smutný“, na něž děti odpovídají na pětibodové Likertově škále. Dotazník je určen pro děti ve věku 8 – 12 let (Mavroveli, Petrides, Shove, & Whitehead, 2008; Mavroveli, & Sánchez-Ruiz, 2011).

Mavroveli, & Sánchez-Ruiz (2011) uvádí, že jednotlivé odpovědi lze rozřadit do **devíti škál**:

1. adaptibilita (v originále adaptability);
2. sklon k afektivitě (affective disposition);
3. vyjadřování emocí (emotion expression);
4. rozpoznávání emocí (emotion perception);
5. regulace emocí (emotion regulation);
6. nízká impulzivita (low impulsivity);
7. vztahy s vrstevníky (peer relations);
8. sebeúcta (self-esteem);
9. sebemotivace (self-motivation).

Anglická verze dotazníku je volně přístupná na internetových stránkách London Psychometric Laboratory. Jedním z cílů naší práce bylo dotazník připravit pro použití v českém prostředí a na základě srovnání s Inteligenční a vývojovou škálou ověřit validitu českého překladu. Pro tyto účely byly zajištěny čtyři nezávislé překlady. Dva překlady vznikly na půdě Katedry psychologie Univerzity Palackého v Olomouci, dva byly naopak vytvořeny nezávislými překladateli bez hlubší znalosti psychologie. Z důvodu časového tlaku se nepodařilo zajistit zpětný překlad. Výsledný dotazník uvádíme v přílohách této práce.

TEIQue-CF byl žákům zadán hromadně. I přes to, že je dotazník určen pro děti už od osmého roku, bylo pro většinu probandů velmi náročné jej vyplnit a to především kvůli velkým nárokům na schopnost čtení a porozumění čtenému textu. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli dětem pro ulehčení otázky předčítat. Pro další informace viz kapitola 8.

6. 3 Metody zpracování a analýzy dat

Fáze zpracování a analýzy dat byla rozdělena do dvou subfází. Nejprve jsme se zaměřili na popis vzorku, což můžeme nazvat **subfází popisné či deskriptivní statistiky**. Druhým krokem pro nás bylo ověřování stanovených hypotéz a zpracování výsledků, tedy **subfáze inferenční statistiky**.

Hlavní část deskriptivní statistiky probíhala prostřednictvím programu **Microsoft Excel**, do něhož jsme přepsali všechna získaná data a setřídili tak, aby s nimi bylo možné dále pracovat. Částečně byl využit i program **Statistica12**, který nám posloužil pro ověření normality rozložení za pomoci testu chí-kvadrát.

Pro další práci s daty byl výhradně použit program **Statistica12**, který nám umožnil ověřit stanovené hypotézy prostřednictvím statistických testů, konkrétně dvoufaktorové analýzy rozptylu při opakovaných měřeních a Spearmanovy korelace.

Pro tuto část výzkumu pro nás byly oporou knihy *Metody pedagogického výzkumu* (Chráška, 2007), *Výzkumné metody a statistika* (Walker, 2013) a kolegové z Katedry psychologie Univerzity Palackého v Olomouci, kteří nám poskytli užitečné rady.

6. 4 Etické problémy a způsob řešení

Vzhledem k cílové skupině výzkumu, tedy žákům 2. tříd ZŠ, byl vytvořen **informovaný souhlas** pro zákonné zástupce probandů. Souhlas pro experimentální skupinu obsahoval informaci o ověřování efektivity programu Druhý krok, s jehož zavedením zákonní zástupci již dříve souhlasili. Souhlas pro kontrolní skupinu, v níž neprobíhala žádná intervence, obsahoval informaci o zjišťování úrovně sociálně-emocionálních kompetencí. Žáci, jejichž zástupci tento souhlas nepodepsali, nebyli do výzkumu zahrnuti. Námi vytvořený informovaný souhlas uvádíme v přílohách.

Výzkum byl nastaven tak, aby žákům nehrozila žádná psychická ani fyzická újma. Výsledky výzkumu jsou zcela anonymní, data byla spárována na základě předem definovaných kódů. I přes to jsou data bezpečně uložena tak, aby k nim neměla přístup nepovolaná osoba. Ke klamání probandů v rámci výzkumu nedošlo.

7. VÝZKUMNÝ SOUBOR

Zamyšlení se nad zkoumanou populací a způsobem výběru výzkumného souboru neboli vzorku je nedílnou součástí každého výzkumného plánu. V následující kapitole tedy definujeme základní i výběrový soubor a kritéria, na základě nichž byl vytvořen výzkumný soubor, který následně podrobně popisujeme.

Základní soubor definujeme velmi jednoduše: **žáci 2. tříd základních škol v České republice**. Jak již bylo řečeno v kapitole 6, hlavní pozornost je věnována sociálně-emocionálním kompetencím a emoční inteligenci žáků, a to v souvislosti se zavedením preventivního programu Druhý krok.

Vzhledem k cílům výzkumu pracujeme se dvěma skupinami. První skupina, kterou označujeme jako experimentální, pracovala v průběhu jednoho školního pololetí (září 2015 – leden 2016) pod vedením školních psychologek dané školy s programem Druhý krok. Třídní učitelky byly u programu přítomny, ale ne vždy byly přímo zapojeny. Obě experimentální třídy byly v době provedení posttestu přibližně v polovině části „Ovládání impulzivity a řešení problémů“, což odpovídá předpokládanému časovému rozložení programu v rámci školního roku. Druhou část výběrového souboru představují žáci, kteří neprošli v daném období žádným programem pro rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí.

7. 1 Výběr vzorku z populace a sběr dat

Pro účely našeho výzkumu bylo potřeba do experimentální skupiny vybrat třídy, u nichž se od září 2015 plánovalo začít pracovat s programem Druhý krok. Vzhledem k tomu, že jedinými školami v České republice, které v té době měly možnost s Druhým krokem pracovat, bylo pouze 5 pilotních škol podpořených Olomouckým krajem, byl výběr značně omezen. Ze zmíněných škol je jedna škola částečně Montessori školou. Z obavy o zkreslení výsledků jsme tuto školu z výběru vyřadili. Ze zbývajících 4 škol byly náhodně vybrány dvě, na nichž byly stejným způsobem určeny třídy, které budou do výzkumu zapojeny. S jistou obezřetností je tedy možné mluvit o skupinovém výběru, i když byl velmi limitován.

Kontrolní třídy byly vybrány tak, aby tvořily jistou paralelu ke třídám experimentálním a to především s ohledem na typ školy (vesnická versus městská) a počet žáků. Jednalo se tedy o záměrný výběr.

Tímto způsobem se do výběrového souboru dostaly **2 třídy experimentální**, z nichž lze první popsat jako menší vesnickou a druhou větší městskou školu, a **2 třídy kontrolní**, z nichž je opět jedna menší vesnická a druhá větší městská.

Z organizačních a metodologických důvodů jsme se nespokojili s prostým výběrem celé třídy, ale stanovili jsme také **kritéria, která musí každý žák splnit**, aby mohl být zařazen do výzkumného souboru:

1. Žák musí absolvovat oba sběry dat – pretest i posttest.
2. U žáka není diagnostikována porucha, která by se mohla projevit na úrovni jeho sociálně-emocionálních kompetencí.

Samotný sběr dat na výše uvedených školách probíhal ve dvou fázích. V září 2015 byl proveden pretest, jehož cílem bylo zjistit úroveň sociálně-emocionálních kompetencí ještě předtím, než bude u experimentálních tříd provedena intervence. Druhý sběr dat, který je pro ověření případného vlivu programu Druhý krok na sociálně-emocionální kompetence nezbytný, byl proveden na začátku února 2016.

7. 2 Popis vzorku

Vzhledem ke způsobu sběru dat nebylo možné zajistit tak velký vzorek, abychom jej mohli označit jako dostatečně reprezentativní. Pretestu se účastnilo celkem 88 žáků, z nichž 42 bylo v experimentální skupině, 46 v kontrolní skupině.

Na začátku února, kdy probíhal 2. sběr dat, propukla na některých školách chřipková epidemie, díky čemuž byl počet dětí v posttestu mnohem nižší. Vzhledem ke stanoveným podmínkám uvedeným v předešlé podkapitole byli žáci, kteří neabsolvovali oba sběry dat, z výzkumného souboru vyloučeni. Zároveň jsme vyloučili jednu dívku s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem, jejíž výsledky byly velmi odlišné od výsledků ostatních žáků. Celkově tedy **výzkumný soubor čítá 66 žáků**. Experimentální skupina zahrnuje 34 žáků, kontrolní 32 žáků.

Průměrný věk žáků k 7. září 2015, kdy započal první sběr dat, je ve výzkumném souboru 7,71 roku, přičemž v experimentální skupině to je 7,70 roku a v kontrolní skupině 7,72 roku. Průměrný věk dětí z období posttestu (k 1. 2. 2016) je 8,11 let.

Pohlaví je ve výzkumném souboru zastoupeno nerovnoměrně a to jak celkově, tak i v jednotlivých skupinách. Dívek je celkem 41 (62 %), chlapců 25 (38 %). Poměr chlapců a dívek je v kontrolní i experimentální skupině ve srovnání s celkovým rozložením téměř stejný, s maximálním rozdílem 1 %.

Další informací, kterou jsme u probandů zjišťovali, je celkový prospěch na konci prvního pololetí. Pro efektivnější práci s daty jsme u každého žáka vypočítali průměr známek ze všech předmětů, s nímž jsme následně dále pracovali. Průměrná hodnota pro celý soubor je 1,08. Experimentální skupina měla ve srovnání s kontrolní skupinou průměrně o něco lepší známky (1,06 u KS; 1,11 u ES). Celkem 46 žáků, což činí 70 %, mělo na vysvědčení samé jedničky.

8. VÝSLEDKY

Cílem následující kapitoly je představit výsledky jednotlivých statistických testů sloužících k ověření stanovených hypotéz. Informacím o metodách získávání a zpracování dat se v této části nevěnujeme, neboť jsou podrobně popsány v kapitole 6.

Vzhledem k tomu, že velká část našeho výzkumu se opírá o data získaná prostřednictvím IDS, uvádíme v níže uvedené tabulce souhrnné výsledky tohoto testu v rámci pretestu a posttestu. Tato tabulka nezohledňuje jednotlivé skupiny (tedy experimentální versus kontrolní), neboť se jim budeme podrobněji věnovat v následujících podkapitolách.

Tabulka č. 1: Celkové výsledky jednotlivých subtestů IDS v pretestu a posttestu.

Subtest	Pretest				Posttest			
	M	MIN	MAX	SD	M	MIN	MAX	SD
11	7,20	2	10	1,60	8,15	4	10	1,47
12	8,30	1	18	3,75	10,42	1	18	4,37
13	11,09	3	12	3,51	12,80	2	20	3,93
14	8,83	2	12	2,06	9,08	2	12	2,05
Celkem	35,42	15	53	7,32	40,45	17	56	9,19

Písmeno „M“ označuje průměrnou hodnotu, „MIN“ je nejnižší naměřená hodnota, „MAX“ nejvyšší naměřená hodnota a „SD“ směrodatná odchylka. Levý sloupec značí jednotlivé subtesty: 11 (rozpoznávání emocí), 12 (regulace emocí), 13 (porozumění sociálním situacím) a 14 (sociálně-kompetentní jednání). Na řádce „Celkem“ je uveden celkový skóre sociálně-emocionálních kompetencí. Již při srovnávání průměrných výsledků v jednotlivých subtestech lze spatřit stoupající skóre v průběhu času. Podrobněji se touto tendencí budeme zabývat v následující podkapitole.

Před samotným ověřováním jednotlivých hypotéz byla ověřena normalita rozložení získaných dat, k čemuž byl použit chí-kvadrát test, jenž je založený na srovnávání očekávaných a získaných četností. Hodnota p, kterou lze popsat jako velikost chyby, které bychom se dopustili, pokud bychom tvrdili, že se nejedná o normální rozložení, je pro celkové skóre v pretestu 0,46, v posttestu 0,21. V obou případech je tedy $p > \alpha$ (0,05), díky

čemuž lze tvrdit, že se jedná o normální rozložení. Toto zjištění nám umožňuje použít pro ověření hypotéz parametrické testy.

8. 1 Vliv programu Druhý krok na sociálně-emocionální kompetence

Prvním výzkumným cílem této práce je zjistit, zda má Druhý krok vliv na sociálně-emocionální kompetence žáků 2. tříd, kteří program absolvovali. Pro tyto účely byla definována následující hypotéza:

Hypotéza 1: Žáci po absolvování programu Druhý krok dosahují vyššího celkového skóru sociálně-emocionálních kompetencí IDS než kontrolní skupina.

Pro ověření výše zmíněné hypotézy byla vybrána dvoufaktorová analýza rozptylu při opakovaných měřeních, na základě níž byla **hypotéza přijata**. Žáci, kteří absolvovali program Druhý krok, mají statisticky významně vyšší skóre sociálně-emocionálních kompetencí než kontrolní skupina. Všechny důležité hodnoty jsou prezentovány v následující tabulce.

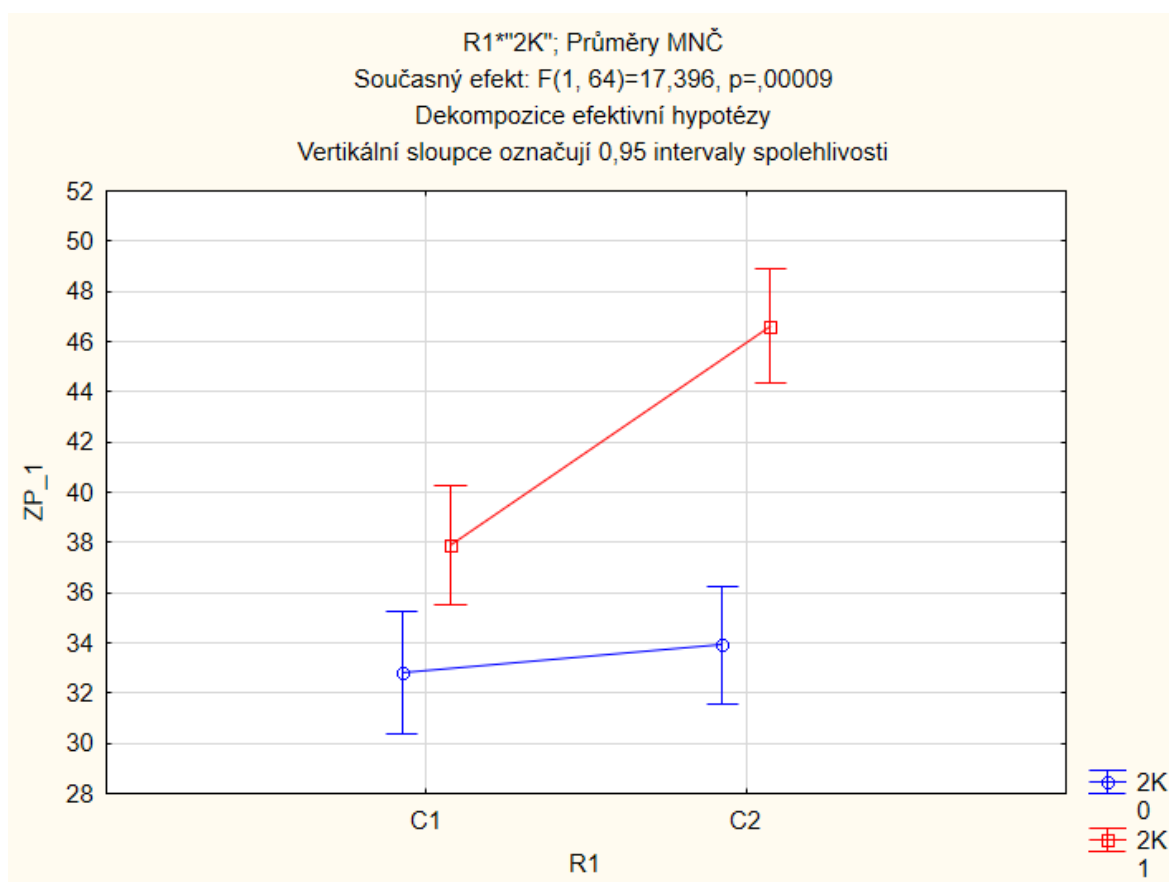
Tabulka č. 2: Výsledky analýzy rozptylu při ověřování H1

	Stupně volnosti	F	p
Abs. člen	1	2938,92	0,000
2K	1	40,634	0,000
R1	1	28,78	0,000
R1*2K	1	17,40	0,000

Řádek 2K označuje Druhý krok, tedy konkrétně vliv Druhého kroku na celkový výsledek. R1 představuje rozdíl mezi výsledky v pretestu a posttestu. R1*2K tedy popisuje interakci mezi faktorem Druhý krok a rozdílem v průběhu času a je pro nás z hlediska ověření stanovené hypotézy nejpodstatnější.

Na základě výše uvedených výsledků lze tvrdit, že skóre sociálně-emocionálních kompetencí je ovlivněn intervencí za pomoci programu Druhý krok, časem i interakcí mezi těmito dvěma faktory. Vliv samotného Druhého kroku je rovněž potvrzen. Pro lepší pochopení těchto výsledků uvádíme také graf vytvořený v programu Statistica12, který potvrzuje výše uvedené tvrzení.

Graf č. 1: Znárodnění rozdílů mezi experimentální a kontrolní skupinou



Modrá linie v tomto grafu reprezentuje skóre žáků z kontrolní skupiny, červená linie naopak skóre žáků, kteří prošli programem Druhý krok. C1 označuje celkové skóre při prvním sběru dat, C2 pak při druhém sběru dat.

8. 1. 1 Analýza výsledků jednotlivých subtestů IDS

V následné analýze jsme se zabývali také vlivem Druhého kroku na výsledky v jednotlivých subtestech. Tuto analýzu chápeme pouze jako doplněk předešlého výpočtu, s dalšími hypotézami proto nepracujeme.

Subtesty číslo 12 (regulace emocí), 13 (porozumění sociálním situacím) a 14 (sociálně-kompetentní jednání) vykazují normální rozložení, díky čemuž je možné opět použít dvoufaktorovou analýzu rozptylu při opakovaných měřeních. Subtest číslo 11 (rozpoznávání emocí) normální rozložení nevykazuje. I přesto jsme se u něj rozhodli použít

zmíněnou statistickou metodu, nicméně u interpretace výsledku je nezbytné být velmi obezřetní.

U všech subtestů lze spatřovat mírný nárůst testového skóre v porovnání s kontrolní skupinou. Signifikantní rozdíl se ovšem objevuje pouze u subtestu 12 (regulace emocí) a subtestu 13 (porozumění sociálním situacím). Výsledky v jednotlivých subtestech jsou uvedeny v tabulce na začátku této kapitoly.

První subtest je zaměřený na **rozpoznávání emocí**. Nejtěžší je pro děti rozpoznat překvapení. V pretestu se to povedlo pouze 23 % probandů. Naopak nejlépe děti rozeznávají vztek, u něhož bylo úspěšných 86 % z nich. Podobně se daří také rozeznávání strachu (86 %), následuje radost (83 %) a smutek (82 %). Rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou není statisticky významný, $F(1) = 1,57$; $p > 0,05$. Zajímavé je, že zatímco u většiny emocí bylo zlepšení v jejich rozpoznávání u obou skupin podobné, experimentální skupina se velmi zlepšila právě v rozpoznávání překvapení. Úspěšnost žáků z experimentální skupiny byla v pretestu pouze 21 %, v posttestu to bylo 63 %.

Subtest **regulace emocí** slouží ke zjištění, jaké strategie zvládání vzteku, strachu a smutku má dítě osvojeno. V pretestu se ukazuje, že nejlépe si děti dokáží poradit se smutkem. Průměrný počet bodů získaných probandy z celého výběrového souboru je u smutku 3,45, přičemž maximum je 6. O něco hůře na tom jsou děti se zvládáním vzteku (průměrně 2,47 bodů), nejhůře jim pak jde zvládání strachu (průměrně 2,40 bodů).

Na základě analýzy rozptylu provedené na výsledcích tohoto subtestu je potvrzen rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou, $F(1) = 17,94$; $p > 0,001$. Je tedy možné tvrdit, že Druhý krok příznivě ovlivňuje schopnost regulace emocí. Největší zlepšení lze zpozorovat u zvládání vzteku, které je u experimentální skupiny až 1,94 bodů (u kontrolní skupiny 0,69 bodů). Zatímco i u strategií regulace strachu a smutku lze u experimentální skupiny vidět zlepšení (1,68 bodu pro strach a 0,56 bodu pro smutek), u kontrolní skupiny dokonce dochází k mírnému zhoršení.

Třetí subtest nese název **porozumění sociálním situacím**. Analýza rozptylu i u tohoto subtestu potvrdila rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou, $F(1) = 5,42$; $p < 0,05$. To znamená, že má Druhý krok vliv na výsledky jednotlivých skupin. Lze tedy říct, že Druhý krok pozitivně ovlivňuje schopnost porozumění sociálním situacím.

Obecně lze v tomto subtestu spatřovat rozdíl mezi výsledky první a druhé části. Zatímco průměrný počet bodů v první části je pro celý výběrový soubor 5,89, ve druhé části to je jen 5,20 bodu, přičemž maximální počet bodů pro každou část je 12. U obou skupin se objevuje rozdíl způsobený časovým odstupem, nicméně u experimentální skupiny je tento rozdíl větší (o 2,6 bodů v celkovém skóre pro ES, o 1 bod pro KS).

Poslední subtest je zaměřený na schopnost **sociálně-kompetentního jednání**. U tohoto subtestu není potvrzen statisticky významný rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou, $F(1) = 1,26$; $p > 0,05$.

Největší problém se objevuje u obrázku, u něhož má dítě říct, jak by reagovalo, kdyby na něj začalo nějaké jiné dítě útočit. V pretestu u tohoto obrázku děti průměrně dosahují 0,94 bodů z celkových 2. Naopak nejlépe se žákům daří vysvětlit, co by dělali, kdyby viděli skupinku dětí, která si někde hraje, a oni se k nim chtěli přidat. Zde je průměrný výsledek v pretestu 1,94 bodů. I v tomto subtestu se u dětí, které absolvovaly Druhý krok, objevuje ve srovnání s kontrolní skupinou zlepšení. Zatímco experimentální skupina má v posttestu o 0,71 bodů vyšší skóre než v pretestu, skóre kontrolní skupiny se dokonce o -0,25 bodů zhoršuje.

8.2 Souvislost mezi sociálně-emocionálními kompetencemi a školním prospěchem

Druhým výzkumným cílem této práce je analyzovat případný vztah mezi úrovní sociálně-emocionálních kompetencí a školním prospěchem žáků. Pro tyto účely nám slouží výsledky IDS získané v posttestu a výkaz známek na pololetí, které nám dali k dispozici třídní učitelé. Ověřujeme následující hypotézu:

Hypotéza 2: Mezi celkovým skórem sociálně-emocionálních kompetencí IDS a prospěchem žáků 2. tříd ZŠ existuje souvislost.

Z hlediska inferenční statistiky byl k ověření hypotézy použit Spearmanův koeficient korelace, pomocí něhož jsme srovnávali celkový výsledek v sociálně-emocionálních kompetencích s průměrnou známkou dítěte na pololetí.

Na základě tohoto testu byla výše uvedená **hypotéza zamítnuta**. Úroveň sociálně-emocionálních kompetencí statisticky významně nesouvisí se školním prospěchem žáků,

$r_p = - 0,07$; $p > 0,05$. Vzhledem k zamítnutí této hypotézy nebyla v souvislosti s daným výzkumným cílem provedena žádná další analýza výsledků.

8.3 Účinnost dotazníku TEIQue-CF pro měření sociálně-emocionálních kompetencí

Třetím výzkumným cílem tohoto projektu je ověřit účinnost českého překladu TEIQue-CF pro měření sociálně-emocionálních kompetencí žáků mladšího školního věku. K tomuto účelu pracujeme s následující hypotézou:

Hypotéza 3: Mezi celkovým skórem sociálně-emocionálních kompetencí IDS a celkovým výsledkem TEIQue-CF existuje souvislost.

I přes to, že sběr dat proběhl, nepodařilo se nám tento výzkumný cíl naplnit. Zdůvodnění uvádíme v kapitole 9.

9. DISKUZE

V následující kapitole popisujeme naše zamyšlení nad výsledky pilotního výzkumu, odhalujeme možné příčiny zkreslení, porovnáváme s výsledky jiných studií a formulujeme doporučení pro případné návazné výzkumy.

Výsledky první části výzkumu, která je zaměřená na ověření vlivu programu Druhý krok na oblast sociálně-emocionálních kompetencí, jsou v souladu s našimi očekáváními. Žáci, kteří prošli v průběhu pěti měsíců, což odpovídá jednomu školnímu pololetí, programem Druhý krok, mají ve srovnání s kontrolní skupinou vyšší celkový skóre sociálně-emocionálních kompetencí získaný na základě diagnostického testu IDS.

Při následné analýze výsledků jednotlivých subtestů jsme zjistili, že i přes zjevné zlepšení experimentální skupiny, oproti skupině kontrolní, není ve všech případech rozdíl mezi výsledky těchto skupin statisticky významný.

Jednou ze schopností, které jsou jednoznačně ovlivněny intervencí prostřednictvím programu Druhý krok, je regulace emocí. To potvrzují jak zahraniční výzkumy (např. Čechová et al., 2005), tak i námi provedený pilotní výzkum. V době druhého testování byly obě experimentální třídy přibližně v polovině části „Ovládání impulzivita a řešení problémů“ programu Druhý krok. Velké zlepšení v této schopnosti je tedy možné částečně vysvětlit tím, že děti měly základní strategie práce s emocemi čerstvě v paměti. Je možné, že s odstupem by se efekt Druhého kroku na tento subtest neprojevil tak zřetelně. Na druhou stranu je potřeba zmínit, že tato část programu nebyla v době testování ukončena, takže se dá očekávat, že děti tyto dovednosti neměly ještě tolik osvojené, jako budou mít po jejím ukončení. Je tedy možné, že s odstupem času by se mohl projevit i efekt opačný – že by absolventi Druhého kroku v této oblasti skórovali ještě lépe, než tomu bylo v našem výzkumu. Odpovědět na otázku, jak by to vypadalo v případě, že třídy dokončí celý program, bohužel není v možnostech této práce. Pro další práci s programem je přínosné i zjištění, že žáci z experimentální skupiny často uváděli konkrétní strategie zvládnutí emocí, které jsou trénovány v průběhu lekcí Druhého kroku.

Druhý subtest, ve kterém byl potvrzen vliv programu Druhý krok, je subtest porozumění sociálním situacím. Tento výsledek není příliš překvapivý, neboť velká část lekcí Druhého kroku je zaměřená na schopnost empatie, porozumění konkrétním situacím

z pohledu druhého člověka a prosociální chování. Podobné výsledky publikují i Neace, & Muñoz (2012).

Přestože zlepšení experimentální skupiny bylo ve srovnání se skupinou kontrolní zjevné i v subtestech rozpoznávání emocí a sociálně-kompetentní jednání, nebylo dostatečně velké, abychom mohli prokazatelně potvrdit vliv programu Druhý krok i na tyto dvě schopnosti. Zmiňované subtesty nám i tak přinášejí zajímavé informace, které mohou být důležité pro další šíření a ověřování programu.

Subtest rozpoznávání emocí překvapivě odhaluje velkou nerovnováhu mezi úspěšností při pojmenovávání jednotlivých emocí, respektive mezi schopností rozpoznat překvapení a schopností rozpoznat ostatní emoce, přičemž právě překvapení je jedinou emocí, se kterou mají děti výraznější problém. Ekman (2015) při popisu svého výzkumu provedeného na Nové Guinei zmiňuje podobný fenomén, tedy neschopnost rozeznávat překvapení od strachu. Autor ovšem tvrdí, že se tento problém týká jen negramotných národů. U nás bychom se s ním tedy setkávat příliš neměli. V našem výzkumu je navíc emoce strachu druhou nejlépe rozpoznávanou emocí. V novějších zahraničních studiích, které se zabývají rozpoznáváním primárních emocí u dětí, se problém rozpoznávání překvapení neobjevuje (např. Gagnon, Gosselin, & Maassarani, 2014; Guarnera, Hichy, Cascio, & Carrubba, 2015). Snížená schopnost českých dětí rozpoznat překvapení může pramenit z podnětového materiálu, který nemusí přesně vystihovat tuto emoci. Nicméně i od školních psychologek, které pracují s programem Druhý krok, jsme slyšeli, že překvapení je pro děti nejvíce náročné. Jako druhé vysvětlení se jeví případná kulturní podmíněnost schopnosti rozpoznat tuto emoci. Tento závěr je ovšem předčasný a bylo by potřeba jej empiricky ověřit.

Druhým subtestem, u něhož rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou nebyl statisticky významný, je subtest sociálně-kompetentní jednání. Zajímavé je, že u tohoto subtestu se ze všech šesti obrázků jen v jednom objevilo u experimentální skupiny zhoršení. Jedná se o obrázek, u něhož se děti ptáme, co by dělaly, kdyby viděly nějaké jiné dítě, jak si rozbilo koleno. Kontrolní skupina se v tomto případě mírně zlepšila. Jak některé výzkumy napovídají (např. Čechová et al.), program Druhý krok napomáhá u dětí k rozvoji empatie. Je možné, že děti tuto situaci vnímají závažněji než před absolvováním Druhého kroku, a tak volí možnost zavolat na pomoc někoho dospělého, což je hodnoceno méně body než v případě, že dítě řeší danou situaci samo. Tuto domněnku potvrzuje i další analýza dat, při

níž jsme zjistili, že u 20 dětí z experimentální skupiny byla odpověď v pretestu vyhodnocena jako přímé sociálně-kompetentní jednání (tzn. dítě by situaci samo řešilo) a u 12 dětí jako sociálně-kompetentní jednání nepřímé. V posttestu se tyto výsledky obrátily. Přímé sociálně-kompetentní jednání se objevilo pouze v šesti případech, nepřímé ve dvaceti sedmi případech.

U všech ostatních obrázků v tomto subtestu se experimentální skupina zlepšila, přičemž skupina kontrolní se dokonce u třech obrázků zhoršila. U dětí, které absolvovaly Druhý krok, se největší zlepšení objevilo u obrázku, u něhož měly říct, co by udělaly, kdyby na ně začalo jiné dítě útočit. Podobný pokrok byl také patrný u obrázků, při nichž měl žák popsat svoji reakci v případě, že mu někdo boří hrad z písku, nebo v situaci, kdy vidí, jak jedno dítě ubližuje druhému. Tyto výsledky jsou v souladu s infografikou Committee for Children (2011), v níž se mimo jiné uvádí, že Druhý krok snižuje impulzivitu, a mnohými dalšími výzkumy, které potvrzují snížení výskytu agresivního chování (např. Taub, 2012; Frey, Nolen, Edstrom, & Hirschstein, 2005). Děti si tak díky Druhému kroku osvojují schopnost ovládnout svou prvotní impulzivní reakci a hledat jiné způsoby řešení dané situace.

Jedním z možných příčin, proč zlepšení v subtestech rozpoznávání emocí a regulace emocí nebylo statisticky potvrzeno, je velikost výzkumného souboru. Vzhledem k vybraným metodám získávání dat a nárokům kladených na výzkumníky s ohledem na nutnost individuálního testování, nebylo bohužel možné zajistit vzorek, který by čítal o desítky probandů více. Nízký počet probandů mohl u použitých statistických testů způsobit zhoršení schopnosti rozpoznat efekt programu Druhý krok na jednotlivé schopnosti. Je také možné, že s větším vzorkem by subtest rozpoznávání emocí vykazoval normální rozložení, k čemuž v našem výzkumném souboru nedošlo.

Druhým výzkumným cílem bylo analyzovat případný vztah mezi úrovní sociálně-emocionálních kompetencí a školním prospěchem žáků 2. tříd ZŠ. Cíl se nám podařilo naplnit, nicméně očekávaná souvislost mezi těmito dvěma faktory nebyla potvrzena. Vzhledem k tomu, že jsme hledali korelaci, nízký počet probandů jako příčinu tohoto výsledku jsme zamítli. Domněnku jsme si pro jistotu ověřili i modelováním dat, v rámci něhož jsme získaná data zkopírovali a použili celkem pětkrát, čímž jsme získali pětinasobně vyšší počet probandů. Ani po této úpravě se korelace nepotvrdila, čímž jsme definitivně zamítli vliv počtu testovaných žáků na projevený výsledek. Podstatnější je zjištění, že 46

žáků (tedy 70 %) mělo na vysvědčení samé jedničky, což považujeme za hlavní důvod, proč nebyla potvrzena souvislost mezi sociálně-emocionálními kompetencemi a školním prospěchem, o němž mluví mnohé zahraniční výzkumy (např. Committee for Children, 2011; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

Posledním cílem, který jsme si stanovili, bylo ověřit účinnost dotazníku TEIQue-CF pro měření sociálně-emocionálních kompetencí. Jak již bylo zmíněno v podkapitole 8. 3, nepodařilo se nám tento výzkumný cíl naplnit a to čistě z „technických“ důvodů.

Již před několika měsíci jsme začali vyjednávat s tvůrci tohoto dotazníku z London Psychometric Laboratory at UCL, kteří nám přislíbili zaslání manuálu pro vyhodnocování. Bohužel se tak nestalo, díky čemuž není jakákoliv kvantitativní práce s těmito daty možná.

Můžeme se na data a jejich sběr podívat alespoň kvalitativně. Při testování jsme si všimli, že je pro žáky vyplňování dotazníku velmi náročné a to především vzhledem k velkému nároku na schopnost čtení. Také porozumění škálování odpovědí bylo problematické, většina dětí měla tendenci zaškrtnout pouze extrémní odpovědi. Pro další případnou práci s tímto dotazníkem doporučujeme zvážit posunutí výzkumu až do 3. třídy, případně využití kratší verze tohoto dotazníku – TEIQue-CSF.

Dalším významným faktorem, který nelze při interpretaci výsledků opomenout, je vliv osobnosti člověka, který děti programem provádí, v našem případě tedy školního psychologa. Už jen třeba to, do jaké míry se dotyčný drží metodických pokynů k programu, jaké aktivity s dětmi realizuje nad rámec těchto pokynů či to, zda práci s programem bere spíše jako hru nebo naopak výuku – to vše jsou vlivy, které mohou způsobit odlišný efekt programu v jednotlivých třídách. Jedná se o faktory, které by bylo z metodologického hlediska dobré kontrolovat, což ovšem není možné.

Určité zkreslení mohlo být způsobené také angažovaností administrátorů, kteří data sbírali i vyhodnocovali. To pramení ze skutečnosti, že výzkumný tým pro ověřování efektivity programu Druhý krok se prolíná s týmem, který program připravuje pro použití v českém prostředí a šíří jej na školy.

Obecně identifikujeme čtyři hlavní faktory, které mohly výsledky pilotního výzkumu ověřování efektivity programu Druhý krok ovlivnit:

1. velikost výzkumného souboru;
2. věk probandů;

3. osobnost školního psychologa;
4. angažovanost administrátorů.

Jak bylo vysvětleno v úvodu, tato práce si neklade za cíl přinést data, na jejichž základě by bylo možné hovořit o efektivitě či neefektivitě programu, jako spíše přispět k vytvoření teoretického a metodologického rámce pro návazný širší výzkum. Z tohoto důvodu formulujeme následující doporučení:

1. Získat větší vzorek, nejlépe alespoň 10 tříd experimentálních a 10 tříd kontrolních.
2. Výzkum realizovat longitudinálně, tzn. sledovat efekt i s odstupem času.
3. Přepracovat IDS do takové podoby, aby bylo možné hromadné testování. Vytvořenou verzi pilotně ověřit. Vše samozřejmě korigovat tak, aby nedošlo k porušení autorských práv.
4. Vytvořit výzkumný tým a řádně jej proškolit ve způsobu získávání a vyhodnocování dat.
5. Kromě sociálně-emocionálních kompetencí se zaměřit také na některou z forem rizikového chování, na niž by Druhý krok mohl mít vliv – např. šikana či impulzivita.
6. V rámci šetření zjišťovat rovněž postoje žáků ke škole, což lze zjednodušeně např. otázkou „Ve škole se cítím šťastný“ a odpovědí na Likertově škále, jako to ve svém výzkumu provedlo OECD (2012).
7. Experimentální třída by měla s programem Druhý krok pracovat po celý školní rok.
8. Jednotlivými lekcemi programu by měl provázet třídní učitel, který by se měl držet předem definované časové osnovy.

Velkou otázkou zůstává, zda neposunout výzkum až do 3. tříd. Z hlediska sběru dat, které by mělo probíhat hromadně, by to znamenalo velké zjednodušení, neboť se dá předpokládat, že žáci ve 3. třídě mají už lépe osvojenou schopnost čtení a psaní. Na druhou stranu nám obecně přijde lepší, když třída začne pracovat s Druhým krokem už dříve. Navíc se případným posunutím snižuje počet možných posttestů, neboť velká část tříd se při přechodu na druhý stupeň rozpadá či mění.

Podle některých zahraničních studií je pro maximální efektivitu programů sociálně-emocionálního učení potřeba, aby se do tohoto procesu zapojila celá škola, v lepším případě

i okolní komunita (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015), což v českém prostředí aktuálně není možné. Už jen proto, že jediným programem sociálně-emocionálního učení, který se u nás používá, je právě program Druhý krok, který má v současné době do češtiny přeloženou pouze verzi pro děti na prvním stupni ZŠ. Musíme se tedy smířit s tím, že v nejbližších letech nebude potenciál programu plně naplněn.

Kromě zmiňovaných doporučení se nám také postupně otevírají témata, na něž by bylo vhodné zaměřit v souvislosti s Druhým krokem a ověřováním jeho efektivity pozornost. Vybíráme některá z nich:

1. Hodnocení programu Druhý krok ze strany učitelů, rodičů i samotných žáků.
2. Vliv osobnosti učitele.
3. Celková atmosféra ve třídě a klima třídy.
4. Výkonová motivace ve vztahu ke škole, školní prospěch.
5. Kognitivní vývoj.
6. Morální a sociální vývoj.
7. Sebepojetí.

Jak z výše uvedených témat vyplývá, tento pilotní výzkum je skutečně jen prvním krokem k zajištění dostatečného teoretického a výzkumného zázemí pro rozvoj a šíření programů sociálně-emocionálního učení v České republice.

10. ZÁVĚRY

Výsledky pilotního ověření programu Druhý krok přinášejí několik důležitých informací pro další šíření konceptu sociálně-emocionálního učení v České republice, a to konkrétně:

1. Program Druhý krok má vliv na sociálně-emocionální kompetence žáků 2. tříd, především na schopnost regulace emocí a porozumění sociálním situacím.
2. Nejhůře rozpoznatelnou emoci pro děti ve 2. třídě je překvapení, nejlépe rozpoznatelnou emoci je vztek.
3. Emoci, kterou dokáží žáci 2. tříd regulovat nejlépe, je smutek. O něco těžší je pro ně regulace vzteku, nejtěžší regulace strachu.
4. Úroveň sociálně-emocionálních kompetencí žáků 2. tříd nesouvisí s jejich celkovým školním prospěchem.

SOUHRN

Sociální a emocionální kompetence významně ovlivňují mnoho aspektů lidského života. Jsou nedílnou součástí našeho sebepojetí, přispívají k začlenění do společnosti a vztahům s ostatními lidmi, předurčují naši životní spokojenost a mnoho dalšího. Vzhledem k tomu, jak moc nás ovlivňují, je více než vhodné je systematicky rozvíjet a podporovat. Jednou z možností, jak dosáhnout naplnění jejich potenciálu, jsou programy sociálně-emocionálního učení, které na základě specifických technik podporují sociální a emocionální vývoj dětí již od předškolního věku. Problematika sociálně-emocionálního učení není v České republice příliš rozšířená, což se snaží tato diplomová práce napravit. Jako hlavní cíl celé práce si klademe vytvořit teoretický a metodologický rámec konceptu sociálně-emocionálního učení, který by mohl být následně využit při šíření programu Druhý krok, jenž vychází právě z tohoto konceptu, do českých škol. Přestože sociálně-emocionální učení může probíhat prakticky v jakémkoliv věku, zaměřujeme tuto práci na děti mladšího školního věku.

Na začátku každé práce s dětmi je nutné zamyslet se nad tím, v jaké fázi vývoje se zrovna nachází. Velmi nápomocné mohou být klasické vývojové teorie. Mladší školní věk se překrývá s obdobím latence Freudova psychosexuálního vývoje, stadiem konfliktu mezi pracovitostí a méněcenností Eriksonova psychosociálního vývoje, stadiem konkrétních operací Piagetova kognitivního vývoje a obdobími heteronomní a tranzitorní morálky jeho mravního vývoje, stadiem předkonvenční morálky Kohlbergova morálního vývoje a self-protektivním stadiem vývoje ega podle Loevingerové. Tyto vývojové teorie ovšem nepřinášejí kompletní informace. Na vývoj žáka je nutné se dívat více komplexně a zaměřit se na všechny hlavní vývojové oblasti – motorický vývoj, kognitivní vývoj, sociální vývoj i emocionální vývoj. Podrobnější vhled do vývojových charakteristik žáka mladšího školního věku přináší první kapitola této práce.

Sociálně-emocionální učení je přístup, který pozitivně ovlivňuje jednotlivé aspekty vývoje dítěte. Zjednodušeně lze říct, že se jedná o proces, který je zaměřený na podporu pěti sociálně-emocionálních kompetencí, mezi něž patří sebeuvědomování, sebeřízení, sociální citění, vztahové dovednosti a zodpovědné jednání. Jedná se tedy o kompetence, které se vztahují k člověku samotnému (sebeuvědomování a sebeřízení) i k tomu, jakým způsobem jedinec vnímá druhé a jak se k nim chová (sociální citění, vztahové dovednosti, zodpovědné jednání).

Model sociálně-emocionálního učení se částečně prolíná s modelem emoční inteligence Mayera, & Saloveye (1997). Nelze ovšem tvrdit, že jsou totožné. Sociálně-emocionální učení také souvisí s klíčovými kompetencemi a zapadá do systému primární prevence, což je důležité v kontextu šíření programů sociálně-emocionálního učení v našem prostředí.

Na Slovensku se již myšlenka sociálně-emocionálního učení šíří a to především díky programu Druhý krok, který je Ministerstvem školstva Slovenské republiky doporučen jako učební pomůcka pro předmět etická výchova. Tento program je založený na práci s velkoplošnými fotografiemi, na nichž jsou různé situace, s nimiž se žáci na 1. stupni běžně setkávají. Obsahově je Druhý krok rozdělen na části Empatie, Ovládání impulzivity a řešení problémů, Zvládání hněvu.

Pilotní výzkum ověřování efektivity Druhého kroku, který je součástí této práce, vychází ze čtyř typů výzkumů. První skupinu tvoří zahraniční výzkumy zaměřené na účinky programů sociálně-emocionálního učení obecně (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravesteijn, 2012; Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2013; Zhai, Raver, & Jones, 2015). Ve druhé skupině jsou výzkumy, které se zaměřují na efektivitu programu Druhý krok v zahraničí (Taub, 2002; Frey, Nolen, Edstrom, & Hirschstein, 2005; Committee for Children, 2011; Neace, & Muñoz, 2012). Třetím zdrojem informací jsou výzkumy Druhého kroku, které byly provedeny na Slovensku (Čechová et al., 2005; Gajdošová, Herényiová, & Valihorová, 2010; Pařová, & Valihorová, 2015). Poslední skupinu tvoří zdroje poskytující informace o jednotlivých metodách získávání dat (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011; Grob, Meyer, & Arx, 2013).

Výzkumným problémem tohoto pilotního výzkumu je sociálně-emocionální učení prostřednictvím programu Druhý krok v kontextu českých základních škol, na něž navazují výzkumné cíle:

1. Ověřit vliv programu Druhý krok na sociálně-emocionální kompetence žáků 2. tříd ZŠ.
2. Analyzovat případný vztah mezi úrovní sociálně-emocionálních kompetencí a školním prospěchem žáků 2. tříd ZŠ.
3. Ověřit účinnost dotazníku TEIQue-CF pro měření sociálně-emocionálních kompetencí.

V návaznosti na výše definované cíle byl zvolen kvantitativní typ výzkumu. Jako hlavní metoda získávání dat byl použit diagnostický nástroj IDS – Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let (Grob, Meyer, & Arx, 2013), konkrétně subtest sociálně-emocionální kompetence. Testování probíhalo individuálně, s každým žákem zvlášť. Jako druhá metoda byl použit Trait Emotional Questionnaire – Child Form (Mavroveli, Petrides, Shove, & Whitehead, 2008). Sběr dat probíhal ve dvou fázích – pretest byl realizován v září 2015, posttest na začátku února 2016.

I přes to, že výzkumný soubor čítal v době pretestu 88 žáků, do finálního vzorku bylo z důvodu nesplněných podmínek pro účast ve výzkumu zařazeno jen 66 žáků. 21 žáků bylo vyřazeno kvůli neúčasti v posttestu, 1 žák kvůli vychylujícím výsledkům způsobeným diagnostikovanou poruchou. Z celkového vzorku bylo 34 žáků v experimentální skupině, 32 žáků ve skupině kontrolní.

Na základě výsledků ověřování stanovených hypotéz lze konstatovat, že program Druhý krok má vliv na sociálně-emocionální kompetence žáků 2. tříd základní školy a to především na schopnost regulace emocí a porozumění sociálním situacím. Domněnka, že sociálně-emocionální kompetence souvisí s celkovým prospěchem, potvrzena nebyla. Ověřit účinnost dotazníku TEIQue-CF pro měření sociálně-emocionálních kompetencí se v pilotním výzkumu nepodařilo (vysvětlení uvádíme v kapitole 9).

Zobecnitelnost výsledků je značně omezená velikostí výběrového souboru, který nebylo vzhledem k použitému diagnostickému nástroji možné příliš zvětšit. Tento výzkum jsme ovšem již předem formulovali jako pilotní. Naším cílem nebylo získat data, na základě nichž by bylo možné mluvit o efektivitě či neefektivitě programu, jako spíše získat informace pro další výzkumná směřování v tomto oboru, například ověřit využitelnost IDS pro zachycení změny v sociálně-emocionálních kompetencích v průběhu času. Konkrétní doporučení pro další výzkumy uvádíme v kapitole 9.

Tato práce je jedinečná především svým zaměřením na problematiku sociálně-emocionálního učení, která zatím není v České republice rozšířená. Kromě obecného teoretického ukotvení přináší možnosti zařazení tohoto tématu do kontextu českých základních škol, představuje program Druhý krok a výsledky jeho pilotního ověřování a formuluje doporučení pro další výzkumné směřování.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

- Brown, J. A., Jimerson, S. R., Dowdy, E., Gonzalez, V., & Stewart, K. (2012). Assessing the Effects of School-Wide Second Step Implementation in a Predominately English Language Learner, Low SES, Latino Sample. *Psychology in the Schools, 49*(9), 864-875.
- Caprara, G. V., Barbanelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial Foundation of Children's Academic Achievement. *Psychological Science, 11*(4), 302-306.
- CASEL (2013). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Chicago: CASEL. Získáno 5. ledna 2016 z <http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health, 74*(7), 252-261.
- Committee for Children (2011). *Second Step: Skills for Social and Academic Success. Visual Review of Research: Kindergarten-Grade5*. Získáno 5. ledna 2016 z http://www.cfchildren.org/Portals/1/SS_K5/K-5_DOC/K-5_Visual_Review_Research_SS.pdf
- Cooke, M. B., Ford, J., Levine, J., Bourke, C., Newell, L., & Lapidus, G. (2007). The Effects of City-Wide Implementation of "Second Step" on Elementary School Students' Prosocial and Aggressive Behaviors. *The Journal of Primary Prevention, 28*(2), 93-115.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*(1), 74-101.
- Čechová, D., Gajdošová, E., Herényiová, G., Kuklišová, M., Rijáková, Z., & Sobiová, E. (2005). *Možnosti efektívneho využívania programu proti násiliu v školách SRDCE NA DLANI*. Bratislava: Stimul.
- Day, K. L., & Smith, C. L. (2013). Understanding the role of private speech in children's emotion regulation. *Early Childhood Research Quarterly, 28*, 405-414.
- Dolejš, M. (2010). *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology, 45*, 294-309.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405-432.

- Edwards, D., Hunt, M. H., Meyers, J., Grogg, K. R., & Jarrett, O. (2005). Acceptability and Student Outcomes of a Violence Prevention Curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 26(40)(5), 401-418.
- Ekman, P. (2015). *Odhalené emoce*. Brno: Jan Melvil Publishing.
- Elias, M. J. (2005). Tradiční školní učení a socioemoční učení. In D. Dvořák (Ed.), *Efektivní učení ve škole* (77-96). Praha: Portál.
- Erikson, E. (1965). *Childhood and society*. London: Penguin Books.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. Praha: Portál.
- Frey, K. S., Nolen, S. B., Edstrom, L. V., & Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Applied Developmental Psychology*, 26, 171-200.
- Gagnon, M., Gosselin, P., & Maassarani, R. (2014). Children's Ability to Recognize Emotions From Partial and Complete Facial Expressions. *Journal of Genetic Psychology*, 175(5), 416-430.
- Gajdošová, E., & Herényiová, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál.
- Gajdošová, E., Herényiová, G., & Valihorová, M. (2010). *Školská psychológia*. Bratislava: Stimul.
- Gajdošová, E., Hubinská, L., & Jakubková, V. (2011). *Intervencie pracovníkov pomáhajúcich profesií pri riešení problémov a porúch detí v správaní s dôrazom na rozvíjanie ich sociálno-emocionálnej a morálnej zrelosti*. Bratislava: Stimul.
- Gillernová, I. (2015). Podpora emocionálního vývoje dětí předškolního věku. In I. Gillernová, R. Bahbouh (Eds.), *Moc emoci: Psychologie emoci a citů každodenní lidské zkušenosti* (43-45). Praha: Tribun EU.
- Goetz, T., Frenzelová, A. C., Pekrun, R., & Hall, N. (2007). Emoční inteligence v kontextu učení a dosahování úspěchu. In R. Schulze, & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence* (249-268). Praha: Portál.
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. T., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474.
- Grob, A., Meyer, C. S., & Arx, P. H. (2013). *IDS - Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let. Příručka*. Praha: Hogrefe - Testcentrum.
- Guarnera, M., Hichy, Z., Cascio, M. I., & Carrubba, S. (2015). Facial Expressions and Ability to Recognize Emotions from Eyes or Mouth in Children. *Europe's Journal of Psychology*, 11(2), 183-196.

- Gueguenová, C. (2014). *Cesta ke šťastnému dětství. Empatická výchova ve světle nejnovějších poznatků o mozku a emocionálním vývoji dítěte*. Praha: Rybka Publishers.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Hesová, A., Kitzbergerová, L., Kocourková, Š., Koubek, P., Maršák, J., Pastorová, M., ... Zelendová, E. (2011). *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu*. Praha: NÚV.
- Hy, L. X., & Loevinger, J. (1996). *Measuring Ego Development*. New York: Psychology Press.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Kalina, K. (2003). Úvod do drogové politiky: základní principy, pojmy, přístupy a problémy. In K. Kalina, *Drogy a drogové závislosti I*. Praha: Úřad vlády České republiky.
- Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Larsen, T., & Samdal, O. (2008). Facilitating the Implementation and Sustainability of Second Step. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 187-204.
- Líšková, B. (2014). *Citová a emocionální výchova v rodině a ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Malúšková, A. (2014). *Sociální síť Facebook v životě dětí na prvním stupni základních škol*. Získáno 4. října 2016 z E-Bezpečí: <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/veda-a-vyzkum/1013-facebook-prvni-stupen>
- Martanová, V., Běhounková, L., Exnerová, M., Charvát, M., Jurystová, L., Kaufová, T., ... Šťastná, L. (2012). *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice ve vydavatelství Togga.
- Martínek, Z. (2015). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada.
- Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17(8), 516-526.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications* (3-34). New York: Harper Collins.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka*. Praha: Wolters Kluwer ČR.

- Miovský, M., Aujezká, A., Burešová, I., Čablová, L., Červenková, E., Jírová Exnerová, M., & ... Žaloudíková, I. (2015). *Programy a intervence školské prevence rizikového chování*. Praha: Lidové noviny.
- Neace, W. P., & Muñoz, M. A. (2012). Pushing the Boundaries of Education: Evaluating the Impact of Second Step: A Violence Prevention Curriculum with Psychosocial and Non-Cognitive Measures. *Child & Youth Services*, 33, 46-69.
- Neubauer, A. C., & Freudenthaler, H. H. (2007). Modely emoční inteligence. In R. Schulze, & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence* (53-72). Praha: Portál.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)*. Získáno 5. ledna 2016 z <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9813071e.pdf?expires=1458684286&id=id&accname=guest&checksum=4788D9FC12E552B658A5FE9C17A5693F>
- Pařová, M., & Valihorová, M. (2015). Podpora optimální klímy školské třídy. In M. Šimegová, B. Naďa, & M. Brestovanský, *Školská psychologie a kvalita života v edukácii*. (261-279). Pedagogická fakulta Trnavské univerzity v Trnave: Trnava.
- Phillips, M. (2013). *Korea is the world's top producer of unhappy school children*. Získáno 10. února 2016 <http://qz.com/153380/korea-is-the-worlds-top-producer-of-unhappy-school-children/>
- Piaget, J., & Inhelderová, B. (2010). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Plháková, A. (2006). *Dějiny psychologie*. Praha: Grada.
- Profkreatis. (2009). *Kurikulum preventivního programu proti násilí Srdce na dlani: Příručka pro učitel'ov. 1. - 3. ročník*. Bratislava: Stimul.
- Profkreatis. (nedatováno). *Skúsenosti na slovensku*. Získáno 5. ledna 2016 z <http://www.druhykrok.eu/druhy-krok/skusenosti-na-slovensku/>
- Prokešová, L. (2005). Podpora emočního rozvoje žáků v primárním vzdělávání. In I. Stuchlíková (Ed.), *Zvládání emočních problémů školáků* (69-134). Praha: Portál.
- Ptáček, R., & Kuželová, H. (2013). *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Získáno 11. ledna 2016 z http://www.mpsv.cz/files/clanky/14812/VP_nahled.pdf
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, M. L. (2013). The Effects of a Social-Emotional Learning Program on Elementary School Children: the Role of Pupils' Characteristics. *Psychology in the School*, 50(2), 165-180.
- Sdružení D (nedatováno). *Další preventivní programy*. Získáno 11. ledna 2016 z <http://www.sdruzenid.cz/co-delame/programy-pro-skoly/primarni-prevence-rizikoveho-chovani/dalsi-preventivni-programy/>
- Schultz, D., Izard, C. E., & Abeová, J. A. (2007). Emoční systémy a vývoj emoční inteligence. In R. Schulze, & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence* (73-88). Praha: Portál.

- Schultz, D., Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2000). Children's Anger Attribution Bias: Relations to Family Environment and Social Adjustment. *Social Development*, 9(3), 284-301.
- Siegel, D. J., & Payneová - Brysonová, T. (2015). *Klidná výchova k disciplíně*. Praha: Triton.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of School-Based Universal Social, Emotional, and Behavioral Programs: Do They Enhance Students' Development in the Area of Skill, Behavior, and Adjustment? *Psychology in the School*, 49(9), 892-909.
- Skopal, O., Dolejš, M., & Suchá, J. (2014). *Vybrané osobnostní rysy a rizikové formy chování u českých žáků a žákyň*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Smékalová, E., & Palová, K. (2015). Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok.
- Stehliková, J. (2014). "E" - program rozvoja empatie. In E. Gajdošová (Ed.), *Psychológia - škola - inklúzia. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti 10. výročia založenia Paneurópskej vysokej školy*. Bratislava: Paneurópska vysoká škola.
- Striešová, V., & Valihorová, M. (2014). Podpora rozvoja sociálnych zručností žiakov 3. ročníka ZŠ. In E. Gajdošová, *Psychológia - škola - inklúzia. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti 10. výročia založenia Paneurópskej vysokej školy*. Bratislava: Paneurópska vysoká škola.
- Taub, J. (2002). Evaluation of the Second Step Violence Prevention Program at a Rural Elementary School. *School Psychology Review*, 31(2), 186-200.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Vacek, P. (2011). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Výzkumný ústav pedagogický (2009). *Monitorování a analýza problémů souvisejících s implementací kurikulární reformy v MŠ, ZŠ a G*. Získáno 11. ledna 2016 z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/03/VUP_Monitorovani_KR_2009.pdf
- Walker, I. (2013). *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta, *Handbook of Social and Emotional Learning*, (3-19). New York: The Guilford Press.
- Wilson, D. (2004). The Interface of School Climate and School Connectedness and Relationships with Aggression and Victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293-299.

Zhai, F., Raver, C. C., & Jones, S. M. (2015). Social and emotional learning services and child outcomes in third grade: Evidence from a cohort of Head Start participants. *Children and Youth Services Review*, 56, 42-51.

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Program Druhý krok jako nástroj sociálně-emocionálního učení

Autor práce: Bc. Kateřina Palová

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph. D.

Počet stran a znaků: 74, 127 462

Počet příloh: 6

Počet titulů použité literatury: 75

Abstrakt:

Diplomová práce se zaměřuje na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí na 1. stupni základní školy. Vysvětluje koncept sociálně-emocionálního učení a ukotvuje jej v kontextu českého školství. Představuje program Druhý krok a možnosti jeho využití. Výzkumným problémem této práce je sociálně-emocionální učení prostřednictvím programu Druhý krok v kontextu českých základních škol. Výzkumné cíle jsou následující: ověřit vliv programu Druhý krok na sociálně-emocionální kompetence žáků 2. tříd ZŠ; analyzovat případný vztah mezi úrovní sociálně-emocionálních kompetencí a školním prospěchem žáků 2. tříd ZŠ; ověřit účinnost dotazníku TEIQue-CF pro měření sociálně-emocionálních kompetencí. Do výzkumu byly vybrány dvě 2. třídy pracující s programem Druhý krok a dvě 2. třídy kontrolní. Výzkumný soubor celkově čítal 66 žáků. Data byla získána prostřednictvím diagnostického nástroje IDS a dotazníku TEIQue-CF. Byl potvrzen vliv programu Druhý krok na sociálně-emocionální kompetence. Zároveň bylo zjištěno, že úroveň sociálně-emocionálních kompetencí nesouvisí se školním prospěchem. Poslední výzkumný cíl nebyl naplněn.

Klíčová slova: Druhý krok; sociálně-emocionální učení; primární prevence; emoce; socializace

ABSTRACT OF THESIS

Title: Second Step program as a tool for social-emotional learning

Author: Bc. Kateřina Palová

Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph. D.

Number of pages and characters: 74, 127 462

Number of appendices: 6

Number of references: 75

Abstract:

The main topic of the thesis is the development of social and emotional competencies of students of primary schools. The concept of social-emotional learning is introduced with the emphasis on its importance. The research problem is social-emotional learning through Second Step program in the context of Czech schools. The research goals are: to confirm the effect of Second Step on social-emotional competencies of second-grade students; to analyze possible relationship between the level of social-emotional competencies and grades of second-grade students; to proof the validity of TEIQue-CF for measurement of social-emotional competencies. The research sample consists of 4 second-grade classes, 2 experimental with the Second Step intervention and 2 control without the intervention. The total number of students in the research sample is 66. The data were obtained through IDS and TEIQue-CF. The effect of the Second Step program on social-emotional competencies was confirmed. The level of social-emotional competencies and school grades are not correlated. The last research group was not achieved.

Key words: Second Step; social-emotional learning; primary prevention; emotions; socialization

PŘÍLOHY

Příloha 1: Zadání magisterské diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2014/2015

Studijní program: Psychologie
Forma: Prezenční
Obor/komb.: Psychologie (PCHN)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Bc. PALOVÁ Kateřina	Gen. Píky 4, Olomouc	F140355

TÉMA ČESKY:

Program Druhý krok jako nástroj sociálně-emocionálního učení

TÉMA ANGLICKY:

Second Step program as a tool for social-emotional learning

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

Cílem diplomové práce je teoreticky ukotvit problematiku sociálně-emocionálního učení s přesahem do českých škol a vytvořit teoretický i metodologický rámec pro implementaci a ověřování efektivity programu Druhý krok v České republice.

První část práce bude věnována teoretickému zakotvení problematiky a zmapování možností rozvoje sociálně-emocionálních kompetencí v prostředí základních škol. Bude představen preventivní program Druhý krok spolu s výsledky ověřování jeho efektivity v zahraničí. Praktická část bude pojednávat o pilotním výzkumu vlivu Druhého kroku na sociálně-emocionální kompetence žáků 2. tříd, jež přinese prvotní informace o tomto programu a na základě něhož bude možné vytvořit pevný metodologický rámec pro následný výzkum ověřování efektivity programu v České republice.

1. Studium literatury z oblasti pedagogické, vývojové a sociální psychologie (zaměření na otázky sociálně-emočních kompetencí u dětí mladšího školního věku).
2. Zpracování osnovy teoretické části práce, porovnání různých pojetí a výběr konkrétního pojetí jako východiska pro výzkumnou část.
3. Zpracování projektu výzkumu - doporučen je kvantitativní rámec stanovení výzkumných cílů a hypotéz, metod a způsobu zpracování, vyhledání výzkumného vzorku.
4. Průběžné zpracovávání teoretické části práce, doplňování dalšími poznatky v rámci stanovené osnovy.
5. Realizace výzkumu dle zpracovaného projektu (administrace, analýza a vyhodnocení získaných údajů), písemné zpracování praktické části práce.
6. Diskuse, přínosy práce.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Gajdošová, E., & Herényiová, G. (2006). Rozvíjení emoční inteligence žáků. Praha: Portál.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie. Praha: Grada
- Miovský, M., Aujezká, A., Burešová, I., Čablová, L., Červenková, E., Jírová Exnerová, M., & ... Žaloudíková, I. (2015). Programy a intervence školské prevence rizikového chování. Praha: Lidové noviny.
- Profkreatis. (2009). Kurikulum preventivního programu proti násilíu Srdece na dlani: Příručka pro učitelov. 1. - 3. ročník. Bratislava: Stimul.
- Thorová, K. (2015). Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početi po smrt. Praha: Portál.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future. V J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta, Handbook of Social and Emotional Learning. New York: The Guilford Press.

Podpis studenta: Paleš

Datum: 15.2.2016

Podpis vedoucího práce: 

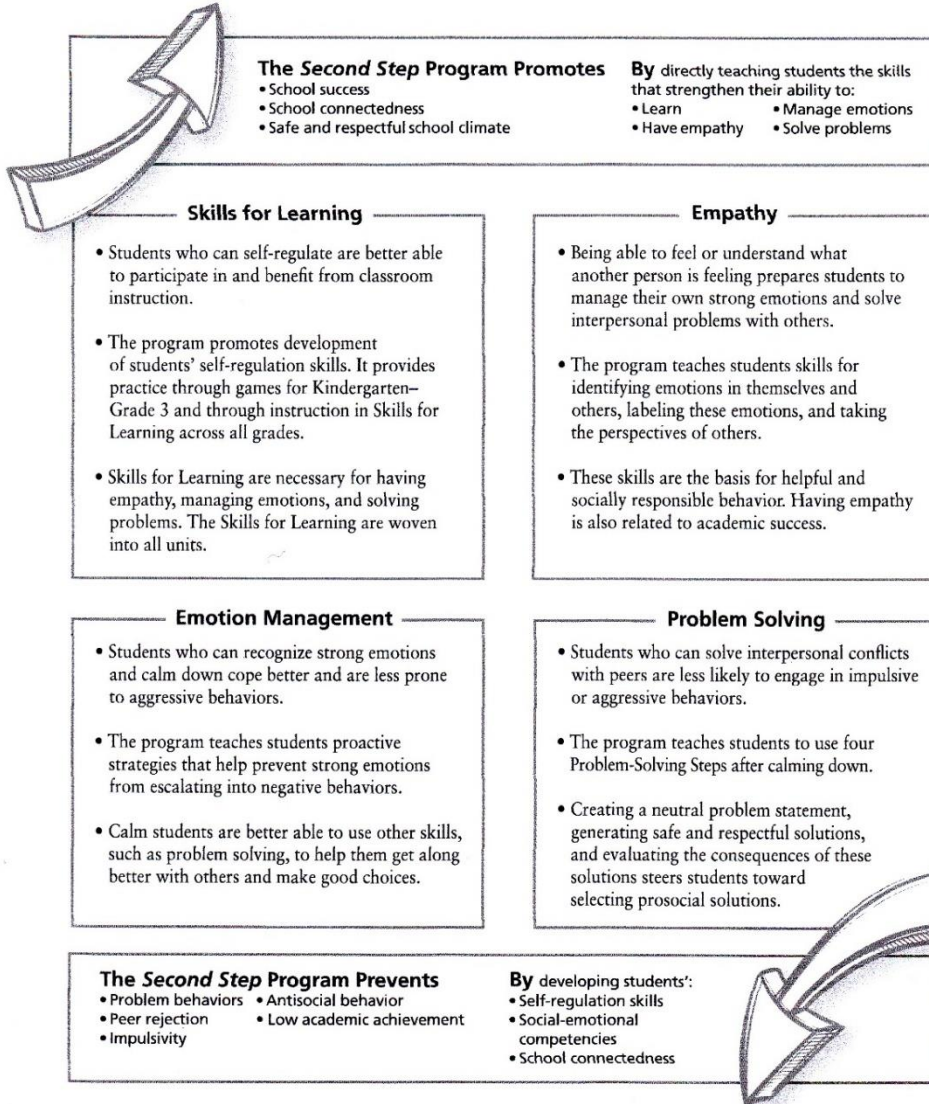
Datum: 17.2.16

Příloha 2: Druhý krok – shrnutí výzkumů

Kindergarten–Grade 5

Visual Review of Research

Second Step Program



Příloha 3: Informovaný souhlas – kontrolní skupina



**KATEDRA
PSYCHOLOGIE**
FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Korespondenční adresa: Křížkovského 10, 771 80 Olomouc
Sídlo: Vodární 6, 779 00 Olomouc
Tel.: +420 585 633 501 | Fax: +420 585 633 700
Email: psychologie@upol.cz | www.psych.upol.cz

Vážení rodiče,

rádi bychom Vás požádali o spolupráci v souvislosti s projektem Katedry psychologie, který se zabývá sociálně-emocionálním vývojem dítěte. Chtěli bychom se žáky třídy, kterou navštěvuje i Váš syn/Vaše dcera, provést krátký rozhovor (cca 15-20 minut) týkající se porozumění sociálním situacím. Výstupy z tohoto rozhovoru budou zcela anonymní. K tomuto účelu potřebujeme Váš písemný souhlas. Tento postup byl schválen ředitelem školy.

Souhlasím s tím, aby můj syn/moje dcera
absolvoval/a krátký rozhovor týkající se porozumění sociálním situacím.

V _____ dne _____

(podpis)



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁNÍ

Příloha 4: Informovaný souhlas – experimentální skupina



**KATEDRA
PSYCHOLOGIE**
FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Korespondenční adresa: Křížkovského 10, 771 80 Olomouc
Sídlo: Vodární 6, 779 00 Olomouc
Tel.: +420 585 633 501 | Fax: +420 585 633 700
Email: psychologie@upol.cz | www.psych.upol.cz

Vážení rodiče,

rádi bychom Vás požádali o spolupráci v souvislosti s nově zaváděným preventivním programem Druhý krok, který od září tohoto roku poběží na Vaší škole (bližší informace lze nalézt na www.spolekspas.cz). Chtěli bychom se žáky třídy, kterou navštěvuje i Váš syn/Vaše dcera, provést krátký rozhovor (cca 15-20 minut) týkající se porozumění sociálním situacím. Výstupy z tohoto rozhovoru budou zcela anonymní. K tomuto účelu potřebujeme Váš písemný souhlas. Tento postup i samotné zavedení preventivního programu Druhý krok byl schválen ředitelem školy.

Souhlasím s tím, aby můj syn/moje dcera
absolvoval/a krátký rozhovor týkající se porozumění sociálním situacím.

V _____ dne _____

(podpis)



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁNÍ

Příloha 5: IDS – Záznamový arch pro subtest sociálně-emocionální kompetence

Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.

Příloha 6: TEIQue-CF – český překlad

Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.