

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ UČENÍ A EFEKTIVITA PROGRAMU DRUHÝ KROK

SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING
AND EFFECTIVENESS RESEARCH OF
THE SECOND STEP PROGRAM



Disertační práce

Autor: **Mgr. Kateřina Palová**

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

Olomouc

2020

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji **PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D.** za možnost spolupracovat na smysluplném projektu, za vedení této disertační práce i za kreativní volnost, kterou mi v rámci doktorského studia poskytovala.

Děkuji mému **Honzovi** za velkou podporu v průběhu posledních čtyř let, především pak při dokončování této práce. Děkuji **mámě** za povzbudivá slova a pečlivé pročitání celé práce. Děkuji **tátovi** za jeho pomoc vždy, když si o ni řeknu.

Děkuji sestře **Lucii** a kolegyni **Tereze** za možnost sdílet studentské strasti.

Děkuji své výcvikové rodině za to, že mi pomohla dospět.

Bez vás by to nešlo.

Děkuji všem, kteří se do tohoto projektu v různých jeho fázích zapojili. Pedagogům za jejich chuť vyzkoušet něco nového a své zkušenosti sdílet, žákům za vyplnění všech těch testů. Studentům, kteří pomáhali se sběrem a prepisem dat, jmenovitě **Lence Bendlové** za obrovskou organizační pomoc a **Iryně Pronyšynové** za ochotu realizovat některé rozhovory.

Děkuji také kolegovi **Tomášovi Dominikovi** za pomoc se statistickým zpracováním dat a za to, že mě učí číst v číslech.

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem dizertační práci na téma: „Sociálně-emocionální učení a efektivita programu Druhý krok“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího dizertační práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 8.5.2020

Podpis

Věnováno Pepovi - Teodorovi

OBSAH

ÚVODNÍ SLOVO	9
Konflikt zájmů a publikační etika	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
2 Dítě mladšího školního věku.	13
2.1 Zařazení mladšího školního věku do klasických vývojových teorií.....	13
2.2 Motorický vývoj	15
2.3 Kognitivní vývoj.....	17
2.4 Sociální a emoční vývoj.....	19
3 Prevence.....	22
3.1 Dělení prevence.....	23
3.2 Evidence-based přístup v prevenci.....	26
3.3 Prevence v prostředí základní školy	28
4 Sociálně-emoční učení	31
4.1 Teoretický rámec SEL.....	33
4.2 Implementace sociálně-emočního učení	38
4.3 Zjišťování úrovně sociálně-emočních kompetencí.....	40
5 Sociálně-emoční učení v ČR	48
5.1 Klíčové dokumenty v ČR	48
5.2 Programy sociálně-emočního učení používané v ČR.....	57
5.3 Druhý krok	60
6 Teoretické ukotvení výzkumné části	63
6.1 Sebepojetí.....	63
6.2 Třídní klima	66
6.3 Pedagogický pracovník	71

7	Dosavadní výzkumy v ČR.....	75
7.1	Sociální a emoční kompetence (<i>Palová, 2016</i>)	75
7.2	Sociální a emoční kompetence, morální usuzování a klima třídy (<i>Lisníková, 2017; Mánková, 2017</i>)	76
7.3	Tvořivost, afektivita a sebepojetí dětí (<i>Chobotská, 2017; Faastová, 2017</i>).....	77
7.4	Verbální schopnosti (<i>Bendlová, 2018</i>).....	78
7.5	Hodnocení programu Druhý krok ze strany pedagogů (<i>Pronyšynová, 2018</i>) ..	78
7.6	Shrnutí dosavadních výzkumů.....	79
	VÝZKUMNÁ ČÁST	81
8	Představení výzkumného projektu	82
8.1	Záměr dizertačního výzkumu	82
8.2	Metodologický rámec.....	83
8.3	Výzkumný soubor	89
9	STUDIE Č. 1: <i>Vliv programu Druhý krok na vybrané charakteristiky žáků</i>	98
9.1	Výzkumné cíle a hypotézy	98
9.2	Metody sběru dat	99
9.3	Metody zpracování a analýzy dat.....	101
9.4	Výzkumný soubor	103
9.5	Výsledky.....	105
9.6	Diskuze.....	114
10	STUDIE Č. 2: <i>Vliv programu Druhý krok na vztahy ve třídě</i>	117
10.1	Výzkumné cíle a hypotézy	117
10.2	Metody sběru dat	118
10.3	Metody zpracování a analýzy dat.....	119
10.4	Výzkumný soubor	120
10.5	Výsledky.....	121

10.6	Diskuze.....	129
11	STUDIE Č. 3: <i>Program Druhý krok z pohledu pedagogů</i>	131
11.1	Výzkumné cíle a otázky.....	131
11.2	Metody sběru dat	131
11.3	Metody zpracování a analýzy dat.....	132
11.4	Výzkumný soubor	133
11.5	Výsledky.....	135
11.6	Diskuze.....	158
12	DISKUZE.....	160
13	ZÁVĚRY	163
	SOUHRN	165
	SUMMARY.....	168
	POUŽITÉ ZDROJE	171
	ABSTRAKT DISERTAČNÍ PRÁCE.....	188
	PŘÍLOHY	190

ÚVODNÍ SLOVO

Sociálně-emocionální učení jako preventivní způsob práce (nejen) s třídním kolektivem má velký potenciál. V posledních letech se často setkáváme s názorem, že by škola měla být o něco více místem pro trénink dovedností důležitých pro budoucí život než místem k předávání informací a faktů. Jak o tom píše např. Feřtek (2015), takovéto nastavení školního systému mělo svůj význam v minulosti, ne však dnes, v době rozmachu informačních technologií a především pak internetu.

Přibližně někdy v roce 2014 jsem od paní doktorky Smékalové poprvé uslyšela o programu Druhý krok. Myšlenka cíleného rozvoje sociálních a emočních dovedností mne nadchla natolik, že jsem ji oslovila s nabídkou spolupráce v projektu, v rámci něhož bychom tento program společnými silami přinesly do České republiky. Začala tak spolupráce, která trvá dodnes. V roce 2015 jsme na Slovensku absolvovaly ještě s kolegyní Kateřinou Lerchovou výcvik pro práci s tímto programem a staly se tak oficiálně školitelkami pro ČR. V srpnu 2015 se nám podařilo zrealizovat úplně první český výcvik Druhého kroku, respektive jeho verzi pro 1. stupeň ZŠ. Zároveň jsme se pustily do překladů a dalších úkolů, které bylo třeba zvládnout, např. realizaci prvního pilotního výzkumu. O dva roky později, tzn. v roce 2018, jsme začaly šířit také verzi pro MŠ. Nemám k dispozici přesné statistiky o tom, kolik osob v tuhle chvíli s programem reálně pracuje, ale můžu sdělit, že výcvik pro práci s programem do konce dubna 2020 absolvovalo celkem 153 osob.

Účastníci našich výcviků se často ptají, kde by se mohli o sociálně-emocionálním učení jako takovém dozvědět víc. Ti, kteří mluví anglicky, se mohou jednoduše dostat k obrovskému množství materiálů – ať už teoreticko-metodických, nebo přímo k materiálům využitelným při práci se skupinou. Naopak ti, kteří touto řečí nevládnou, mají situaci výrazně složitější. Cílem teoretické části práce proto není jen poskytnout nezbytný rámec pro výzkumné šetření, ale také nabídnout text, který by se mohl stát základem pro českou monografii o sociálně-emocionálním učení. Ta by mohla posloužit praktikům laičtím po teoretickém ukotvení s praktickým přesahem. To je ostatně důvod, proč jsou některé části textu psané možná trochu více učebnicově než akademicky.

Velkou výzvou byl právě překlad základních pojmů do češtiny. Některé pojmy jsem pro účely předchozích textů přeložila již dříve, nicméně s prohlubováním mých znalostí se tato terminologie stále vyvíjí. Abych měla jistotu, že i s časovým odstupem bude možné se k originálním termínům vrátit, přikládám jako *Přílohu 3* slovník nejdůležitějších pojmů s jejich původním anglickým zněním.

Kromě teoretického ukotvení sociálně-emocionálního učení je mou snahou také získat data, na základě kterých by bylo možné program Druhý krok označit za tzv. evidence-based program, o čemž se v posledních letech čím dál více mluví (např. Miovský, Gabrhelík, et al., 2015). Zjednodušeně to znamená, že by podporované programy měly projít výzkumným ověřením jejich efektivity. Výsledky ověřování efektivity prezentuji ve druhé části práce. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda Druhý krok podporuje některé konkrétní oblasti života dětí na 1. stupni ZŠ, jejich sociálně-emoční kompetence, sebepojetí a vztahy ve třídě. Zajímala mne také zkušenost pedagogů z realizace programu a jejich názor na to, zda a případně na jaké oblasti má tento program vliv. Navazuji tak na několik pilotních výzkumů, které byly realizované v rámci studentských prací na Katedře psychologie FF UP. Jejich shrnutí nabízím v *kapitole 6*.

Konflikt zájmů a publikační etika

Jak je z předchozího textu patrné, tato dizertační práce nevznikla „z ničeho“, ale navazuje na řadu dřívějších aktivit. Pro zachování publikační etiky považuji za důležité čtenáře seznámit s některými skutečnostmi tohoto projektu.

Projekt „*Program Druhý krok – výzkum efektivity v českých podmínkách*“ je realizován pracovníky Katedry psychologie Univerzity Palackého v Olomouci, kteří zároveň působí ve spolku Škola porozumění a sdílení. Ti se tak podílí jak na implementaci, tak na ověřování tohoto programu. Zmíněný projekt byl opakovaně finančně podpořen ze strany UP jako součást katederního projektu IGA v letech 2015-2019.

V souvislosti s tímto projektem bylo publikováno několik odborných článků. Jako autor či spoluautor jsem se podílela na následujících:

- Šmahaj, J. & Palová, K. (2020). Školní psychologové a sociálně-emocionální učení. In *Člověk a čas. PhD existence 10*, v tisku.
- Palová, K. & Smékalová, E. (2019). Program Druhý krok: Dosavadní výsledky ověřování efektivity v České republice. In *Tělo a mysl. PhD existence 9*, 217-224.
- Palová, K., Smékalová, E., Faastová, D., & Chobotská, T. (2017). Program Druhý krok jako nástroj rozvoje tvořivosti a sebepojetí dětí mladšího školního věku. *Psychologie a její kontexty*, 8(2), 31-44.
- Smékalová, E. & Palová, K. (2016). Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Adiktologie*, 16(3), 246-254.

Vzhledem k tomu, že pilotní ověřování efektivity Druhého kroku jsem již realizovala v rámci diplomové práce *Program Druhý krok jako nástroj sociálně-emocionálního učení* (Palová, 2016), jsou některé části zcela či po úpravě převzaté z tohoto původního textu. Konkrétně se jedná o kapitolu 1 (*Dítě mladšího školního věku*), část podkapitol 4.3 (*Druhý krok*) a 8.2 (*Metody sběru dat – studie č. 1*). Prvotním záměrem bylo tyto kapitoly zcela vynechat a odkázat čtenáře na původní práci. Dizertační práce se však bez nich jevila jako nekompletní, proto jsem se rozhodla je sem zařadit také. Podobně je na tom text v kapitole 6, který je převzatý z článku *Program Druhý krok: Dosavadní výsledky ověřování efektivity v České republice* (Palová & Smékalová, 2019). Souhlas spoluautorky se zveřejněním části tohoto článku v rámci mé dizertační práce uvádím v příloze.

TEORETICKÁ ČÁST

„Nebezpečnější než nesprávná teorie může být jen správná teorie v nesprávných rukou.“

Gabriel Laub

„Každý den zažij něco děsivého, něco legračního a něco bezpečného.“

Výrok devítiletého dítěte, (Cohen, 2015, 9)

1 Dítě 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 a 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 stadiích: 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 (Fontana, 2014; Piaget & Inhelderová, 2010).

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**. Chlapci menšího věku jsou často samotářští. Někdy se u nich objevují neurotické poruchy. Je potřeba takového dítěte 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 posloupnostem. 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 uspíšit. 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. **Ikonické** 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.

1.4 Sociální a emoční 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).

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 (D. Schultz et al., 2007). K emocionálnímu vývoji může přispět výchova přímo cílená na emoce, jejich rozpoznávání, schopnost mluvit o nich či osvojování konkrétních strategií k jejich regulaci (Siegel & Payneová-Brysonová, 2015; Thorová, 2015).

Je potřeba si uvědomit, že **schopnost rozpoznávat emoce** je nezbytným předpokladem pro rozvoj dalších složek emoční inteligence (D. Schultz et al., 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:

- schopnost uvědomění si vlastního emočního rozpoložení;
- schopnost rozpoznání a porozumění emocím druhých lidí;
- schopnost používat „emoční slovník“;
- porozumění tomu, že výraz druhého člověka se nemusí shodovat s jeho emočním stavem;
- porozumění významu sdělování emocí v mezilidských vztazích;
- 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 et al., 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).

„Jestliže opakované zkušenosti skutečně mění fyzickou architekturu mozku, pak je nesmírně důležité, abychom je dětem vytvářeli záměrně.“

(Siegel & Payneová-Brysonová, 2015, 67)

2 Prevence

Následující kapitola slouží jako rychlý exkurz do problematiky prevence. Kromě vymezení základních pojmů se zde zaměřuji především na témata, která jsou v kontextu této práce zásadní – tj. zařazení sociálně-emocionálního učení do systému prevence a evidence-based přístup v prevenci.

Mluvíme-li o prevenci, můžeme mít na mysli hned několik oblastí, které se vzájemně prolínají a mezi nimiž není zcela jasně vymezena hranice – školská prevence, zdravotnická prevence a prevence kriminality (Miovský, 2015). V dalším textu se věnuji výhradně prevenci školské.

Prevenci je možné popsat jako *„jakékoliv typy výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky“* (Miovský et al., 2015, 29). Dříve hojně využívaný pojem sociálně-patologické jevy je zde nahrazen pojmem rizikové chování, který není tolik stigmatizující a závislý na popisu normy (Miovský, Skácelová, et al., 2015).

Miovský et al. (2015) jasně vymezuje základní kategorie rizikového chování. V nejužším pojetí se jedná o:

1. záškoláctví;
2. šikana a extrémní projevy agrese;
3. extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě;
4. rasismus a xenofobie;
5. negativní působení sekt;
6. sexuální rizikové chování;

7. závislostní chování.

V širším pojetí se do rizikového chování řadí také:

8. okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte;
9. spektrum poruch příjmu potravy.

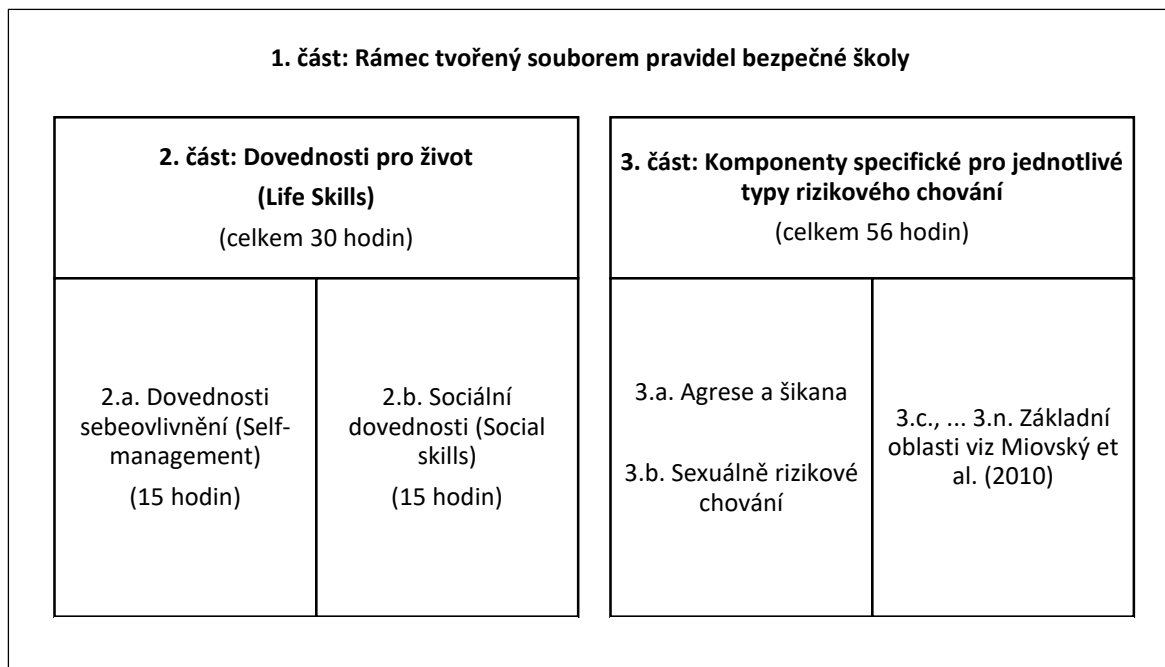
2.1 Dělení prevence

Preventivní aktivity lze v systému prevence klasifikovat dle různých kritérií. Jedno ze základních dělení je na specifickou a nespecifickou prevenci. **Specifická prevence** je cílena na jeden konkrétní projev chování. Není možné vyloučit vliv programu také na některou další oblast, tento vliv ovšem není cílený. Příkladem programů užívaných u nás může být např. program *Unplugged* zaměřený na prevenci užívání návykových látek nebo program *Minimalizace šikany* pro snižování výskytu šikany. **Nespecifická prevence** naopak není zaměřena na konkrétní formu rizikového chování, ale snaží se o preventivní působení napříč celou školou a napříč různými tématy. Příkladem je program *Škola podporující zdraví* (Miovský, Aujezká, et al., 2015).

Na pomezí mezi specifickou a nespecifickou prevencí stojí tzv. **programy zlepšující / kultivující dovednosti pro život**, které jsou zaměřené na rozvoj seberegulace a sociálních dovedností. Výhodou programů této kategorie je to, že ovlivňují více oblastí života žáků. Nelze tedy mluvit jen o jedné formě rizikového chování, které předchází. Do této kategorie patří např. *Pohádková školička* nebo *Kočíčí zahrada*. Dle doporučení by měla škola každé z těchto dovedností věnovat 15 hodin (Miovský, Aujezká, et al., 2015).

V Minimálním preventivním programu školy by v ideálním případě měly být všechny tyto typy programů zastoupeny. Jak by měl vypadat jejich podíl je znázorněno na níže uvedeném obrázku (Miovský, Aujezká, et al., 2015).

Obrázek 1: Schematická struktura a rozsah hlavních pilířů navrženého modelu MPP (Miovský, Aujezká, et al., 2015, 23)



Prevenici lze dále dělit také do několika úrovní provádění dle výběru cílové skupiny, intenzity programu a náročnosti. První úrovní je **všeobecná prevence**, která je zaměřena na širokou populaci, obvykle pro větší skupiny (např. celá školní třída). Pro realizaci programů této úrovně ve většině případů stačí vzdělání školního metodika prevence. **Selektivní prevence** na pomyslné druhé úrovni se zaměřuje na osoby, u nichž je ve srovnání s celou populací vyšší míra ohrožení. Pro tento typ práce je vhodné mít specializační vzdělání (např. speciální pedagogika nebo psychologie) a pracovat s menší skupinou. **Indikovaná prevence** je určena pro osoby, na něž výrazně působí rizikové faktory, nebo ty, u nichž se některé projevy rizikového chování právě objevily. Na této úrovni je již zcela nezbytné mít specializační vzdělání (Gallà et al., 2005; Miovský, Skácelová et al., 2015).

Někteří autoři dále vymezují prevenci dle času, kdy je prováděna. Tato kategorizace se často objevuje ve zdravotnictví, tedy v kontextu prevence nemoci. Z tohoto hlediska mluvíme o **primární prevenci**, tedy té, která přichází ještě před projevem nemoci či rizikového chování. **Sekundární prevence** se zaměřuje především na brzké odhalení

sledovaného jevu a zabránění jeho zhoršení. **Terciární prevence** je zaměřená na snížení následků (Machová & Kubátová, 2015).

Kromě výše uvedené obecné kategorizace se v odborné literatuře setkáváme také s různými dalšími kategorizacemi preventivních programů, např. Gallà et al. (2005) představuje typologii programů dle jejich obsahu. Vzhledem k tomu, že pojmenování těchto typů je velmi explicitní, dovolíme si zde uvést pouze jejich seznam bez dalšího vysvětlení.

Typy programů podle obsahu (Gallà et al., 2005):

1. informativní programy;
2. programy zaměřené na rozhodovací procesy;
3. programy spojené se složením přísahy;
4. programy zaměřené na uvědomování si hodnot;
5. programy zaměřené na stanovování cílů;
6. programy zaměřené na zvládání stresu;
7. programy zaměřené na budování pozitivního sebehodnocení (self-esteem);
8. programy zaměřené na nácvik dovednosti odolávat tlaku;
9. programy zaměřené na nácvik sociálních dovedností;
10. programy zaměřené na stanovování norem;
11. programy pomoci.

Podobnou typologii uvádí také Miovský, Skácelová, et al. (2015), ovšem bez zařazení programu pomoci a naopak s přidáním vrstevnických programů a programů pro rodiče.

Otázku, kam přesně spadá sociálně-emocionální učení, není jednoduché odpovědět, neboť se na tom odborníci zcela neshodují. Programy SEL bývají často prezentovány jako prevence nějakého konkrétního typu rizikového chování. Např. Druhý krok, na nějž se tato práce zaměřuje, kolegové na Slovensku označují jako program na snižování agresivity (Čechová et al., 2005). Z toho by se dalo usuzovat, že se jedná o program specifické prevence. Na druhou stranu kategorie „programy kultivující dovednosti pro život“, jak ji popisují (Miovský, Aujezká, et al., 2015), se významně podobá tomu, o co usiluje SEL. K této variantě se já osobně přikláním.

SEL má v zahraničí různé podoby a typy. Na základě toho, jak se s ním u nás dosud pracuje, si dovolím konstatovat, že se jedná o všeobecnou primární prevenci. Programy využívané v ČR nejsou určeny pro řešení výskytu rizikového chování na úrovni jedince či kolektivu, ale pro předcházení rizikovému chování.

2.2 Evidence-based přístup v prevenci

Evidence-based přístup neboli přístup založený na důkazech považuje za nedílnou součást implementace preventivních programů také výzkumné ověřování jejich efektivity. V oblasti prevence užívání návykových látek již existuje poměrně velké množství nástrojů, které se k evaluaci dají použít, v ostatních oblastech je situace komplikovanější (Nevoralová et al., 2012).

Na proces evaluace je možné se dívat z různých úhlů pohledu. Z hlediska práce s výsledky rozlišujeme **formativní evaluaci**, jejímž hlavním cílem je získat informace pro zlepšení programu, a **normativní** či **sumativní evaluaci**, která slouží spíše k celkovému zhodnocení programu (např. s ohledem na definované standardy kvality) a jejímž důsledkem pak může být třeba zrušení programu (Miovský, Gabrhelík, et al., 2015).

Z pohledu hodnocených fází mluvíme o evaluaci přípravy, evaluaci procesu a evaluaci výsledku. **Evaluace přípravy** hodnotí např. kvalitu připravených materiálů a promyšlenost celého projektu, tj. třeba potřebnost intervence, jasné vymezení cílů a cílové skupiny či realizační plán celého projektu (Miovský, Gabrhelík, et al., 2015).

Evaluace procesu se zaměřuje na hodnocení kvality implementace. Náročnost tohoto typu tkví v omezených možnostech získávání informací, tj. především přes samotné realizátory či účastníky programu (Miovský, Gabrhelík, et al., 2015). Humphrey (2013) shrnul některé studie o zásadních faktorech implementace (Carroll et al., 2007; Durlak & DuPre, 2008; Greenberg, Domitrovich, Graczyk, Zins, & Draft, 2005) a vytvořil tabulku těchto faktorů, jejíž doslovný překlad uvádím níže.

Tabulka 1: Různé aspekty implementace (Humphrey, 2013)

Aspekt implementace	Popis
Fidelita	Do jaké míry škola dodržuje principy intervence
Rozsah	Kolik intervence bylo poskytnuto
Kvalita	Jak dobře je program realizován
Zapojení účastníků	Do jaké míry jsou žáci a jejich rodiče do intervence aktivně zapojeni
Diferenciace programu	Jak moc je možné aktivity odlišit od jiných programů
Dosah programu	Cílová skupina účastníků
Adaptace	Povaha a míra změn, které byly v programu provedeny
Monitoring kontrolních podmínek	Stanovení aktivit kontrolní skupiny

Z časového hlediska je jako poslední **evaluace výsledku**, jejímž cílem je ověřit účinnosti realizované intervence. Tento typ evaluace je velmi náročný, neboť získaná data mohou být zkreslena řadou faktorů (Miovský, Gabrhelík, et al., 2015). Při tomto typu evaluace je doporučováno kombinovat kvantitativní a kvalitativní typ výzkumu (Kröger, 1998). V rámci evaluace výsledku je vhodné si klást otázky typu: *Byl definovaný cíl splněn?; Je výsledek opravdu odrazem realizovaného programu?; Jak výrazná byla změna?* (Miovský, Gabrhelík, et al., 2015).

Evaluaci lze také dále dělit podle způsobu získávání probandů a s tím souvisejícího typu výzkumu na **experimentální**, kdy měříme u náhodně vybrané kontrolní a experimentální skupiny sledovaný jev v pretestu a následně v posttestu, **kvaziexperimentální**, kdy tyto skupiny nepodléhají náhodnému výběru, a **neexperimentální**, kdy se vybraný jev sleduje pouze u jedné skupiny, tedy chybí skupina kontrolní (Kröger, 1998; Miovský, Gabrhelík, et al., 2015).

Téma efektivity se již objevuje i na úrovni národních strategií. V **Národní strategii primární prevence rizikového chování** popisuje MŠMT (2019) efektivní faktory školské primární prevence:

- komplexnost a kombinace mnohačetných strategií;
- dlouhodobá a kontinuální práce;
- dobrá provázanost programů;
- včasný začátek;

- práce v malých skupinách;
- aktivní účast a využití peer prvku;
- reakce na aktuální potřeby;
- nabídka pozitivních alternativ k rizikovému chování;
- využití „KAB“ modelu;
- jasný a strukturovaný program;
- důraz na kontext programu;
- denormalizace rizikového chování;
- podpora protektivních faktorů ve společnosti.

2.3 Prevence v prostředí základní školy

Jak je všeobecně známo, základní a střední školy mají povinnost mít vypracovaný tzv. **Minimální preventivní program**. Tuto povinnost MŠMT stanovilo bez patřičné přípravy a tak trochu v situaci, kdy na to „česká prevence“ ještě nebyla připravena (Miovský, Skácelová, Čablová, Veselá, & Zapletalová, 2012).

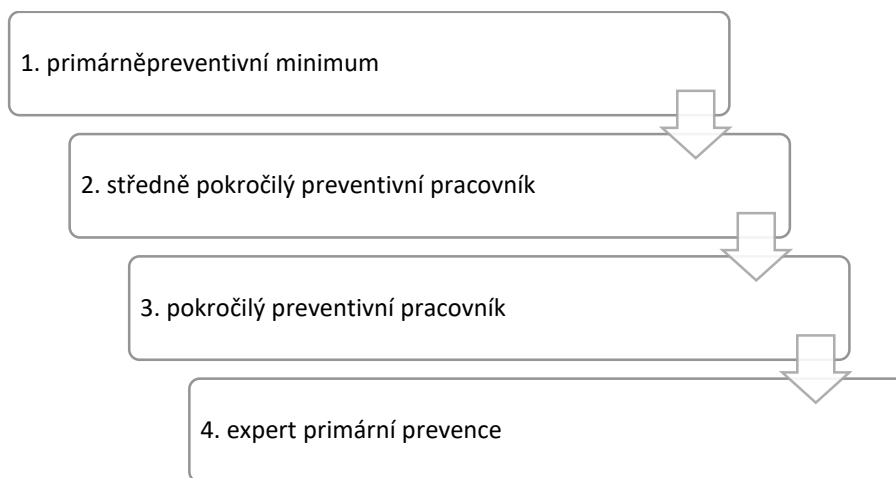
„MPP je konkrétním dokumentem školy zaměřeným na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností. Jeho součástí jsou též specifické intervence pomáhající žákům osvojit si takové znalosti, dovednosti a způsobilosti (nebo též kompetence), které efektivně snižují riziko výskytu, případně rozvoje konkrétních forem rizikového chování“ (Miovský, Skácelová, Čablová, Veselá, & Zapletalová, 2012, 14). Autoři dále zmiňují, že je třeba brát na zřetel omezenost zdrojů běžné školy a zároveň o to víc klást důraz na efektivitu. Mluví také o nutnosti mít jasně stanovené cíle a to jak krátkodobého, tak dlouhodobého charakteru (Miovský et al., 2012). *„Program musí důsledně respektovat rozdíly ve školním prostředí, oddalovat, bránit nebo snižovat výskyt rizikového chování a zvyšovat schopnost žáků a studentů činit informovaná a zodpovědná rozhodnutí“* (Miovský et al., 2012, 13).

Při tvorbě MPP je vhodné dodržet následující kroky (Miovský et al., 2012; Pražské centrum primární prevence, 2010).

- Krok 1: Charakterizujte Vaši školu
- Krok 2: Analyzujte výchozí situaci
- Krok 3: Stanovte cíle MPP
- Krok 4: Vytvořte soubor aktivit pro jednotlivé cílové skupiny
- Krok 5: Proveďte evaluaci

Z legislativního hlediska je prevence rizikového chování spjata s pozicemi *poradenský metodik prevence, školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog, učitel, pedagog volného času, vychovatel a ředitel* (Mikulková & Běhounková, 2011, in Charvát, Jurystová, & Miovský, 2012). Přestože se preventivní činnost na různé úrovni od těchto osob očekává, jejich vzdělání v této oblasti není příliš ukotveno. Z tohoto důvodu byl na základě rešerše i podnětů z praxe navržen **čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů**. Do základní úrovně spadají všechny osoby, které preventivně pracují s dětmi či s celými skupinami – např. realizují osvětové aktivity nebo cíleně podporují třídní klima. Podle navrženého modelu musí být všechny tyto osoby vedeny pracovníkem minimálně ze 3. úrovně (pokročilý preventivní pracovník). Naopak nejvyšší úroveň klade velké nároky na kompetence pracovníka, který je schopen metodicky a supervizně vést kolegy či realizovat krizovou intervenci. Do této kategorie spadá třeba oblastní metodik prevence působící v pedagogicko-psychologické poradně (Charvát et al., 2012).

Obrázek 2: Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů (Charvát et al., 2012)



Zajímavým specifickým českého školního prostředí je aktivní zapojování poradenských pracovníků ve školách do preventivních aktivit. Součástí činnosti školního psychologa by měla být realizace preventivních programů zaměřených např. na řešení konfliktů nebo nácvik empatie a zaštiťování cíleného rozvoje sociálních a emočních kompetencí v prostředí školy. Školní psycholog má také podporovat pozitivní sociální klima a pozitivní vztahy (Gajdošová, 2017; Lazarová et al., 2017).

„Samozřejmě, že se to děje v tvé hlavě, Harry, ale proč by to proboha mělo znamenat, že to není skutečné?“

(Rowlingová, 2008, 600)

3 Sociálně-emocionální učení

Přestože pojem „sociálně-emocionální učení“ začíná být v našem prostředí používán v různých kontextech, jedná se o pojem, který je poměrně jasně vymezený a neměl by tedy být používán ledabyly.

Čtenáři se může na první pohled zdát, že sociálně-emocionální učení je něco nového. Rozvoj některé ze složek SEL se ovšem v průběhu historie objevuje v pracích řady myslitelů. Třeba již Aristoteles zmiňuje důležitost dovednosti zvládnání vzteku (Weare, 2004, in Humphrey, 2013). Podobně Platón mluví o tom, že školní kurikula by se kromě akademických zájmů měla zaměřovat také na osobnostní a sociální faktory (Humphrey, 2013).

Dewey (1897) chápe školu jako sociální instituci. Škola by neměla být místem předávání znalostí žákům, ale komunitním prostorem, kde si děti mohou trénovat své sociální dovednosti. Škola by měla pro žáka zjednodušovat sociální svět, tak aby pro něj byl pochopitelný. Kromě obecných sociálních dovedností Dewey zdůrazňuje také spolupráci, řešení problémů či kritické myšlení (Dewey, 1897; Humphrey, 2013).

Kořeny konceptu SEL, jak o něm mluvíme dnes, se datují do 60. let minulého století, kdy James Comer působící na Yale School of Medicine's Child Study Center vytvořil tzv. *Comer School Development Program*, tedy jakéhosi předchůdce sociálně-emocionálního učení (*Social and Emotional Learning: A Short History | Edutopia*, 2011).

Od té doby vznikla celá řada podobných programů. S pojmem sociálně-emocionální učení se ovšem setkáváme až v 90. letech minulého století se vznikem organizace *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*¹, která dodnes vytváří výzkumný

¹ Původní název – *Collaborative to Advance Social and Emotional Learning*

a metodický rámec sociálně-emocionálního učení. Pro šíření SEL pak bylo zásadní vydání knihy Daniela Golemana *Emoční inteligence*, ve které autor mluvil o významu výchovy charakteru a především pak o tom, že mnoho ze souvisejících dovedností je možné se naučit. Kniha se stala bestsellerem a zasáhla tak celou řadu tehdejších učitelů a dalších odborníků ve vzdělávání, díky čemuž nepřímo pomohla také šíření SEL (*Social and Emotional Learning: A Short History | Edutopia, 2011*).

Podle CASEL (2013) má sociálně-emocionální učení dva hlavní cíle:

1. podporovat pět jádrových kompetencí sociálně-emocionálního učení, tj. sebeuvědomování, sebeřízení, sociální cítění, vztahové dovednosti a zodpovědné jednání;
2. zlepšovat sebepojetí žáků a jejich postoje vůči druhým a škole.

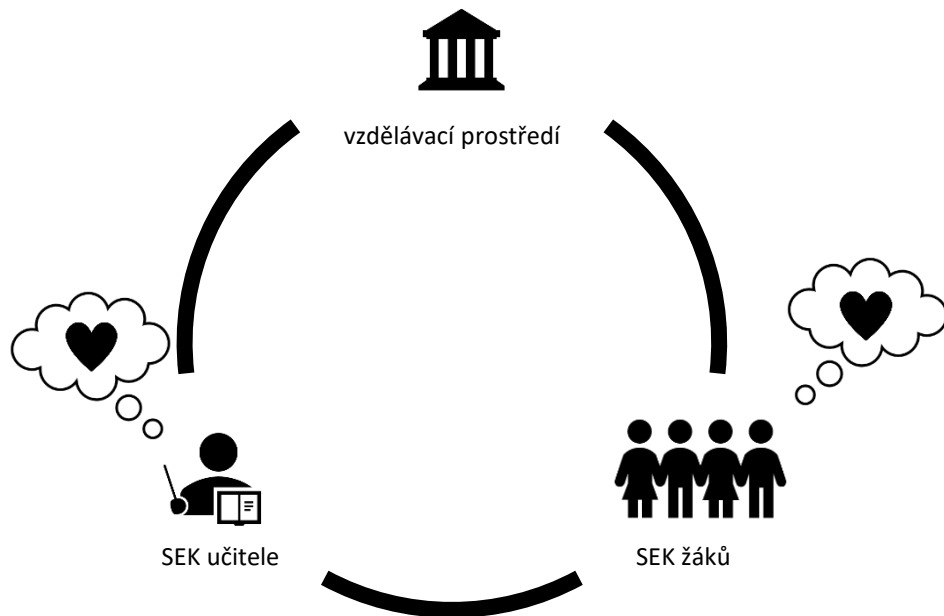
Hlavní přínosem této preventivní činnosti je pozitivní sociální chování žáků, nižší výskyt behaviorálních problémů, snížení emočního distresu a zvýšení školní úspěšnosti (CASEL, 2013).

V současné době existují různé typy programů sociálně-emocionálního učení, které navazují na kategorizaci prevence tak, jak je využívána v ČR (např. Ciklová, 2016). Denham (2015) je uvádí takto:

1. univerzální programy SEL určené pro celou populaci (tedy v ČR paralelně všeobecná prevence);
2. cílené intervence pro rizikové jedince (paralelně selektivní prevence);
3. intervence pro jedince, u kterých přetrvávají různé problémy (paralelně indikovaná prevence).

Schonert-Reichl (2017) upozorňuje, že pokud se zajímáme o sociálně-emocionální učení a jeho efektivitu, je potřeba vzít v potaz tři základní oblasti: kontext učení, sociálně-emoční kompetence žáků a sociálně-emoční kompetence učitele.

Obrázek 3: Třísložkový model SEL (Schonert-Reichl, 2017)

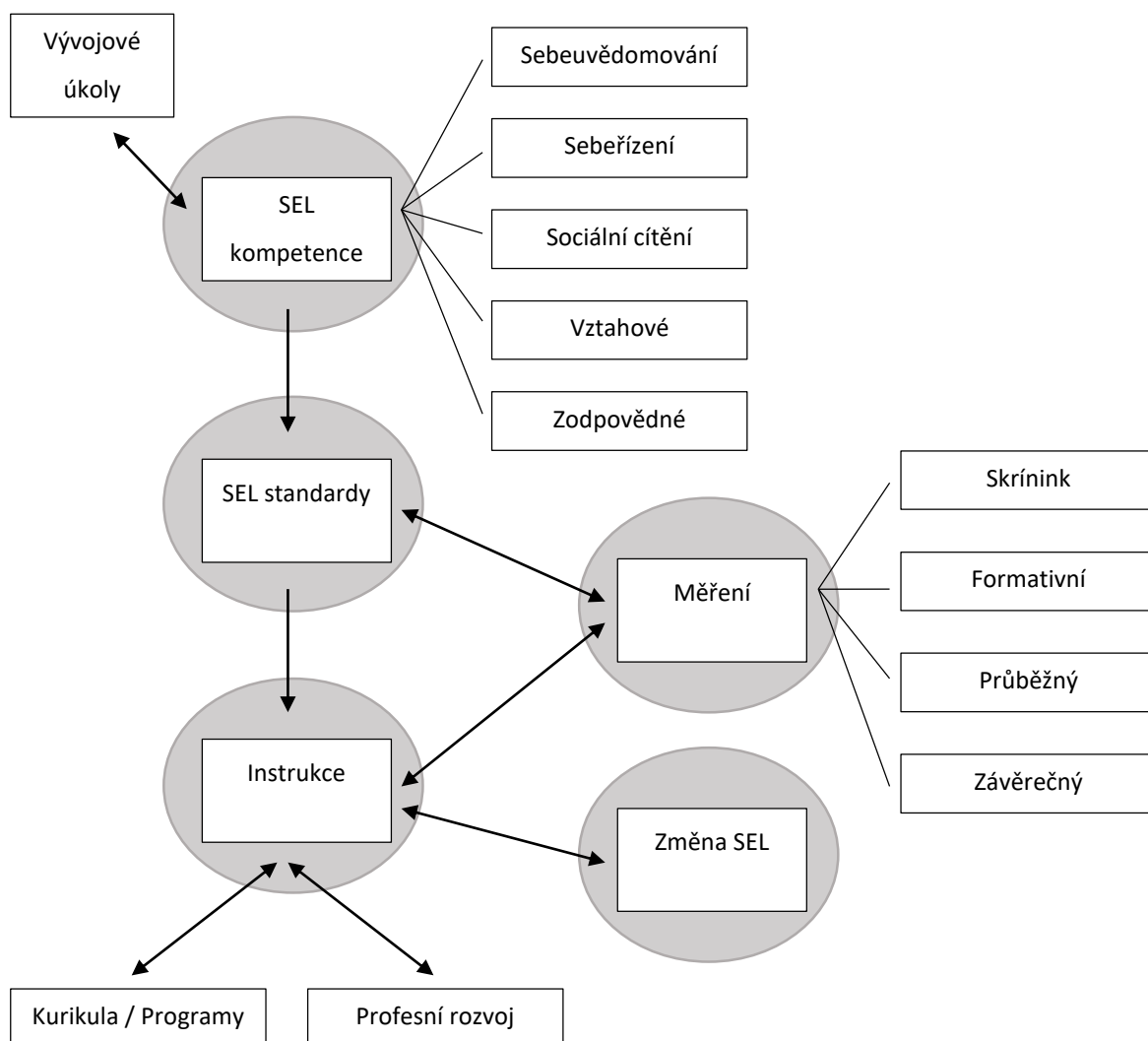


3.1 Teoretický rámec SEL

Blyth, Jones, & Borowski (2018) přirovnávají SEL ke skládačce s mnoha dílky různých tvarů a různých obrázků, o jejíž složení ve stejný čas usiluje více lidí. Touto metaforou se snaží přiblížit složitost sociálně-emocionálního učení a souvisejících pojmů. Existuje mnoho teoretických rámců, kterých je možné se přidršet. Rámec vysvětlují jako „*nástroj, který pomáhá organizovat myšlenky za účelem položení společných základů pro další přemýšlení, komunikování i činění*“ (Blyth et al., 2018, 2).

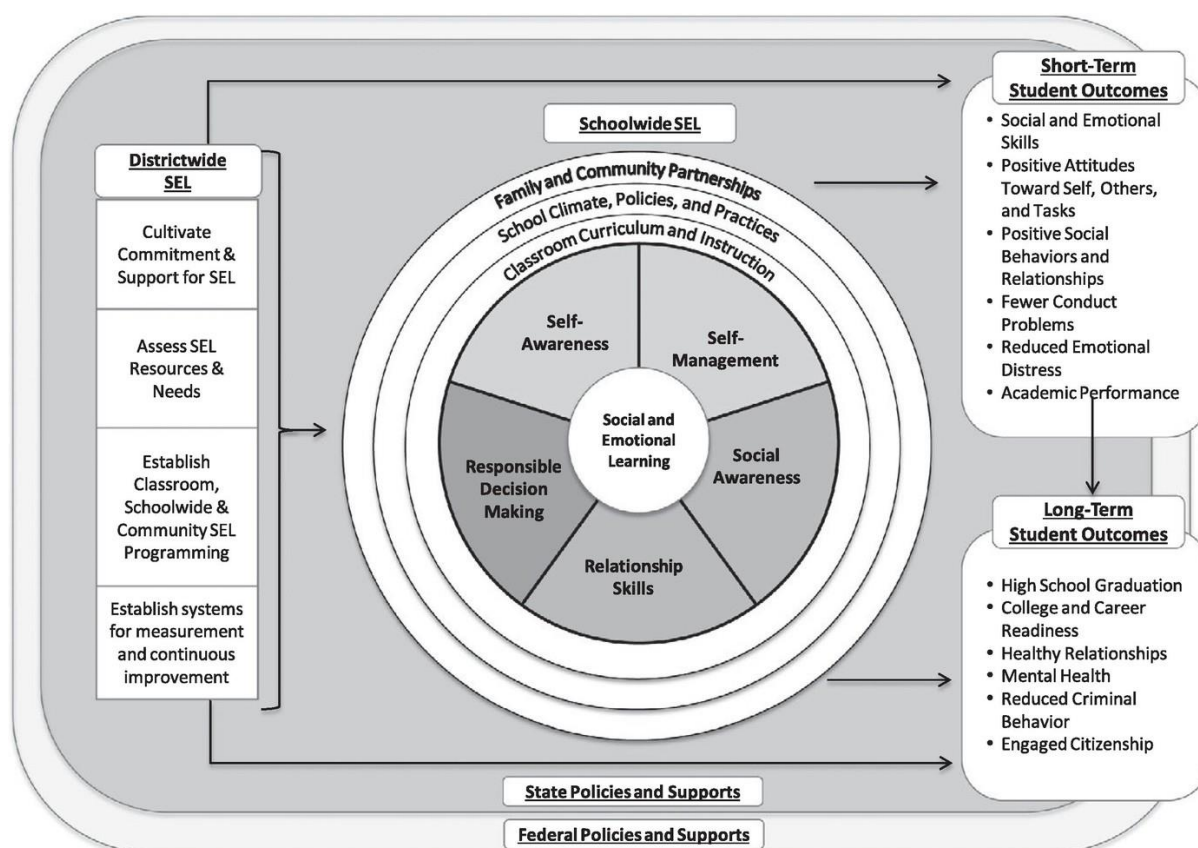
Zarámování procesu SEL nabízí Denham (2015). Mimo jiné zdůrazňuje roli *SEL standardů* a jejich provázanost s měřením úrovně sociálně-emočních kompetencí. Teprve z obecných standardů by měly vznikat *instrukce* a z nich pak následně konkrétní *programy* a *vzdělávací aktivity* pro pedagogy. Při nastavování SEL je nezbytné brát v potaz také vývojový aspekt a zvažovat *vývojové úkoly*, kterými definovaná cílová skupina prochází.

Obrázek 4: Model rozvoje SEK ve vzdělávacím kontextu (Denham, 2015) - upraveno



Trochu odlišný model představují Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta (2015). Pokusili se v něm shrnout všechny významné aspekty SEL – faktory, které ovlivňují efektivitu, i přínosy, kterých lze prostřednictvím SEL dosáhnout. Při jeho tvorbě vycházeli z předchozích studií a metaanalýz efektivit SEL. Vzhledem ke složitosti tohoto modelu zveřejňuji jeho původní anglickou verzi, jednotlivé části okomentuji níže.

Obrázek 5: Model systému SEL ve školním kontextu (Weissberg et al., 2015, 7)



Sociálně-emoční učení je zaměřeno na rozvíjení *pěti jádrových kompetencí*, které podrobněji popisují v následující podkapitole. Jedná se o *sebeuvědomování, sebeřízení, sociální citění, vztahové dovednosti a zodpovědné jednání*. Posílení těchto dovedností vede k řadě krátkodobých i dlouhodobých přínosů. Kromě zlepšení sociálních a emočních dovedností se řadí mezi *krátkodobé přínosy* také pozitivní nastavení směrem k sobě, druhým i úkolům; pozitivní sociální jednání a vztahy; méně problémů v chování; snížení emočního distresu; akademický výkon. Na to navazují *dlouhodobé přínosy* jako dokončení střední školy; kariérní připravenost; zdravé vztahy; duševní zdraví; snížení kriminálního chování; angažované občanství (Durlak et al., 2011; Farrington et al., 2012; Sklad et al., 2012).

Při realizaci SEL mezi sebou vzájemně interagují *jednotliví činitelé procesu*, tj. třída, škola, rodina i komunita. Úroveň *třídy* reprezentuje především strategie, které jsou využívány pro rozvoj sociálních a emočních kompetencí studentů. Takových strategií existuje celá řada – od zařazení hodin, kde bude SEL probíhat explicitně, přes aktivní vyhledávání příležitostí k podpoře SEL v průběhu dne. Na úrovni *školy* se jedná o strategie

podporující celkové školní klima a nabízení poradenských služeb ve škole. Zapojení poradenských pracovníků může být užitečné především pro vyhledávání žáků s vyšší mírou ohrožení a následná indikovaná péče o ně. Zapojení *rodiny a komunity* pak umožňuje žákům testování nabitých dovedností nad rámec školy (Weissberg et al., 2015).

Efektivita SEL je do určité míry závislá také na podpoře na úrovni okresu či kraje. Důležité je především to, do jaké míry je rozvoj SEL prioritou také místních politiků a jakou podporu školám poskytují. Tato podpora může mít různou podobu – např. podpora organizací a učících se komunit² SEL; monitorování místních zdrojů a potřeb, stanovování priorit a jejich následné využití v SEL; zajišťování nástrojů pro měření SEK; vyváření systému podpory atd. (Mart et al., 2015; Weissberg et al., 2015). Podpora by ovšem neměla zůstat jen na místní úrovni, ale měla by být i v rámci národní politiky. SEL by se mělo stát nedílnou součástí národních strategií a být zakotveno i v legislativě (Weissberg et al., 2015).

3.1.1 Jádrové kompetence dle CASEL

Gresham (2018) vysvětluje, že abychom mohli s pojmem sociálně-emocionální učení dále pracovat, je třeba se prvně pečlivě věnovat jeho konceptualizaci. Uvádí celkem tři různé způsoby konceptualizace tohoto konstruktů. Prvním je tzv. **sociometrická konceptualizace**, která se opírá o sociometrický status jednotlivce. Pro sociometrický status jsou hlavními indikátory sociální preference a sociální vliv. Tento koncept je využíván pro vysvětlení sociální kompetence. Jedinci, kteří jsou sociálně odmítáni, jsou považováni za sociálně nekompetentní. Naopak přijímaní jedinci jsou považováni za sociálně kompetentní.

Z pohledu **sociálního učení** může mít nedostačivost sociálních dovedností několik základních příčin: předhánění se v problémovém chování, nedostatek znalostí, nedostatek zkušeností či zpětné vazby, nedostatek podnětů či příležitostí, nedostatek zpevnění (Gresham, 2018). Toto tvrzení se opírá o tři hlavní teorie. První z nich je sociální teorie učení a s ním související reciproční determinismus, který popisuje vzájemné ovlivňování mezi jedincem a jeho okolím (Gresham, 2018). Kognitivně-behaviorální teorie vysvětluje vliv kognice na jednání jedince. Aplikovaná behaviorální analýza se na problémové jednání dívá

² V našem prostředí podobně fungují tzv. *Centra kolegiální podpory*.

z pohledu pozitivního a negativního posilování a zaměřuje se na faktory, které takovéto chování podporují (Gresham, 2018).

Poslední teorií, kterou zmiňuje Gresham (2018), je **sociální validita**. Ta je popisována jako „*takové chování, které v rámci dané situace predikuje důležité výstupy*“ (Gresham, 2018, 5), třeba akademickou úspěšnost či přijetí vrstevníky.

Sociální a emoční kompetence lze kategorizovat podle toho, zda jsou *intrapersonální* (tedy zaměřené na sebe sama) či *interpersonální* (zaměřené na druhé lidi) a zároveň jestli se jedná o *uvědomování* či *dovednosti* (Taylor et al., 2018).

Tabulka 2: Kategorie a příklady SEL kompetencí - upraveno (Taylor et al., 2018, 5)

	Intrapersonální (zaměřené na sebe sama)	Interpersonální (zaměřené na druhé lidi)
Uvědomování	Intrapersonální uvědomování (např. růstové myšlení, self-efficacy)	Interpersonální uvědomování (např. empatie, sociální citění)
Dovednost	Intrapersonální dovednosti (např. sebekontrola, stanovování cílů, stress manažment)	Interpersonální dovednosti (např. dívání se z jiného úhlu pohledu, skupinové řešení problémů)

Jak již bylo uvedeno výše, CASEL (2013) se ve svém výkladu sociálně-emočního učení opírá o tzv. *core competencies*. Tento termín by se dal přeložit jako klíčové kompetence, ale aby nedošlo k jejich záměně s klíčovými kompetencemi definovanými Rámcovým vzdělávacím programem, budu se v následujícím textu přidržovat označení *jádrové kompetence*. Protože je jejich pochopení pro správnou implementaci sociálně-emočního učení zcela zásadní, budu se věnovat popisu každé z nich zvlášť.

Sebeuvědomování (z anglického *self-awareness*) je komplexní „*dovednost přesně rozpoznat vlastní emoce a myšlenky a jejich vliv na chování*“ (CASEL, 2013, 9). Kromě rozpoznávání emocí patří do této skupiny také schopnost přesného sebepojetí, uvědomování si vlastních silných stránek, sebevědomí a vědomí vlastní účinnosti (CASEL, 2019).

Sebeřízení (z anglického *self-management*) představuje dovednost „*efektivně v různých situacích řídit vlastní emoce, myšlenky a jednání*“ (CASEL, 2013, 9). Jedná se tedy o kontrolování impulzivity, řízení stresu, sebedisciplínu a sebemotivaci, stanovování cílů či další (sebe)organizační dovednosti (CASEL, 2019). V našem prostředí bývá tato kategorie dovedností či některá z dílčích části označována také jako *samoregulace* (Shanker, 2017), *regulace emocí* (Poláčková Šolcová, 2018).

Sociální cítění (z anglického *social awareness*) je dovednost „*používat různé perspektivy a empatizovat s druhými nezávisle na jejich původu a kultuře, chápat sociální a etické normy jednání, rozpoznat zdroje a podporu v rodině, škole a komunitě*“ (CASEL, 2013, 9). Důležitým aspektem této dovednosti je také respektování druhých a jejich individuality, oceňování různorodosti (CASEL, 2019). V tomto kontextu se u nás často setkáváme s pojmem *empatie* (Mikoška & Novák, 2017).

Vztahové dovednosti (z anglického *relationship skills*) zahrnují dovednost „*budovat a udržovat zdravé a obousměrné vztahy s různými jedinci i skupinami*“ (CASEL, 2013, 9). Nedílnou součástí jsou také komunikační dovednosti, sociální proaktivita a schopnost týmové spolupráce (CASEL, 2019).

Zodpovědné jednání (z anglického *responsible decision making*) je dovednost „*vytvářet konstruktivní a respektující rozhodnutí o vlastním jednání a sociálních interakcích při zvážení etických standardů, bezpečnostního hlediska, sociálních norem, realistického hodnocení důsledků různého jednání a well-beingu sebe i druhých*“ (CASEL, 2013, 9). Zde je důležitá dovednost identifikovat a analyzovat problémovou situaci, řešit problémy a zpětně reflektovat způsob jejich řešení, v neposlední řadě pak také etická zodpovědnost (CASEL, 2019).

3.2 Implementace sociálně-emocionálního učení

Implementaci lze chápat jako „*proces, kterým je intervence převedena do praxe*“ (Humphrey, 2013, 85) nebo také „*to, z čeho se program skládá, když je realizovaný ve specifických podmínkách*“ (Durlak & DuPre, 2008, 329). O obecných aspektech implementace pojednávám v kapitole 2.2, zde se zaměřím na specifika implementace SEL.

Na základě předchozích výzkumů a podnětů z praxe vytvořila CASEL (2015) metodiku pro implementaci SEL na celoškolské úrovni, tzv. **Akční plán škol**. Vzhledem k faktu, že metodiku nelze v současné době dohledat, jsou níže uvedené informace částečným shrnutím příslušné části článku (Oberle et al., 2016), ve které tuto metodiku prezentují. Výčet byl doplněn také o informace z dalších relevantních zdrojů.

Akční plán popisuje 6 hlavních kroků, které přispívají k celoškolskému SEL. Prvním krokem je vytvoření **společné vize** všech osob, které se aktivně či pasivně zapojují do výchovně-vzdělávacího procesu ve škole. Mezi tyto osoby kromě vedení školy a učitelů patří také například rodiče či samotní žáci. Vymezení konkrétních SEK a plán jejich rozvoje by měl být společným dílem všech těchto osob. V druhém kroku jde především o **zmapování specifických potřeb školy a jejich zdrojů**. Je zcela běžné, že ještě před celoškolskou implementací SEL se ve školách objevují různé snahy ve směru rozvoje SEK. Je důležité, aby vedení školy o těchto snahách vědělo a mohlo se tak rozhodnout, které z aktivit budou nadále podporovány i na celoškolské úrovni. Třetím krokem je **průběžné vzdělávání v otázkách** implementace SEL. Tohoto kroku by se alespoň na základní úrovni měli účastnit všichni pracovníci školy, aby porozuměli významu a přínosům SEL (Oberle et al., 2016).

Čtvrtým krokem je **adaptace a začlenění ověřených SEL programů** do vzdělávacích aktivit školy. Při výběru by škola měla klást důraz na to, aby účinnost programu byla výzkumně ověřená, neboť bez toho nelze zaručit, že program bude pro žáky užitečný. Lze vybírat z celé palety programů SEL. Některé jsou již předem vytvořeny tak, že se pracuje na úrovni třídy, ale zbytek školy je také aktivně zapojován (Oberle et al., 2016). Efektivní kurikulum SEL splňuje následující charakteristiky (Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010):

1. Sequenced – sekvenční, systematické
2. Active – proces učení je aktivní
3. Focused – cílené, zaměřené na SEK
4. Explicit – explicitní, jasné

Tyto čtyři charakteristiky dohromady dávají akronym SAFE, což v českém překladu znamená „bezpečný“.

V pátém kroku se SEL stává **součástí každodenního života školy**. Principy rozvíjení SEK jsou cíleně využívány v různých kontextech a situacích školy. Existuje společný SEL jazyk

školy, všichni zúčastnění používají stejnou terminologii a směřují ke společně stanoveným cílům. Šestý krok představuje pravidelné ověřování SEL, tzv. **inquiry cyklus**, který je možné vysvětlit jako „*proces reflexe probíhající prostřednictvím série otázek, které pomáhají vedení školy vytvořit cíle a identifikovat procesy, které je pro dosažení těchto cílů třeba realizovat*“ (Oberle et al., 2016, 289).

CASEL také zdůrazňuje, že implementace SEL na úrovni školy nemá být aktivitou jedince, ale naopak týmovou prací. Je tedy vhodné ve škole vytvořit tým, který se bude implementaci SEL cíleně věnovat a bude připravovat a podporovat jednotlivé pracovníky. Konkrétní činnosti těchto týmů se mohou lišit dle potřeb jednotlivých škol (in Oberle et al., 2016).

3.3 Zjišťování úrovně sociálně-emocionálních kompetencí

Velkým tématem v odborných kruzích je to, jakým způsobem lze efektivitu sociálně-emocionálního učení vlastně zjišťovat. Denham (2015) zdůrazňuje význam měření a popisuje jeho začlenění do systému SEL, který se skládá z následujících oblastí (viz model prezentovaný v kapitole 3.1):

- jasné cíle a měřítka (např. standardy) pro pokrok dětí v SEL;
- evidence-based osnovy a metodiky, společně s podporou učitelů;
- univerzální a cílený skrínink a monitoring zlepšení.

Podobně o tom uvažují také Taylor et al. (2018), kteří pro zjišťování úrovně sociálních a emočních kompetencí doporučují následující postup rozdělený do tří fází:

1. Příprava
 - Krok 1: vyberte si metodický rámec SEL
 - Krok 2: ujasněte si očekávání od měření
 - Krok 3: vyberte SEK, které chcete měřit
2. Výběr
 - Krok 4: projděte si různé možnosti měření
 - Krok 5: vyberte nástroje k měření

3. Realizace

- Krok 6: realizujte měření
- Krok 7: využijte získaná data

První krok zdůrazňuje význam **jasného teoretického rámce** pro rozvoj SEK. Vědomí toho, na jaké kompetence se námi vybraná metodika zaměřuje, je zcela zásadní pro efektivní SEL. Kromě přesného pojmenování rámce je také doporučeno si vytvořit tzv. *Teorii změny*, tedy předem definovat dopady, jaké bude intervence mít. Ve druhém kroku je třeba si říci, jaká jsou **očekávání od realizovaného šetření** (Taylor et al., 2018). Nástroje k měření SEK v rámci vzdělávacího kontextu mohou mít různé podoby. Základní variantou jsou tzv. *skříninky*, které jsou využívány především pro účely selektivních programů SEL, tedy pro vytipování rizikových jedinců. Druhým typem je *formativní hodnocení*, které slouží pro zjištění aktuální úrovně SEK daného žáka a poskytuje mu i učiteli zpětnou vazbu, které kompetence je třeba dále posilovat (Denham, 2015). Velmi podobně funguje také *průběžné hodnocení*. Na rozdíl od formativního hodnocení slouží k celkovému posouzení na úrovni třídy, školy nebo oblasti (Perie et al., 2009, in Denham, 2015). *Sumativní hodnocení* má společně s průběžným hodnocením nejvyšší váhu a jeho výsledky bývají používány na obecnější úrovni, např. za účelem informování vlády. Často bývají využívány pro zhodnocení pokroku navazujícího na implementaci určitého programu (Denham, 2015). Taylor et al. (2018) rozlišuje pouze formativní a sumativní měření. Pro lepší pochopení označuje formativní metody jako *assessments for learning* a naopak sumativní *assessments of learning*. Pokud je tedy pro nás důležitější získat informace, které bude možné využít pro další práci s žáky, pak je vhodnější formativní hodnocení. Pokud naopak potřebujeme získat objektivní informace (např. pro výzkumné účely), pak je lepší zvolit sumativní hodnocení a využít některého ze standardizovaných testů. Velká část nástrojů je využitelná pro oba typy hodnocení, proto se toto dělení v praxi poměrně často stírá.

Vrátíme-li se k navrhovanému postupu, třetím krokem je **výběr konkrétních kompetencí**, které budeme měřit. Tento krok by měl logicky navazovat na předchozí kroky, především pak na zvolený teoretický rámec SEL. Zde ovšem můžeme seznam kompetencí zúžit, neboť ne vždy potřebujeme měřit všechny, které jsou v daném rámci rozvíjeny. Vybrané kompetence by měly splňovat tři základní kritéria: *smysluplné* - tj. dlouhodobý vliv

na studenty, *měřitelné* - tj. je možné je ve školním prostředí měřit, *tvárné* - je možné je rozvíjet (Taylor et al., 2018).

Ve čtvrtém kroku dochází k **rešerši metod měření**. Zde ještě nemluvíme o konkrétních nástrojích, ale zůstáváme u obecných úvah na úrovni různých forem měření. Jednou z nejčastějších metod měření SEK jsou *sebeuposuzovací dotazníky a škály*. Jejich velkou nevýhodou je poměrně velké riziko zkreslení, které může být způsobeno např. chybným vybavením některé události či snahou o sociálně přijatelnou odpověď (Taylor et al., 2018). Chování, o němž se domnívají, že je dospělými považováno za nepřijatelné, děti často podhodnocují, a naopak na pozitivním chování si přidávají (Vágnerová & Klégrová, 2008). Navíc jsou zde poměrně velké nároky na respondenty, na jejich schopnost čtení, porozumění textu a sebereflexe (Taylor et al., 2018). Tyto metody tak lze chápat spíše jako „*hodnocení způsobu percepce a chápání vlastního jednání vyšetřovaného dítěte*“ (Vágnerová & Klégrová, 2008, 483). Na druhou stranu jejich přínos tkví v získání informací, které jsou jinými metodami obtížně dostupné, např. u témat jako je sebeuvědomování. Alternativou jsou *strukturované rozhovory*, u kterých respondent nemusí být schopen číst a psát. Jsou tak vhodné i pro menší děti. Rozhovory nicméně podléhají stejným zdrojům zkreslení jako sebeuposuzování. K tomu se přidává vysoká náročnost ve fázi sběru i vyhodnocování. Další možnou cestou jsou *systematické pozorování* a *posuzovací škály*, kde jsou informace získávány prostřednictvím vnějšího pozorovatele. V případě pozorování se většinou jedná o proškoleného výzkumníka, v případě škál pak o rodiče či učitele. Tyto metody jsou užitečné pro zjišťování pozorovatelného chování (např. vztahové dovednosti), především pak u menších dětí, které dosud nejsou schopné sebeuposuzování. Naopak vnitřní prožívání jedince tímto způsobem zachytit nelze (Taylor et al., 2018). I u těchto metod je riziko zkreslení, neboť se nejedná o výpověď či interpretaci samotného dítěte. „*Získané výsledky lze chápat spíše jako informaci o způsobu percepce dětských projevů, který je typický pro osloveného člověka, rodiče či učitele (čeho si všímají a co upoutává jejich pozornost), než objektivní popis skutečnosti*“ (Vágnerová & Klégrová, 2008, 469). Informace jsou navíc vztaheny pouze k jednomu prostředí (typicky školní třída). Posuzovací škála pak v případě hodnocení celé třídy vyžaduje enormní časový vklad. Poslední formou je *hodnocení výkonu*, které může být provedeno např. formou hry v reálném čase či v počítačovém prostředí. Tímto způsobem

se lze nejlépe přiblížit k fungování probanda v běžném životě a zároveň se zde snižuje riziko subjektivního zkreslení ze strany žáka. Příprava a vyhodnocení takovýchto metod ovšem klade velké nároky na kompetence i čas výzkumníků (Taylor et al., 2018). Po vybrání metod měření můžeme pokračovat pátým krokem, kdy již **vybíráme konkrétní nástroj** k měření (příklady viz další kapitola). Každá instituce vychází z řady faktorů jako je např. cena (Taylor et al., 2018).

V šestém kroku dochází k **realizaci měření**. Je zde nutné dodržovat řadu obecných zásad pro výzkumná šetření, jako např. mít jasně stanovené role, proškolený tým či dobře připravený výzkumný design. Sedmý krok je pak o **využití získaných informací**. Zde záleží, zda jsme se dříve rozhodli pro formativní či sumativní hodnocení, zjednodušeně tedy jestli chceme data využít pro podporu dalšího učení nebo pro výzkum (Taylor et al., 2018).

V následujících podkapitolách představím některé z možných nástrojů pro zjišťování úrovně sociálních a emočních kompetencí. S ohledem na cíle práce se omezím pouze na výčet těch metod, které jsou relevantní pro naši primární cílovou skupinu, tedy děti na 1. stupni ZŠ, a které se navíc explicitně zaměřují na úroveň sociálních a / nebo emočních kompetencí.

3.3.1 Zahraniční metody

Inspirací pro budoucí snažení v implementaci i ověřování programů sociálně-emocionálního učení nám mohou být metody, které jsou využívány v zahraničí. Základní metody přehledně prezentuje Denham (2015), jejíhož seznamu jsem se částečně držela a vybrala ty, které by potenciálně mohly být využitelné pro naši cílovou skupinu. Seznam jsem pak doplnila o některé další metody, které autorka nezmiňuje.

Jednou z metod, které mohou být vyplňovány rodiči a/nebo učiteli, je **DESSA - Devereux Student Strengths Assessment** o 72 položkách, která má také čtyř položkovou skríninkovou verzi DESSA-Mini. Tato metoda je využitelná od školky až po 8. třídu a skládá se z následujících škál: osobní zodpovědnost, optimistické smýšlení, cílené jednání, sociální citění, zodpovědné rozhodování, vztahové dovednosti, sebeuvědomování, sebeřízení a celkový sociálně-emocionální skór (LeBuffe et al., 2018). Dle Denham (2015) je tato metoda dobře využitelná pro plánování intervencí, vytvoření třídních profilů či hodnocení posunu.

Lze ji tedy použít pro všechny typy hodnocení – formativní, průběžné i sumativní; jako skřínink pak verzi DESSA-Mini. Kromě dobrých psychometrických vlastností je velkou výhodou také její návaznost na model SEL dle CASEL.

Využitelná, byť ne zcela korespondující s modelem SEL dle CASEL, je také **SEARS - Social-Emotional Assets and Resilience Scale**, která má skřínink a několik verzí posuzovacích škál – pro učitele, rodiče, děti a adolescenty. Mezi sledované oblasti patří zodpovědnost, sociální kompetence, empatie a seberegulace. Určena je pro děti od školky po 12. třídu (Denham, 2015; Merrell, Cohn, et al., 2011; Merrell, Felver-Gant, et al., 2011).

SSIS-RS - Social Skills Improvement System Rating Scales navazuje na předchozí metodu *Social Skills Improvement System* (SSIS). SSIS-RS obsahuje posuzovací škály pro učitele a rodiče od předškoláků až po osmnáctileté, plus sebesposuzovací verzi pro starší studenty. Metoda pracuje se škálami sociální dovednosti, akademická kompetence a problémové chování. Ze subškál je to např. spolupráce a asertivita, ve verzi pro rodiče také zodpovědnost a empatie. Metoda tedy přesahuje do některých oblastí modelu SEL, konkrétně seberegulace, sociální citění, zodpovědné jednání a vztahové dovednosti. Vzhledem k jeho vylepšeným psychometrickým vlastnostem a vytvoření norem lze tento nástroj použít nejen k průběžnému, ale také k sumativnímu hodnocení (Denham, 2015; Gresham et al., 2011).

ASEBA - Achenbach System of Empirically Based Assessment představuje kompilát několika posuzovacích a sebesposuzovacích škál pro zjištění emočních a sociálních obtíží, problémů v chování a myšlení. Tyto nástroje jsou přizpůsobeny věkové kategorii. Verze pro děti ve věku 6-18 let obsahuje *Child Behavior Checklist for Ages 6-18* (CBCL/6-18) určený pro rodiče a *Teacher's Report Form* (TRF/6-18) určenou pro učitele. Od jedenácti let je navíc možné využít *Youth Self-Report* (YSR/11-18) (Achenbach, 2019). Škály jsou následující: úzkost/sklíčenost, uzavřenost, sociální stahování se/sklíčenost, somatické stížnosti, sociální problémy, problémy s myšlením, problémy s pozorností, porušování norem, agresivní chování (ASEBA, n.d.).³ Metoda byla přeložena do mnoha světových

³ Český překlad škál dle Novotný (2015), který ve své studii použil YSR/11-18, jenž má identickou strukturu jako CBCL/6-18 i TRF/6-18.

jazyků, aby tak mohla sloužit pro mezikulturní srovnávání. Dokonce existuje i česká verze této metody (Achenbach, 2019).

MACSC – Multisource Assessment of Children’s Social Competence také kombinuje informace z různých zdrojů (samotný žák, rodič, učitel), přidává navíc pohled vrstevníků. Má celkem 4 kategorie: schopnost spolupracovat, empatie, impulzivita, rušivé chování. Vzhledem k nárokům na schopnost sebezpůsobení je tato metody využívána až od 10ti let (Junttila et al., 2006).

3.3.2 České metody

V České republice existuje metod pro ověřování sociálních a emocionálních kompetencí výrazně méně než v anglicky hovořícím světě. Navíc řadě z těch, které jsou s oblibou používány v praxi, chybí přesné teoretické ukotvení a standardizace. V následující podkapitole se pak spíše než na soupis psychometricky kvalitních nástrojů zaměřím na soupis těch, které jsou využívány v poradenské a klinické praxi u nás. Mezi takovéto nástroje neřadím pouze ryze české metody, ale i ty, které byly převzaty ze zahraničí a aktivně se zde používají.

Z metodologického hlediska asi nejlépe využitelnou metodou je **IDS – Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let** (Krejčířová et al., 2013). Tuto metodu blíže popisuji v praktické části práce, proto se jí na tomto místě nebudu příliš věnovat. Dovolím si pouze konstatovat, že pro účely jakéhokoliv většího výzkumu je tato metoda obtížně realizovatelná, neboť je určena pro individuální testování.

Mezi posuzovací dotazníky dítěte, které se překrývají se SEK, patří např. **CPQ - Connersové škála pro rodiče**, ve které je dítě hodnoceno v osmi kategoriích. Se SEL se prolíná např. v kategoriích úzkost, impulzivita – hyperaktivita, asociální chování (Paclt, Šebek, 1998, in Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2001). K této metodě byla vytvořena také varianta pro učitele, **CTQ - Connersové škála pro učitele**. Jednotlivé otázky jsou zařazeny do okruhů zaměřených na chování ve třídě, zařazení ve skupině spolužáků, postoj k autoritě (Paclt, Šebek, 1998, in Svoboda et al., 2001). Tyto původní varianty nebyly v našem prostředí standardizovány, nicméně v roce 2018 vydalo Testcentrum novou verzi této metody pod názvem **Conners 3 – Posuzovací škála pozornosti a chování**, u níž

standardizace proběhla. Obsahuje verzi pro rodiče, učitele i sebesuzovací verzi pro starší děti. Podle autorů je primárně určena pro posouzení projevů ADHD, ale její využitelnost je vyšší, např. pro posouzení vzporu / agrese, vztahů s vrstevníky / vztahů v rodině, funkčního narušení, úzkosti / deprese (Ptáček, Goetz, et al., 2018).

Mezi metody určené pro posuzování dítěte dospělými osobami lze řadit také škálové dotazníky Mezery a jeho spolupracovníků. **Škálový dotazník školního chování žáka pro učitele** je určen pro hodnocení chování dětí ve věku 8 – 18 let. Obsahuje celkem 46 položek, které jsou roztříděny do devíti kategorií: schopnost pochopení a vzhledu do situace, tvořivost, pozornost, impulzivita, volní sebekontrola, samostatnost/aktivita, sociabilita, negativismus, emoční labilita. Pro stejnou cílovou skupinu je určena také **Škála rizikového chování žáků pro učitele**, která disponuje následujícími kategoriemi: asociální chování, antisociální chování, egocentrismus, impulzivita, maladaptivní chování, negativismus, inklinování k problémové skupině (Mezera, 1999). Oba tyto nástroje mohou být užitečné v situacích, kdy se řeší chování žáka ve třídě. Mohou také sloužit pro zjištění případného zlepšení v chování. Vzhledem k spíše negativnímu hodnocení tato metoda není příliš vhodná pro rodiče (Vágnerová & Klégrová, 2008).

Poněkud komplexnější metodu představuje **Škála hodnocení dětského chování pro rodiče a učitele**. Verze pro učitele obsahuje 7 kategorií: chování při vyučování, vztahy se spolužáky, vztah k učiteli, emoční reaktivita a z ní vyplývající způsob reagování, sklon k agresivnímu chování, tendence ke lhaní a stylizaci, vztah k vlastnímu jednání. Verze pro rodiče pak obsahuje 4 následující kategorie: vztahy s dětmi, vztah k učiteli, emoční reaktivita a z ní vyplývající způsob reagování, vztah k vlastnímu chování. Nespornou výhodou této metody je právě existence paralelních verzí pro rodiče a pro učitele, díky čemuž je možné pracovat s více pohledy na jedno dítě. Autorka ovšem uvádí, že standardizace této metody byla pouze předběžná. Na tyto nástroje pak ještě navazuje **Škála sebehodnocení chování pro děti**, která je ovšem využitelná až pro děti od 10 let (Vágnerová, 2007, in Vágnerová & Klégrová, 2008).

I u nás existuje řada sebesuzovacích škál zaměřených na sociální a / nebo emoční kompetence, ty jsou ovšem určeny pro starší děti – např. **PAQ - Škála sebehodnocení dítěte** (Matějček, Vágnerová, 1992, in Vágnerová & Klégrová, 2008), **Rosenbergova škála sebehodnocení** (Blatný & Osecká, 1994; Osecká & Blatný, 1997) či **Škála sebehodnocení**

školní práce a vztahu ke škole (Vágnerová, 1995, in Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2001).

„Najdi si svůj úkol, převezmi za něj zodpovědnost a přijď nás přesvědčit,
jak dobře jsi ho vykonal.“

(Feřtek, 2015, 17)

4 Sociálně-emocionální učení v ČR

V předchozí kapitole jsem představila pojem sociálně-emocionální učení tak, jak je chápán v zahraničí. Přestože v České republice není tento pojem příliš rozšířen, dají se i v našem školském systému najít zmínky o nutnosti rozvoje sociálně-emočních kompetencí. V této kapitole shrnuji některé významné národní dokumenty, ve kterých je problematika SEL naťuknuta, a nabízím přehled programů SEL, které se v současnosti u nás používají.

4.1 Klíčové dokumenty v ČR

Prvním strategickým dokumentem českého školství nového tisíciletí se stala tzv. **Bílá kniha** neboli **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice**, která byla připravována již od 90. let minulého století (MŠMT, 2001). Tento text by byl bez ní neúplný, z hlediska aktuálnosti ji ovšem již nepovažuji za relevantní.

Osoby činné v oblasti vzdělávání se v současné době řídí tzv. **Strategií vzdělávací politiky České republiky do roku 2020**. Tento dokument navazuje na Bílou knihu, oproti ní se však nesnaží o definování řady vzdělávacích cílů, jako spíše o jasné vymezení priorit vzdělávací politiky, které lze shrnout do následujících bodů (*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, 2014):

1. snižovat nerovnosti ve vzdělávání;
2. podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad;
3. odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém.

Ve zmiňované Strategii lze najít hned několik bodů, které mohou sloužit pro další obhajobu sociálně-emocionálního učení, např. první z vymezených vzdělávacích cílů: „osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života“ (*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, 2014):

politiky České republiky do roku 2020, 2014, 8). Z realizovaných výzkumů (např. metaanalýza Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravesteijn, 2012) víme, že sociálně-emocionální učení pozitivně podporuje duševní zdraví. Chápeme-li duševní zdraví jako jeden z prediktorů kvality života, pak lze konstatovat, že sociálně-emocionální učení přispívá k naplňování tohoto cíle.

Vrátíme-li se k první prioritě, tedy snižování nerovností ve vzdělávání, jednou z oblastí podpory mají být primárně preventivní aktivity pro žáky i učitele, které by sloužily k minimalizaci výskytu rizikového chování (*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, 2014), mezi něž programy sociálně-emocionálního učení rozhodně patří (vliv na výskyt rizikového chování potvrzují Catalano et al., 2004; Sklad et al., 2012). V rámci druhé priority se mluví mimo jiné o systematickém rozvoji klíčových dovedností budoucích učitelů, jako je např. dovednost pracovat s třídním klimatem (*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, 2014). Víme, že sociálně-emocionální učení hraje v podpoře třídního i školního klimatu velkou roli (Committee for Children, 2011).

Na Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 bude navazovat **Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+**, která se v současné době připravuje. Dle předběžných informací se zdá, že se stejně jako současná Strategie bude zabývat snižováním nerovností ve vzdělávání či podporou učitelů. Struktura dokumentu bude ovšem trochu odlišná – bude rozlišovat mezi strategickými cíli, tedy čeho by český vzdělávací systém měl dosáhnout, a strategickými liniemi, tedy jakými pomyslnými cestami k naplnění cílů (Veselý, 2019). V souvislosti se sociálně-emocionálním učením je klíčová informace, že jedním ze strategických cílů bude „*zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život*“ (Veselý, 2019, 2).

V souvislosti s popularizovaným tématem inkluze je v tuto chvíli také realizován **Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020**. Jednou z jeho dílčích strategií je podpora škol a pedagogů. Kromě rozvoje jejich kompetencí nezbytných pro inkluzivní vzdělávání je jedním z bodů také podpora bezpečného klimatu v inkluzivním prostředí a to jednak metodicky (podpůrné materiály a vzdělávání), ale také obecně podpora preventivních programů, které jsou takto zaměřeny (MŠMT, 2019a).

V oblasti prevence aktuálně běží **Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 – 2027** (dále jako Strategie prevence), která navazuje na svoji předchůdkyni v téže oblasti. Hned v Preambuli je zdůrazněn význam školské prevence rizikového chování, neboť její efektivita je ve srovnání s prevencí u dospělé populace považována za vyšší. Tento dokument také vymezuje pilíře primární prevence, konkrétně: systém, koordinace, legislativa, vzdělávání, financování, monitoring, hodnocení a výzkum (MŠMT, 2019b).

Strategie prevence definuje několik principů, které je třeba dodržovat. V souvislosti se SEL je pro nás zásadní především bod *„Včasný začátek preventivních aktivit: Čím časnější je začátek působení preventivních programů primární prevence, tím efektivnějších výsledků je možno dosáhnout. Osobnost, názory a postoje se formují již od nejranějšího věku. Formy působení musí být přizpůsobeny věku a možnostem dětí.“* (MŠMT, 2019b, 8). Tento bod reflektují především proto, že aktuálně realizované programy SEL v ČR jsou zaměřené především na děti v MŠ a na 1. stupni ZŠ. Je zde ale také mnoho dalších principů, které jsou zcela zásadní. Např. důraz na ověřování kvality programů, jejich pozitivní zaměření či orientace na postoje a změny chování.

Další oblastí, která je v rámci Strategie prevence též podrobně popsána, je vzdělávání osob činných v této oblasti. Za jednu z priorit bylo označeno: *„zlepšení znalostí a kompetencí třídních učitelů a ředitelů škol, a to zejména v tématech bezpečného klimatu škol, práce s klimatem třídy a třídnických hodin“* (Ministerstvo školství, 2019, 24) a zahrnutí bloků o prevenci rizikového chování do některých povinných vzdělávacích aktivit, především při přípravě budoucích učitelů (MŠMT, 2019b). Strategie prevence také blíže popisuje ověřování efektivity preventivních aktivit, kterému se blíže věnuji v kapitole 2.2.

Okrajově se tematika SEL prolíná s některými dalšími strategickými dokumenty, např. **Strategie sociálního začleňování 2014-2020** (MPSV, 2014); **ZDRAVÍ 2020 – Národní strategie ochrany a podpory zdraví a prevence nemocí** (MZ, 2014); **Národní strategie prevence a snižování škod spojených se závislostním chováním 2019-2027** (Úřad vlády České republiky, 2019).

4.1.1 Rámcový vzdělávací program

Jak je čtenáři jistě známo, jedním z klíčových dokumentů českého vzdělávacího systému je tzv. **Rámcový vzdělávací program**, který definuje klíčové kompetence, vzdělávací oblasti a průřezová témata. Rámcový vzdělávací program (dále jako RVP) je vypracován pro různé typy škol, zaměřím se pouze na RVP pro základní vzdělávání.

Klíčové kompetence je možné popsat jako cíle vzdělávání, vzájemně se prolínají a „*k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, 10). Pro základní vzdělávání jsou formulované následující klíčové kompetence:

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence občanské;
- kompetence pracovní.

Již na první pohled lze vidět podobnost jádrových kompetencí sociálně-emocionálního učení a klíčových kompetencí definovaných v RVP (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017). Např. **kompetence k řešení problémů** zahrnuje schopnost uvědomovat si problémové situace, vytvářet způsoby jejich řešení a zvažovat důsledky svého jednání. Prolíná se tedy se *sociálním cítěním a zodpovědným jednáním*. Součástí **komunikativní kompetence** je schopnost naslouchat druhým a adekvátně na ně reagovat, tedy podobně jako *sociální cítění, případně vztahové dovednosti* v SEL. V **kompetenci sociální a personální** se mluví třeba o schopnosti vytvářet příjemnou atmosféru a pozitivní vztahy či ovládat své jednání. Podobnost lze tedy najít se *vztahovými dovednostmi a seberegulací*. V **občanské kompetenci** se zdůrazňuje schopnost zodpovědně jednat, schopnost empatie a respekt vůči názorům druhým, tedy *zodpovědné jednání a sociální cítění*.

U **kompetence k učení** není spojitost tak zřejmá, při bližším prozkoumání si jí přece jenom můžeme všimnout. Zahrnuje totiž schopnost zhodnocení vlastního pokroku, jejímž

nezbytným předpokladem je rozvinuté *sebeuvědomování*. Navíc je empiricky prokázáno, že sociálně-emocionální učení přispívá k pozitivnímu postoji žáků ke škole, k podpoře jejich vnitřní motivace a iniciativy v sebevzdělávání (Durlak et al., 2011). Jedinou kompetencí, u níž se přesah se SEL hledá jen velmi obtížně, je **pracovní kompetence**.

Dalším konceptem definovaným v RVP jsou tzv. **vzdělávací oblasti**, které sdružují příbuzné obory. Pro základní vzdělávání jsou specifikovány tyto:

- jazyk a jazyková komunikace (obory: český jazyk a literatura, cizí jazyk, další cizí jazyk);
- matematika a její aplikace (obor: matematika a její aplikace);
- informační a komunikační technologie (obor: informační a komunikační technologie);
- člověk a jeho svět (obor: člověk a jeho svět);
- člověk a společnost (obory: dějepis, výchova k občanství);
- člověk a příroda (obory: fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis);
- umění a kultura (obory: hudební výchova, výtvarná výchova);
- člověk a zdraví (obory: výchova ke zdraví, tělesná výchova);
- člověk a svět práce (obor: člověk a svět práce).

Přestože by si pozornost zcela jistě zasloužily všechny vzdělávací oblasti, budu se na tomto místě věnovat pouze oblasti Člověk a jeho svět, která je specifická svým zaměřením pro 1. stupeň. Je přípravnou oblastí pro oblasti navazující, jako je např. *Výchova ke zdraví*. V této oblasti se nachází celkem 5 tematických okruhů, z nichž jsou stran tématu této práce důležité dva. Okruh **Lidé kolem nás** představuje prvotní zamyšlení nad mezilidskými vztahy, vhodností chování a rovností mezi lidmi. V okruhu **Člověk a jeho zdraví** se žáci seznamují s bio-psycho-sociálním modelem lidského zdraví a odpovědností za vlastní zdraví. Další přesahy se SEL lze najít také v navazujících vzdělávacích oblastech jako **Člověk a jeho zdraví** nebo **Jazyk a jazyková komunikace**.

V RVP jsou také popsány tzv. **Doplňující vzdělávací obory**, které jsou ovšem pro školy zcela nepovinné. Uvedme si **Etickou výchovu**, která se s konceptem SEL významně prolíná. RVP definuje následující témata Etické výchovy (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2017):

- mezilidské vztahy a komunikace;
- důstojnost lidské osoby, pozitivní hodnocení sebe;
- pozitivní hodnocení druhých;
- kreativita a iniciativa, řešení problémů a úkolů, přijetí vlastního a společného rozhodnutí;
- komunikace citů;
- interpersonální a sociální empatie;
- asertivita, zvládnutí agresivity a soutěživosti, sebeovládání, řešení konfliktů;
- reálné a zobrazené vzory;
- prosociální chování v osobních vztazích, pomoc, darování, dělení se, spolupráce a přátelství;
- prosociální chování ve veřejném životě, solidarita a sociální problémy.

Pro úplnost uvádím, že na teoretická témata pak navazují aplikační témata jako etické hodnoty nebo sexuální zdraví. Po bližším prozkoumání tohoto výčtu lze tvrdit, že přestože se etická výchova zjevně opírá o jiný teoretický podklad, obsahově usiluje o totéž jako SEL.

Nedílnou součástí RVP jsou také tzv. **průřezová témata**, která odrážejí aktuální globální problémy. Pro základní vzdělávání jsou definována následující:

- osobnostní a sociální výchova;
- výchova demokratického občana;
- výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech;
- multikulturní výchova;
- environmentální výchova;
- mediální výchova.

Největší přesah se SEL je možno vidět v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje, kde je důraz kladen na sebepoznání, seberegulaci, psychohygienu nebo třeba na dovednost řešení problémů apod. Částečný průnik je patrný také v dalších průřezových tématech, třeba ve výchově demokratického občana, kde je mimo jiné podporována empatie a

schopnost aktivního naslouchání (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2017).

4.1.2 Jak na tom opravdu jsme

Jednou z mála institucí, které pravidelně informují o stavu a efektivitě českého školství, je **Česká školní inspekce**. Ta v roce 2019 vydala tematickou zprávu, která se přímo zaměřuje na rozvoj sociální gramotnosti. Zpráva vychází z dat získaných ve školním roce 2017/2018 od žáků 9. ročníků ZŠ a 2. ročníků SŠ (ČŠI, 2019b). Přestože šetření probíhalo u starších žáků, lze předpokládat, že výsledky odráží celkové fungování českých škol v rozvoji sociální gramotnosti. Z tohoto důvodu na následujících řádcích prezentujeme některé výsledky relevantní k tématu této práce.

Z hlediska implementace sociálně-emocionálního učení do českých škol je zcela zásadní tvrzení, že „*téměř 85 % učitelů a více než 90 % ředitelů považuje sociální gramotnost za stejně významnou jako jiné dovednosti, které se snaží základní i střední školy rozvíjet*“ (ČŠI, 2019b, 5). Jako nejefektivnější formy výuky sociální gramotnosti učitelé i ředitelé shodně označují akce mimo školu, zařazení do výukových plánů jednotlivých předmětů a realizace projektové výuky. Naopak třeba akce realizované externisty, přestože jsou zaměřeny přímo na rozvoj sociálních dovedností, jsou učiteli považovány za nejméně efektivní. Také zavedení nových předmětů či navýšení hodinové dotace u těch, které lze využít k rozvoji sociální gramotnosti, se mezi respondenty dělo velmi zřídka.

Přestože je podpora sociální gramotnosti považována za důležitou, pedagogové mluví o řadě překážek, které tomu brání. Za alarmující lze považovat zjištění, že podle 23 % učitelů chybí patřičné dovednosti, vědomosti i didaktické prostředky, s čímž souvisí i nespokojenost s nabídkou kurzů DVPP v této oblasti. Mezi další zmiňované překážky patří např. nedostatek času ve výuce nebo velká náročnost – jak z hlediska množství učiva v RVP, tak z hlediska administrativního zatížení pedagogů (ČŠI, 2019b).

Ani výsledky žáků ve využitém testu sociální gramotnosti nejsou příliš uspokojivé. Expertní odhad minimální úspěšnosti byl stanovený na 60 %, žáci 9. tříd ZŠ ovšem vykazovali průměrnou úspěšnost 54 %. Přijatelného výsledku (tj. 3/5 správně zodpovězených otázek) dosáhlo jen 32 % žáků ZŠ, výborného výsledku (tj. více než 4/5) pouze 1 % žáků.

Nejobtížnější byly pro žáky úlohy zaměřené na rozpoznání manipulace, pochopení obsahu delšího sdělení či řešení specifických situací v lidské interakci.

Z doporučení formulovaných na základě těchto zjištění vyplývá, že by MŠMT i zřizovatelé měli podporovat školy v rozvoji sociálních gramotností, především zvýšením nabídky vzdělávání pro pedagogy, tvorbou didaktických materiálů a podporou projektů, které jsou na toto téma zaměřené. Školy by pak měly např. zavést pravidelné poskytování zpětné vazby žákům ohledně posunu jejich sociálních gramotností, což se dosud ve školách prakticky neděje (ČŠI, 2019b).

Česká školní inspekce se aktivně zapojuje do mnoha mezinárodních šetření. V posledních letech to bylo např. šetření TALIS – Teaching and Learning International Survey (ČŠI, 2019a) či PISA – Programme for International Student Assessment (ČŠI, 2019c), jejichž nejvýznamnější zjištění v kontextu této práce prezentuji v textu níže.

Jednou z oblastí, které učitelé hodnotili v rámci TALIS 2018, je prostředí ve třídách. Celkem 76 % respondentů souhlasí nebo téměř souhlasí, že ve třídách panuje příjemná studijní atmosféra. V porovnání s ostatními zapojenými zeměmi EU toto přesvědčení zaujímá o 5 % učitelů více, což znamená signifikantní rozdíl (ČŠI, 2019a). Z pohledu žáků zjišťovaném v šetření PISA 2018 je situace o něco méně pozitivní. 29 % z nich se domnívá, že v rámci hodin českého jazyka učitel obvykle musí dlouho čekat na utišení žáků. V OECD je to pouze 26 % žáků (ČŠI, 2019c).

Zajímavý je také rozdíl v pohledu ředitelů, zda se ve škole jednou týdně či denně objevuje zastrašování mezi žáky či dokonce šikana. Pouze 3 % českých respondentů se domnívá, že se tento fenomén v našich školách objevuje, což je ve srovnání s 14 % v EU opět signifikantní rozdíl (ČŠI, 2019a). Hodnocení z pohledu žáků je opět poněkud odlišné. 30 % z nich uvádí, že se několikrát měsíčně musí potýkat s nevhodným chováním spolužáků vůči nim, v OECD je to 23 %. 19 % žáků se ve škole cítí osaměle (ČŠI, 2019c).

Poslední podstatné zjištění ohledně učitelů se týká sebehodnocení učitelů v schopnosti zajistit dodržování pravidel stanovených žáky. Zatímco v ČR si v této dovednosti věří 84 % učitelů, v EU je to o 6 % učitelů více. Opět tedy signifikantní výsledek, zde ovšem v neprospěch českých učitelů. Povzbudivé je, že ve srovnání se stejným šetřením v roce 2013 si čeští učitelé polepšili o 8 % (ČŠI, 2019a).

S ohledem na sociálně-emocionální učení je zajímavé také emoční nastavení žáků. Celkem 65 % žáků je spokojeno se svým životem. 86 % žáků se někdy nebo vždy cítí šťastno, 7 % je vždy smutných. Výsledky šetření naznačují, že by pozitivní pocity mohly souviset s pocitem sounáležitosti se školou a mírou spolupráce mezi dětmi. Ve srovnání s průměrem OECD se pak výrazně lišíme úrovní růstového myšlení žáků, v ČR se jedná pouze o 52 % (ČŠI, 2019c).

Z uvedených výzkumů také čerpá ve svých přednáškách a textech řada českých odborníků na vzdělávání. Jedním z témat, která se objevují, je např. posun českého vzdělávání a především pak společenské a / nebo politické zakázky od něj. Zatímco ještě docela nedávno bylo úkolem školy vychovat poslušné občany, dnes by škola především měla učit žáky proaktivitě a přizpůsobení se technologickým prostředkům, se kterými se dnes již každodenně setkávají. Trefně to vystihuje citát, který uvádím na začátku této podkapitoly (Feřtek, 2015). Většina škol se ovšem stále drží původního plánu vychovávat občany, kteří budou poslušní, než aby se přizpůsobila posunu ve společnosti. Žáci tak prakticky nejsou připravováni na společenské výzvy a nabídky pracovního trhu, kterým budou v dospělosti čelit (Feřtek, 2015; Kartous, 2019).

Zavedení rozvoje tzv. měkkých dovedností více než jen formálně (tj. napsáním do klíčových strategických dokumentů) není v celosvětovém měřítku zcela běžné. Přesto se v některých úspěšných vzdělávacích systémech, jako je třeba Singapur, Austrálie či Skotsko, setkáváme s opravdovým důrazem na podporu sebevědomí jedinců a jejich dovednost sebeřízení. V Česku spíše převládá názor, že každé dítě je dobré v nějaké dovednosti a to zcela přirozeně, bez našeho většího úsilí, proto není třeba se tomu příliš věnovat. Naší snahou by ovšem nemělo být to, aby se měkké dovednosti ve třídě objevovaly nahodile, ale aby většina tříd měla vybrané měkké dovednosti na dobré úrovni. Nelze očekávat, že tomu pomůže zavedení nového předmětu. Úspěch tkví v pravidelném vystavování situacím, ve kterých žáci společně musí řešit problémy či vytvářet a reflektovat pravidla skupinového fungování (Feřtek, 2015).

4.2 Programy sociálně-emočního učení používané v ČR

V posledních letech se u nás objevuje řada programů podporujících sociálně-emoční dovednosti. Je obtížné rozlišovat, které z nich je možné zařadit do kategorie SEL a které se k tomu pouze přibližují. Jako první uvedu ty, jejichž autoři se k SEL přímo hlásí. V obou případech se jedná o programy přinesené ze zahraničí. Následně popisuji také další programy, které jsou zaměřené podobně, byť nejsou přímo označeny jako programy SEL.

4.2.1 Zipyho kamarádi

Program Zipyho kamarádi, který vychází z konceptu SEL, byl vytvořen v roce 1998 ve Velké Británii. Oficiální cílovou skupinou jsou děti ve věku 5-7 let (Partnership for Children, n.d.). Podle odborníků zavádějících tento program v ČR je možné jej využívat na celém 1. stupni ZŠ (Zipyho kamarádi, n.d.). U nás jeho implementaci realizuje Pražské centrum primární prevence.

Program obsahuje celkem 24 lekcí a je rozdělen do následujících částí:

1. city a pocity;
2. komunikace;
3. konflikty;
4. vztahy;
5. vyrovnávání se se změnou;
6. vyrovnávání se se ztrátou.

Ve školním roce 2015-2016 proběhlo ověřování efektivity tohoto programu v českém prostředí. Do výzkumu bylo zapojeno celkem 14 škol, které byly náhodně rozděleny na experimentální a kontrolní. Konkrétně se jednalo o 807 žáků (466 v experimentální skupině a 341 v kontrolní skupině) a 43 učitelů (25 v experimentální a 18 v kontrolní skupině). Pro účely sběru dat byl vytvořen dotazník o 31 otázkách, ve kterém učitelé posuzovali aktuální úroveň sebeovládání a sociálních dovedností žáků a to jak před zahájením práce s programem v experimentální skupině, tak po jejím ukončení (E-clinic, n.d.).

V rámci posttestu se objevil statisticky významný rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou (ve prospěch skupiny experimentální) v sebeovládání a sociálních dovednostech (E-clinic, n.d.).

4.2.2 Dobrý začátek

Podobný příběh jako Zipyho kamarádi má za sebou organizace Schola Empirica, která do ČR přinesla metodiku Dobrý začátek. Ta byla v 70. letech vytvořena v Seattlu pod názvem „Incredible Years“ a dnes je již používána ve 20 zemích světa. Cílovou skupinou jsou děti ve věku 2-7 let (Schola Empirica, 2020).

V programu se objevují následující témata (Schola Empirica, 2020):

- navazování a udržování dobrých vztahů mezi učiteli a rodiči;
- soužití ve třídě, budování důvěry, vztahů a komunikace;
- pozitivní pozornost, uznání, a chválení dítěte, podpora vhodného a kooperativního chování;
- strategie práce s nevhodným chováním dětí;
- práce s emocemi, sebeovládání;
- zvládání vzteku a agresivity;
- řešení problémů a konfliktů ve třídě.

4.2.3 Další programy a přístupy rozvíjející SEK

Principům SEL také částečně odpovídá program **Kočí zahra**da, kterou vytvořili pracovníci Kliniky adiktologie 1. LF UK v roce 2012. Pro svoji práci se nechali inspirovat obdobným řeckým programem, provedli však značné úpravy. Dle autorů je hlavním cílem rozvoj sociálních dovedností dětí na 1. stupni ZŠ. Program se skládá z 13 lekcí, které jsou kromě rozvoje vztahových dovedností zaměřeny také např. na seznámení dětí se smrtí či prevencí užívání návykových látek (Exnerová et al., 2012). Metodika je volně ke stažení a práce s ní není vázána na absolvování žádného kurzu, což je bezesporu výhodou tohoto programu, ale zároveň to může přinést nedůsledné či zkreslené podání.

Skotská organizace WOSDEC připravila tzv. **Global Storylines**, tedy příběhy a metodiky na různá témata, které se dají využít pro práci se školní třídou. Přestože je většina z nich zaměřená spíše na ekologická témata, příběh *Obr od bodláčí hory* je o řešení konfliktů a toleranci odlišností. Do češtiny tuto metodiku přeložila organizace NaZemi (NaZemi, n.d.).

Ani Člověk v tísní nezůstává na poli socio-emočního vzdělávání pozadu. V této oblasti přispívá především zaváděním **Filozofie pro děti**, kterou v 70. letech v New Yorku vytvořil Matthew Lipman (Člověk v tísní, n.d.-a), a prací s tzv. Panenkami osobností neboli **Persona Dolls** (Člověk v tísní, n.d.-b). V obou těchto programech realizuje řadu kurzů pro učitele.

Další zajímavou inspirací je **Hodnotové vzdělávání** Cyril Mooney. Kromě systematické práce v tématu hodnot je tento koncept zajímavý např. snahou o to, aby se dítě naučilo „soutěžit“ samo se sebou a odnaučilo se soupeřit s ostatními (Kartous, 2015).

Objevuje se také řada menších projektů organizací zaměřených na prevenci. Třeba olomoucké Sdružení D vytvořilo preventivní program **Příběh pana Tydýta**, jehož cílem je mimo jiné růst emoční inteligence a schopnosti spolupráce (Sdružení D, n.d.).

Kromě ucelených programů pro rozvoj sociálních a emočních kompetencí v prostředí školní třídy zcela jistě stojí za zmínku také vzdělávací programy, které se zaměřují na posílení těchto dovedností přímo u učitelů, neboť lze předpokládat jejich nepřímý dopad na kvalitu vzdělávacího procesu či na samotné žáky. Klasickým příkladem je tým okolo manželů Kopřivových, kteří realizují v rámci spolku **Respektovat a být respektován**, z.s. stejnojmenné kurzy. Navazují tak na činnost Společnosti pro mozkově kompatibilní vzdělávání, která vznikla již v roce 1995. Lze je tak považovat za jakési průkopníky v této oblasti (Respektovat a být respektován, n.d.).

Z programů, které mají také svůj původ v zahraničí, ale aktuálně se realizují i u nás v ČR, lze zmínit např. **Školu bez poražených** (Škola bez poražených, n.d.) nebo kurzy organizace **Mansio**, které navazují na práci Alfreda Adlera a Roberta Dreikurse (Mansio, n.d.).

4.3 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 et al., 2010).

Držitelem licence pro Slovenskou republiku je **OZ Profkreatis Plus**, 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, 2016a).

Následující kapitola si klade za cíl představit teoretické pozadí programu Druhý krok, jeho obsah a způsob realizace, a zmínit způsoby, jak jej lze zařadit do výuky.

4.3.1 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).

4.3.2 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 lekcím⁴.

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).

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

⁴ V české a slovenské verzi programu Druhý krok nejsou videonahrávky k dispozici.

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).

4.3.3 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 realizovaných 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 et al., 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 et al., 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).

„Nenajdete školu, která je schopna spojit akademické úspěchy
s chaosem ve třídě.“

(Hendrick & Macpherson, 2019, 45)

5 Teoretické ukotvení výzkumné části

Jak již bylo zmíněno, praktická část práce se zaměřuje na ověřování efektivity programu Druhý krok. Kromě jeho vlivu na úroveň sociálních a emočních kompetencí, které byly definovány v předchozích kapitolách, se věnuji také některým dalším oblastem jako sebepojetí či třídní klima. Vysvětlení těchto pojmů, jejich měření a možné souvislosti se sociálně-emocionálním učením se budu věnovat v následující kapitole.

5.1 Sebeпоjetí

Sebeпоjetí shrnuje to, „co si člověk o sobě myslí a jak se posuzuje“ (Sedláčková, 2009, 19). Jedná se tedy o jakýsi kognitivní konstrukt daného jedince, který je možné též označovat jako *sebeúcta* nebo *sebehodnocení* (Obereignerů et al., 2015). Podle jiné kategorizace je sebeпоjetí považováno za nadřazený pojem, který obsahuje sebehodnocení, sebedůvěru a sebeúctu, sebevědomí, sebereflexi a sebelásku (Sedláčková, 2009). Pro zjednodušení se v této práci držím prvního pojetí, sebeúctu a sebehodnocení tedy používám jako synonymum.

V rámci sebeпоjetí je možné mluvit o třech základních dimenzích. První z nich je *sebepoznání*, tedy kognitivní složka sebeпоjetí. Dále je emoční dimenze zahrnující *emoční nastavení* vůči sobě samému. Poslední je konativní složka neboli *seberegulace* (Blatný & Plháková, 2003).

Sebeпоjetí je specifické tím, že jej můžeme zachytit pouze prostřednictvím reflexe jedince či z jeho chování. Přestože má v jeho vývoji určitou roli zkušenost, obecně se považuje spíše za stabilní (Obereignerů et al., 2015).

5.1.1 Měření sebepojetí

Jedním z nejpoužívanějších diagnostických nástrojů v této oblasti je **Rosenbergova škála sebehodnocení**. Obsahuje deset položek, na které se odpovídá na čtyřbodové Likertově škále (Rosenberg, 1965, in Skopal & Dolejš, 2014). Čím vyššího skóre je dosaženo, tím vyšší má daný jedinec sebehodnocení (Halama & Bieščad, 2006). Díky malému počtu položek je administrace velmi rychlá, což je nespornou výhodou této škály.

Další metodou, kterou je za tímto účelem možné použít, je **Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti (SPAS)** určený pro věkovou skupinu 10 – 15 let. Tento dotazník pracuje se šesti škálami: obecné schopnosti, matematika, čtení, pravopis, psaní a sebedůvěra. Podle autorů je využití dotazníku užitečné především pro děti, které mají nějaké školské obtíže (Matějček & Vágnerová, 1992), využívá se však i pro výzkumné účely (např. Skopal & Dolejš, 2014).

Díky české standardizaci se u nás v posledních několika letech začal hojně využívat **Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2**, který blíže popisují ve výzkumné části této práce. Kromě celkového skóru pracuje se škálami chování, intelektové a školní postavení, fyzický zjev a vlastnosti, úzkost, popularita, štěstí a spokojenost. Dotazník je určen pro věkovou skupinu od 9 do 18 let.

Českou verzi mají také **Butlerovy Self Image Profiles (SIP)**, jejichž přeložení se ve své diplomové práci věnoval Fried (2007). Ty mají verzi pro děti 7 – 11 let (SIP-C) a verzi 12 – 16 let (SIP-A). Varianta pro mladší děti obsahuje 25 výroků hodnocených na sedmibodové Likertově škále. Napřed děti vyplňují „jaký jsem“, následně „jaký bych chtěl být“. Výsledky jsou prezentovány na škálách pozitivní sebepojetí, negativní sebepojetí, sebehodnocení a pocit odlišnosti.

Někteří autoři dávají přednost metodám vlastní konstrukce. Např. Sedláčková (2009) při popisu svého výzkumu uvádí, že použila dotazník **Sebevědomí žáka**, který je rozdělen do třech částí:

- reflexe sebevědomí, atribuce, aspirace;
- detailnější pohled do příčin pocitování zdravého nebo sníženého sebevědomí;

- preferenční dotazník.

Tento dotazník je ovšem určen až pro žáky 2. stupně ZŠ. Jeho plné znění autorka neuvádí.

5.1.2 Podpora sebepojetí

První stupeň základní školy má pro rozvoj sebepojetí zásadní význam. Dítě, kterému se ve škole daří, si zároveň buduje zdravou sebedůvěru. A naopak, pokud dítě často zažívá neúspěch, pak se jeho sebedůvěra bude snižovat. Kromě školního výkonu jsou důležité také vztahy ve třídě. Dítě, které je ve třídě přijímané, získává od spolužáků pozitivní zpětnou vazbu, která se stává základem dalšího sebehodnocení (Sedláčková, 2009).

U žáků staršího školního věku je možné sebedůvěru chápat jako protektivní faktor rozvoje rizikového chování. Je však potřeba si uvědomit, že zde hrají roli také další faktory, proto je prediktivní hodnota sebedůvěry značně omezená (Skopal & Dolejš, 2014).

Röhr (2018, 175) vyzdvihuje význam podpory sebepojetí oproti klasické školní práci: *„Pocit vlastní hodnoty patří k tomu nejdůležitějšímu, co máme. Školní výsledky jsou jistě důležité. Ale pro spokojený život jsou podstatně důležitější vnitřní programy – ty, díky nimž máme stabilní sebeúctu.“* Učitelé by se podle něj měli věnovat právě odhalování tzv. utajených programů a podporovat pozitivní vnitřní programy, mezi něž patří např. *Jsem vítaný; Jsem vždycky dostatečný; Všechno, co potřebuji, mám v sobě.* Progresivní myšlenkou je zde podpora sebeúcty nezávisle na školním úspěchu.

Sedláčková (2009) uvádí několik projektů a metod určených pro školy, které podle ní rozvíjí sebevědomí žáků. Řadí mezi ně kooperativní vyučování; asertivitu; dramatickou výchovu; osobnostní a sociální výchovu; rané čtenářství.

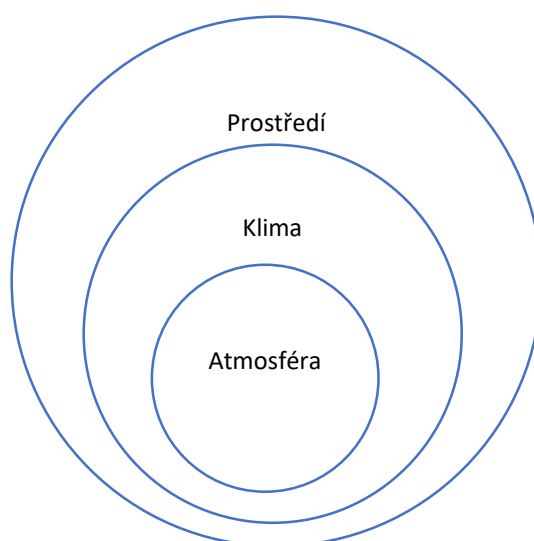
Duncan et al. (2007) opatrně konstatují, že by sociálně-emoční kompetence mohly být prediktorem sebepojetí žáků. To potvrzuje i Weissberg et al. (2015), který ve svém modelu uvádí pozitivní vztah k sobě samému jako jeden z výstupů SEL.

5.2 Třídní klima

Mluvíme-li v souvislosti se školou o pocitu pohody, používáme k tomu nejčastěji dva pojmy, které se v praxi často zaměňují. Prvním z těchto pojmů je **třídní klima**, které Čapek (2010, 13) definuje jako: „*subjektivní hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí*“. Z této definice ovšem explicitně nevyplývá, že se zde bavíme pouze o kontextu třídy, proto přidávám ještě jednu definici, podle které lze klima třídy vysvětlit jako „*trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci*“ (Lašek, 2007, 40). Oproti tomu druhý pojem **školní klima** zahrnuje celou školu včetně všech jejích aktérů (Grecmanová, 2008).

S ohledem na to, že naše pokusy o implementaci sociálně-emocionálního učení do českých škol jsou dosud maximálně na úrovni tříd, budu se dále v textu věnovat výhradně klimatu třídy. Klima třídy je nezbytné odlišovat také od dalších pojmů, jako je např. **atmosféra ve třídě**. Ta nemá na rozdíl od klimatu dlouhodobý charakter a je spíše odrazem situace (Čapek, 2010). Naopak **prostředí školy** je pojem nejobecnější, který zahrnuje jak umístění školy v rámci regionu, tak třeba i vybavení školy (Lašek, 2007).

Obrázek 6: Vazba mezi pojmy souvisejícími s klimatem (Lašek, 2007)



5.2.1 Významné aspekty školní třídy

Pokud se věnujeme práci s třídním kolektivem, je nezbytné brát v úvahu některé jeho základní aspekty jako je např. struktura kolektivu, jeho vývoj či společná historie. Všechny tyto aspekty výrazně ovlivňují aktuální způsoby prožívání a jednání dané třídy.

Díváme-li se na třídu z pohledu její historie, rozlišujeme pět základních typů třídních kolektivů. Třídu, ve které se žáci mezi sebou vůbec neznají, označujeme za **zcela nový kolektiv**. Pokud ovšem před vznikem dané třídy již existovaly určité skupiny (např. při slučování tříd), pak mluvíme o **kolektivu vzniklém spojením**. V případě, že třída společně již delší dobu funguje, pak ji označujeme za **kolektiv s delší společnou minulostí**. To samo o sobě ovšem není všeříkající. Může se jednat o tzv. **pozitivně vyladěný kolektiv** se zaběhnutými pozitivními normami, o **kolektiv bez sounáležitosti ke skupině**, kde není příliš dobře vytvořená sociální síť, a **kolektiv negativně naladěný**, který se řídí negativními skupinovými normami (Smékalová & Kolařík, 2011).

Školní třída prochází také několika stádii z pohledu vzájemné vztahovosti. Prvním z nich je stádium **prekohezní**, které se překrývá přibližně s obdobím 1. – 3. třídy. V této fázi má velmi významnou roli třídní učitel, což s sebou nese řadu rizik. Pokud např. učitel označí některého žáka za problémového, ostatní spolužáci jej tak velmi pravděpodobně budou vnímat také. Následuje stádium **prvotní koheze** ve 4. – 6. třídě, kdy se začínají diferencovat jednotlivé skupinové role a vytváří se skupinové normy. Role učitele výrazně slábne, zásadnějším se pro žáky stává přijetí ve skupině. Poslední stádium je **kohezní** a prolíná se s 7. – 9. třídou ZŠ. Zde má již vrstevnická skupina pro jedince zcela zásadní význam, proto žáci v tomto věku na jakoukoliv kritiku reagují bouřlivě (Blažková, 2011).

5.2.2 Měření třídního klimatu

Mluvíme-li o diagnostických nástrojích pro zjišťování klimatu, je třeba pečlivě rozlišovat mezi jednotlivými typy. Kromě metod pro zjišťování celkového školního klimatu existují také metody zaměřené přímo na třídní klima a to buď zaměřené na jeho obecné aspekty, nebo přímo na vztahy mezi žáky. Tímto dělením se řídí i Braun, Marková, & Nováčková (2014).

Mareš & Ježek (2012) vysvětlují, že v rámci diagnostiky třídního klimatu existují tři základní přístupy: kvalitativní, kvantitativní a smíšený, přičemž nejčastěji bývá využíván kvantitativní přístup, který s sebou ovšem nese řadu nepřesností. Mimo jiné třeba to, že většina žáků a učitelů do doby testování o některých tématech příliš nepřemýšlela, díky čemuž mohou mít tendenci ke zkratkovitým odpovědím (např. hodnotí jen obecně a nezaměřují se na specifické aspekty související s danou otázkou). Z tohoto důvodu Ježek (2004, in Mareš & Ježek, 2012) navrhuje kombinovat dotazníkové šetření s ohniskovou skupinou o přibližně pěti účastnících.

Mezi nejpoužívanější dotazníkové metody patří **B-3** a **B-4**, které vytvořil Richard Braun. B-4 je určena pro děti v 2. a 3. třídě, B-3 pak pro děti starší. S ohledem na cílovou skupinu této práce mne tedy zajímá především B-4. Ten využívá preference žáků směrem k ostatním spolužákům a zjišťuje jejich pohled na třídní klima a vztahy ve třídě (Braun et al., 2014). Dotazník blíže představuji v empirické části práce.

Existuje také řada metod, které jsou určeny přímo pro zjištění třídního klimatu. Ve srovnání s metodami pro zjišťování vztahů je zde velkou výhodou to, že vzhledem k lepší anonymizaci údajů nejsou tak přísně hlídané (Braun et al., 2014). Běžně používaným nástrojem pro zjišťování třídního klimatu je dotazník **MCI – My Class Inventory**, který bývá někdy překládán jako „Naše třída“. Tento dotazník je využitelný od 3. do 6. třídy a pojí se vždy s konkrétním předmětem. Výsledky vypovídají celkem o pěti oblastech: spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení, soudržnost třídy. Výhodou je pak především to, že žáci nezachytávají pouze aktuální situaci, ale také jak by to chtěli mít, tj. preferovaná situace (Čapek, 2010; Lašek, 2007).

Ke zjišťování třídního klimatu a vztahů mezi žáky se používá také celá řada **projektivních technik**. Ty sice mohou být v praxi velmi užitečným zdrojem informací, pro výzkumné účely jsou ovšem využitelné sporadicky. Pro úplnost tohoto textu uvedme alespoň některé z těch častěji využívaných – např. Ducháčci (Čapek, 2010), Obláčky, Dráček či Deset situací (Braun et al., 2014).

Při práci se **staršími žáky** je výrazně větší množství nástrojů, které lze použít. Z metod pro zjišťování třídního klimatu to je např. Klima školní třídy (Mareš & Ježek, 2012), CES – Dotazník sociálního klimatu školní třídy (Lašek, 2007) nebo třeba Dotazník KLIT (Lašek,

n.d.). Pro vztahy ve třídě lze použít SORAD – Sociometrický ratingový dotazník (Hrabal, 1979, in Braun et al., 2014), Dotazník D-1 (Doležel, n.d., in Braun et al., 2014) nebo Třídní kompas (Hrabal, 2011).

5.2.3 Podpora třídního klimatu

Ústředním pojmem při práci s jakoukoliv skupinou je **skupinová dynamika**, tj. „*souhrn komplexních a vzájemných sil i protisil působících ve společném sociálním prostředí, ve skupině*“ (Kroupová, 2016, 193). Na tu je podle Hermochové (2005) možné se dívat buď jako na určitou oblast vědeckého zájmu, nebo jako na nástroj sloužící k intervenci ve skupině a usměrňování vztahů mezi jejími členy. Zaměřuji se teď především na druhé, tj. aplikované pojetí skupinové dynamiky. Rozlišujeme dva základní cíle práce se skupinovou dynamikou. Prvním cílem je změna v pohledu na sebe sama, kam řadíme např. různé emoční dovednosti (rozpoznávání emocí aj.), druhým pak změna v jednání směrem k druhým, s čímž souvisí např. i získání náhledu na svou roli ve skupině (Hermochová, 2005).

V souvislosti se vstupy do třídy lze rozlišovat několik úrovní dle náročnosti metodických postupů a to následovně (Braun et al., 2014):

1. vedení třídy;
2. prožitková hodina;
3. tematika;
4. nácviky;
5. intervence;
6. krizová intervence;
7. supervize školní třídy.

Bavíme-li se o preventivním působení na školní třídu, jedná se obvykle o prožitkovou hodinu, tematiku nebo nácviky. Základem **prožitkové hodiny** je zprostředkování nějakého zážitku, se kterým se následně dále pracuje. V **tematice** se skupina věnuje společnému tématu a to např. formou diskuze se sdílením vlastních postojů. Tento způsob je považován za náročnější vzhledem k tomu, že není možné přesně predikovat, co se ve třídě stane, je zde proto nutná značná míra improvizace. **Nácvikové hodiny** jsou potom o trénování

konkrétních dovedností, např. relaxace či způsob reagování v různých situacích (Braun et al., 2014).

V zahraniční odborné literatuře se v souvislosti se SEL mluví především o školním klimatu (např. Garibaldi et al., 2015). Najít práce, které by se zaměřovaly přímo na třídní klima či na některý z jeho aspektů, je výrazně složitější.

Jeden z výzkumů zaměřených na vliv SEL na třídní klima realizovali Rivers et al. (2013). Zapojeno bylo celkem 62 škol, konkrétně žáci 5. a 6. tříd, z nichž některé třídy byly experimentální a některé kontrolní. Experimentální skupina pracovala s programem RULER přibližně po dobu osmi měsíců. Pozorovatelé i učitelé potvrdili vliv programu RULER na celkové třídní klima (bylo např. zpozorováno větší množství pozitivních interakcí mezi žáky). Učitelé, kteří sami tento program implementovali, také zmiňovali, že v rámci interakcí se studenty se daleko více zaměřovali na emoce a vytvářeli studentům víc příležitostí pro kooperativní učení.

Podle infografiky, kterou vytvořila Committee for Children (2011), má také Druhý krok pozitivní vliv na školní kohezi, podporuje bezpečné a respektující školní klima a předchází problémovému chování či odmítnutí ze strany spolužáků.

Na Slovensku bylo také realizováno několik menších výzkumů, které ověřovaly vliv Druhého kroku na třídní klima. Pařová & Valihorová (2015) použily u žáků 3. tříd, kteří pracovali s programem Druhý krok, dotazník Naše třída. Byl zjištěn pozitivní vliv v částech spokojenost, třenice, soutěživost a soudržnost.

Jak blíže popisují v kapitole 6, vlivem programu Druhý krok na třídní klima se ve svých diplomových pracích zabývaly také Lisníková (2017) a Mánková (2017). Výsledky těchto pilotních výzkumů se neshodovaly – Mánková (2017) u experimentální skupiny potvrdila zlepšení v celkovém třídním klimatu, Lisníková (2017) naopak ne.

5.3 Pedagogický pracovník

Výzkumy opakovaně ukazují, že učitelská profese je jednou z nejstresovějších. Až 53,2 % českých učitelů považuje svoji práci za původce dlouhodobého stresu, který může vyústit ve vyhoření. Zastoupení učitelů bez syndromu vyhoření je pak pouze 16 % (Ptáček, Vňuková, et al., 2018).

Ve třídách učitelů, kteří vykazují vyšší úroveň stresu, se nachází více žáků se zvýšenou hladinou kortizolu, tedy tzv. stresového hormonu (Oberle & Schonert-Reichl, 2016) a žáků s psychickými problémy (Milkie & Warner, 2011).

Jedním z protektivních faktorů je pozitivní self-efficacy (Ptáček, Vňuková, et al., 2018), které souvisí se **sebepojetím učitele**. To se na základě získaných zkušeností v průběhu profesního života proměňuje. Pravdová (2013) na příkladu respondentky svého výzkumu ukazuje, že u studentů dokončujících pedagogické vzdělání se profesní sebepojetí často utváří jako negace proti vlastním zkušenostem coby studenta. Autorka zdůrazňuje nezbytnost hloubkové reflexe jak těchto dřívějších zkušeností, tak zkušeností získaných v průběhu studia.

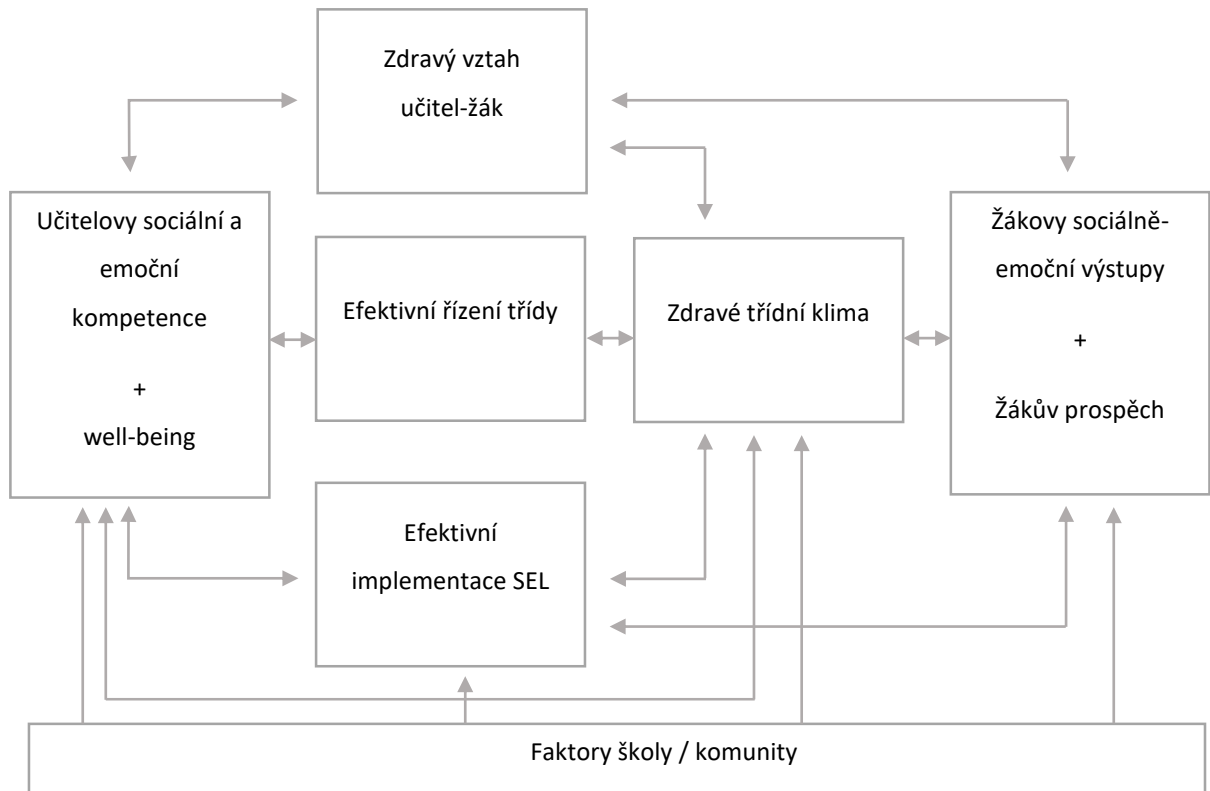
Lazarová & Jůva (2010) se naopak zaměřují na učitele na konci pedagogické kariéry. Významným aspektem jejich sebepojetí je vycházení z dřívějších zkušeností. Je pro ně typické srovnávat aktuální dobu a nastavení společnosti s tím, co se dělo dříve. Podle autorů *„praxe a zkušenost přinášejí větší jistotu a snad i odpovědnost, ale nezvyšují pocit užitečnosti, spokojenosti či úspěšnosti“* (Lazarová & Jůva, 2010, 50). Nejvýznamnějším faktorem, který učitelům dodává pocit jistoty, je právě zkušenost a praxe. Podílí se na něm také osobnostní změny související se stárnutím či dlouhodobé sebevzdělávání (Lazarová & Jůva, 2010).

5.3.1 Sociální a emoční kompetence učitele

Jako jedni z prvních se souvislostí mezi faktory na straně pedagogického pracovníka a efektivitou SEL začali systematicky zabývat Jennings & Greenberg (2009). Na základě studia předchozích výzkumů navrhli tzv. **model prosociální třídy**, který zachycuje vzájemné vztahy mezi učitelovými SEK a jeho well-beingem (dále překládáno jako spokojenost),

třídním klimatem a výstupy žáků jednak v oblasti sociálních a emocionálních kompetencí, jednak v oblasti školního prospěchu.

Obrázek 7: Model prosociální třídy (Jennings & Greenberg, 2009)



Jennings & Greenberg (2009) upozorňují na čtyři důležité skutečnosti, které jsou v tomto modelu ukotveny. Jako první je *dovednost učitele zachytit žákovy emoce a odhadnout jejich vliv* na kognici a jednání. Učitel, který tohle dokáže, může pak lépe reagovat na žákovy potřeby. Druhou důležitou skutečností je *souvislost mezi úrovní učitelových SEL a jeho dovedností řídit třídu*. Učitel s vysokou úrovní SEL je např. citlivější ke skupinové dynamice třídy a dokáže lépe ovlivňovat jednání žáků ve třídě. Za třetí upozorňují na možnou souvislost mezi *úrovní SEL učitele a efektivitou sociálně-emočního učení*. Jedním z faktorů efektivity je totiž využívání znalostí a dovedností ze SEL v každodenních situacích. Učitel proto na ně musí být citlivý a musí si jich ve třídě všimnout.

Autorky předpokládají, že tyto tři dosud zmíněné aspekty do značné míry přispívají k pozitivnímu třídnímu klimatu, což zpětně podporuje spokojenost učitele se svou prací a přesvědčení o vlastní účinnosti. Na základě těchto vzájemných vztahů lze předpokládat, že

SEK učitele jsou zároveň protektivním faktorem pro rozvoj syndromu vyhoření (Jennings & Greenberg, 2009). Toto tvrzení je v souladu s výsledky nedávného českého výzkumu, podle kterého patří mezi hlavní protektivní faktory syndromu vyhoření u učitelů vědomí vlastní účinnosti či pozitivní strategie zaměřené na řešení problémů (Ptáček, Vňuková, et al., 2018).

Velkou roli v efektivitě programů sociálně-emocionálního učení sehrávají také *faktory školy a komunity*, jako např. školní klima či vzdělávací politika dané země. Nebylo by správné opomenout také další faktory na straně učitele jako je jeho osobní situace, sociální situace a podobně (Jennings & Greenberg, 2009).

V návaznosti na výše uvedené by se nabízel předpoklad, že je potřeba učitele v SEK trénovat. Situace ovšem není tak jednoznačná. Zajímavé jsou výsledky studie, jejímž cílem bylo zjistit přínosy systematického tréninku učitelů v jejich sociálních a emočních kompetencích. Výpovědi žáků těch učitelů, jejichž úroveň SEK se zvýšila, potvrzovaly signifikantní zlepšení v oblastech jako je přátelskost, pochopení, nechávání zodpovědnosti na studentech atp. Na druhou stranu vztah mezi zlepšením na straně učitelů a zvýšením prosociálního chování žáků překvapivě potvrzen nebyl (Harvey et al., 2016).

Nielsen et al. (2019) naopak upozorňují na nutnost profesní přípravy v rámci sociálně-emocionálního učení, přičemž by se podle nich nemělo zapomínat na práci s pedagogovými emocemi a přesvědčeními. Důraz by měl být kladen na celoživotní učení pedagoga, spíše než na obsah jednotlivých programů SEL. Implementace by pak měla být vnímána jako dynamická spolupráce mezi učitelem a autorem programu.

5.3.2 Pedagogové a program Druhý krok

Rozsáhlý výzkum cílený na pedagogy, kteří pracují s programem Druhý krok, realizovali Kim et al. (2019). Konstatují, že program podporuje učitelovo sebeuvědomování, postoje a vztahy se žáky, přičemž moderující proměnnou efektivity je pedagogovo přijetí daného programu.

Postoje pedagogů k programu Druhý krok kvalitativně zjišťovali Larsen & Samdal (2012). Studie se zúčastnilo celkem 17 pedagogů, přičemž všichni z nich měli s programem minimálně dvouletou zkušenost. Zapojení pedagogové popisují, že program změnil jejich

pohled na žáky a naučil je lépe rozumět sociálním situacím. Žáci se zklidnili a celkově se zlepšilo třídní klima. V některých třídách se také zlepšila spolupráce s rodiči.

Kvalitativní studie Druhého kroku byla provedena také na Slovensku. Zaměřovala se na tři hlavní oblasti: organizačně-realizační, metodicko-didaktickou a výsledky programu. Na základě odpovědí zapojených pedagogů popsaly autorky přínos programu Druhý krok v těchto dovednostech: rozpoznávání a pojmenovávání emocí, empatie, regulace emocí, chování, sociální dovednosti, tolerance k odlišnostem (Čechová et al., 2005).

V českém prostředí podobný výzkum realizovala Pronyšynová (2018), výsledky uvádím v kapitole 6.

„Problém s výzkumem je, že vám říká, co si lidé mysleli včera, ne co si budou myslet zítra. Je to jako řídit auto pohledem do zpětného zrcátka.“

(Loomis, nedat., in Hendrick & Macpherson, 2019, 18)

6 Dosavadní výzkumy v ČR

Současně s překladem a šířením programu Druhý krok do českých škol započal na Katedře psychologie Univerzity Palackého v Olomouci rozsáhlý výzkum, jehož cílem je ověřit efektivitu programu (verze pro ZŠ i verze pro MŠ) v různých dílčích oblastech. V následujícím textu se pokusím shrnout již realizované výzkumy se zaměřením na efektivitu programu Druhý krok na ZŠ. Vzhledem k velké variabilitě témat si nekladu za cíl poskytnout precizní teoretické ukotvení ani všechny informace k jednotlivým studiím. Pro získání těchto informací čtenáře odkazuji na níže zmiňované studentské práce, případně na dříve publikované články našeho výzkumného týmu (tj. Palová et al., 2017; Smékalová & Palová, 2016b).

6.1 Sociální a emoční kompetence (Palová, 2016)

První výzkumný projekt, jehož hlavním cílem bylo pilotní ověření vlivu programu na úroveň sociálně-emočních kompetencí a nastavení organizačního a metodologického rámce pro další výzkumné snažení, byl realizován jako součást diplomové práce *„Program Druhý krok jako nástroj sociálně-emočního učení“* (Palová, 2016).

Jednalo se o kvaziexperiment s využitím kontrolní a experimentální skupiny, přičemž experimentální skupinu tvořili žáci dvou druhých tříd ze dvou základních škol v Olomouci a jeho nejbližšího okolí a kontrolní skupinu pak rovněž žáci ze dvou druhých tříd jiných základních škol. Do výzkumu se zapojilo celkem 66 žáků. Sběr dat probíhal v září 2015 a únoru 2016, doba intervence tedy byla přibližně 5 měsíců.

Za účelem naplnění stanoveného cíle byla použita metoda *IDS - Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let* – dále IDS (Krejčířová et al., 2013), konkrétně část

sociálně-emoční kompetence. Žáci vyplňovali také českou verzi dotazníku *Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Child-form* – dále TEIQ-CF (Mavroveli et al., 2008; Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011), jehož data nakonec z organizačních důvodů nebyla použita.

Za využití dvoufaktorové analýzy rozptylu bylo zjištěno, že program Druhý krok má vliv na celkovou úroveň sociálně-emočních kompetencí zjišťovaných za pomoci IDS, přičemž největší pokrok byl patrný v subtestech regulace emocí a porozumění sociálním situacím.

6.2 Sociální a emoční kompetence, morální usuzování a klima třídy (Lisníková, 2017; Mánková, 2017)

Tato studie je opět spojením dvou závěrečných projektů, konkrétně diplomových prací „*Vliv sociálně-emočního učení na morální usuzování a psychosociální klima třídy*“ (Lisníková, 2017) a „*Preventivní program „Druhý krok“ a psychosociální klima školní třídy*“ (Mánková, 2017).

Lisníková (2017) si jako cíl práce stanovila ověřit vliv programu na sociálně-emoční kompetence, morální usuzování a psychosociální klima třídy. Mánková (2017) se soustředila výhradně na klima třídy – z kvantitativního i kvalitativního hlediska. Pro kvantitativní část výzkumu byl i v této studii zvolen kvaziexperiment s využitím experimentální a kontrolní skupiny. První sběr dat probíhal společně v září 2016 a únoru 2017.

Studie realizované Lisníkovou (2017) se zúčastnilo celkem 37 žáků třetích tříd zařazených do experimentální skupiny a 36 žáků třetích tříd zařazených do kontrolní skupiny. Jako metody sběru dat si zvolila IDS, subtest sociálně-emoční kompetence (Krejčířová et al., 2013), *Test morální zralosti osobnosti* – dále TMZO (Kotásková & Vajda, 1983) a *Dotazník Naše třída* – dále MCI (Lašek, 2007).

Mánková (2017) měla ve svém výzkumu celkem 41 žáků v experimentální a 39 v kontrolní skupině, 2 učitele. Byl použit *Dotazník B-4* (Braun, 1998), *metoda nedokončených vět* (inspirováno Spáčilovou, 2003) a *metoda polostrukturovaného interview* (ten byl použit pouze za účelem zjištění doplňujících informací o třídě).

Ze závěrů prací je patrné, že program Druhý krok má pozitivní vliv na sociálně-emoční kompetence zjišťované metodou IDS. Efekt v oblasti morálního usuzování potvrzen nebyl. Poněkud problematické se jeví třídní klima. Dle formulovaných závěrů nemá Druhý krok vliv na třídní klima zjišťované dotazníkem Naše třída (Lisníková, 2017), ale v některých specifických oblastech Dotazníku B-4 (konkrétně vzájemné pozitivní hodnocení mezi žáky, vzájemné hodnocení atraktivity mezi žáky) naopak vliv patrný je (Mánková, 2017).

6.3 Tvořivost, afektivita a sebepojetí dětí (Chobotská, 2017; Faastová, 2017)

Tento výzkumný projekt byl zpracován jako součást bakalářské práce „*Preventivní program Druhý krok a sebepojetí dětí mladšího školního věku*“ (Chobotská, 2017) a diplomové práce „*Vliv preventivního programu Druhý krok na tvořivost a afektivitu dětí mladšího školního věku*“ (Faastová, 2017). Přestože se jedná o témata odlišná, vzhledem ke společnému sběru dat jsem se tyto dvě práce rozhodla shrnout do jedné studie.

Jak názvy prací napovídají, Chobotská (2017) si jako hlavní cíl určila ověření vlivu programu na sebepojetí, Faastová (2017) se zaměřila na vliv programu na tvořivost a afektivitu. V návaznosti na pilotní výzkum se autorky rozhodly zopakovat kvaziexperiment, cílovou skupinou byli žáci třetích tříd. Do jednotlivých datových matic byl zařazen rozdílný počet respondentů – 76 v tématu sebepojetí, 77 v tvořivosti a 72 v afektivitě. Pretest byl realizován v září 2016, posttest v únoru 2016. Experimentální skupina tedy s programem pracovala přibližně 5 měsíců. Metody získávání dat byly použity následující: *Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2* – dále PH2 (Oberegnerů et al., 2015), *Urbanův figurální test tvořivého myšlení* – dále TSD-Z (Urban et al., 2003) a *Positive and Negative Affect Schedule for Children* – dále PANAS-C (Laurent et al., 1999).

Na základě ověřování stanovených hypotéz statistickými testy (dvouvýběrový T-test, ANOVA pro opakovaná měření) došly autorky k závěru, že program Druhý krok má vliv na celkové sebepojetí zjišťované dotazníkem PH2 (statisticky významný vliv byl prokázán na škálách intelektové a školní postavení, nepodléhání úzkosti, popularita, štěstí a spokojenost) i tvořivost zjišťovanou TSD-Z. Vliv programu na úroveň afektivity dotazníku PANAS-C naopak potvrzen nebyl.

6.4 Verbální schopnosti (*Bendlová, 2018*)

Další výzkumná studie vznikla jako součást bakalářské práce „*Vliv programu Druhý krok na verbální schopnosti*“ (Bendlová, 2018). Jako hlavní cíl si autorka stanovila zjistit, zda bude mít program Druhý krok vliv na verbální schopnosti žáků mladšího školního věku.

Do tohoto kvaziexperimentu bylo zapojeno celkem 57 žáků třetích tříd, z nichž bylo 33 v experimentální skupině a 24 ve skupině kontrolní. Autorka původně očekávala větší počet probandů, ale vzhledem k vysoké nemocnosti v období druhého testování tento počet velmi výrazně klesl. Co se týče časového rozvržení výzkumu, byl zde zachován podobný systém jako v předchozích výzkumech – tj. první sběr dat proběhl v září 2017, následně experimentální skupina pracovala s programem a v únoru 2018 proběhl druhý sběr dat, tj. posttest.

V návaznosti na stanovený cíl se autorka rozhodla využít slovní baterie *Testu kognitivních schopností* – dále TKS, konkrétně subtesty slovník, dokončování vět, klasifikace pojmů a slovní analogie (Thorndike et al., 1986). Prostřednictvím provedené statistické analýzy nebyl vliv programu Druhý krok na verbální schopnosti potvrzen. Autorka se ovšem domnívá, že k tomuto výsledku mohlo dojít kvůli nevyrovnanosti experimentální a kontrolní skupiny.

6.5 Hodnocení programu Druhý krok ze strany pedagogů (*Pronyšynová, 2018*)

Dosud jediná kvalitativní studie se zaměřením na program Druhý krok pro ZŠ v ČR byla popsána v bakalářské práci „*Přínosy programu Druhý krok z pohledu pedagogických pracovníků*“ (Pronyšynová, 2018). Jak naznačuje název práce, hlavní snahou autorky bylo zjistit, jak program hodnotí samotní lektori programu (tj. ti, kdo s programem pracují). Záměrně se vyhýbám slovu „učitel“, neboť mezi respondenty byli zařazeni i školní psychologové.

Za účelem naplnění definovaného cíle bylo použito *polostrukturované interview*. Autorka si vymezila tři hlavní aspekty práce s programem, na které se v interviewu zaměřila: organizační část, metodická část a chování dětí z pohledu lektorů. Mezi dotazovanými byly

3 pedagožky, 3 školní psycholožky, 1 školní metodička prevence a 1 ředitelka školy, přičemž většina respondentů (celkem 7) působí na ZŠ v Olomouckém kraji, jedna respondentka na ZŠ v Praze.

Respondenti na Druhém kroku oceňují především připravenost jednotlivých lekcí a zároveň možnost lekce flexibilně přizpůsobovat dané třídě, nový způsob práce s dětmi, pozornost k emocím a prožívání, trénink empatie, práce s celou třídou, prostor ke sdílení, zapojení slabších žáků, ucelenost a dlouhodobost. Zároveň vnímají přínos programu v podpoře třídního kolektivu, naučení se rozpoznávat emoce u sebe i u druhých, rozvoj empatie u žáků i učitelů, regulace agrese a řešení konfliktů, naučení se asertivnímu jednání, sebepoznání.

Z interview vyplývá také několik nedostatků a limitů programu. Kromě „technických“ záležitostí (např. špatný ořez fotografií) respondenti upozorňují na obtíže se zaváděním programu do výuky („jak to udělat“) či vliv osobnosti pedagoga na efektivitu programu. Jako podstatné také vnímám doporučení pracovat s programem pravidelně (alespoň 1 hodina týdně).

6.6 Shrnutí dosavadních výzkumů

Za účelem shrnutí všech realizovaných výzkumů uvádím tabulku, ve které jsou jednotlivé studie tematicky kategorizovány. Pro rychlejší orientaci v našich výzkumech přidávám také nejdůležitější informace, přičemž pro detailnější popis čtenáře odkazuji na text uvedený výše, případně přímo na jednotlivé studentské práce. Zkratka *ES* v sloupci *Počet resp.* značí počet respondentů v experimentální skupině (pokliže byla), obdobně zkratka *KS* počet respondentů v kontrolní skupině. Sloupec *Třída* upřesňuje, v jakém ročníku výzkum probíhal. Z tabulky je patrné, že po provedení pilotního výzkumu jsme se z metodologických důvodů rozhodli přesunout těžiště zájmu do 3. ročníku. Ve sloupci *Metoda* uvádím metodu sběru dat, většinou ve zkratce (pro plný název opět odkazuji na text výše). A poslední sloupec *Ověřeno* má být zjednodušenou informací o tom, zda byl vliv programu Druhý krok v dané oblasti potvrzen nebo ne.

Tabulka 3: Shrnutí realizovaných studentských prací - ověření efektivity na ZŠ

Téma	Autor	Sběr dat	Počet resp.	Třída	Metoda	Ověřeno
Sociálně- emoční kompetence	Palová (2016)	9/2015- 2/2016	ES 34 / KS 32	2	IDS, TEIQ-CF	ANO
	Lisníková (2017)	9/2016- 2/2017	ES 37 / KS 36	3	IDS	ANO
Sebepojetí	Chobotská (2017)	9/2016- 2/2017	ES 45 / KS 31	3	PH 2	ANO
Tvořivost	Faastová (2017)	9/2016- 2/2017	ES 46 / KS 31	3	TSD-Z	ANO
Afektivita	Faastová (2017)	9/2016- 2/2017	ES 42 / KS 30	3	PANAS-C	NE
Morální usuzování	Lisníková (2017)	9/2016- 2/2017	ES 37 / KS 36	3	TMZO	NE
Klima třídy	Mánková (2017)	9/2016- 2/2017	ES 41 / KS 39	3	Nedokončené věty, B4	ANO
	Lisníková (2017)	9/2016- 2/2017	ES 37 / KS 36	3	MCI	NE
Verbální schopnosti	Bendlová (2018)	9/2017- 2/2018	ES 33 / KS 24	3	TKS	NE
Hodnocení učitelů	Pronyšynová (2018)	2017	8	X	Rozhovory	X

Jak je z výše uvedeného patrné, cílem dosavadních snah tohoto výzkumného projektu bylo především identifikovat ty oblasti, ve kterých by mohl být program Druhý krok užitečný. Jinými slovy, vytvořit zázemí pro další výzkumné snažení.

Především s ohledem na velikost souborů v jednotlivých studiích není příliš možné výsledky zobecňovat. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla zrealizovat navazující výzkum, který bude rozsáhlejší jednak z hlediska velikosti vzorku, jednak z časového hlediska. Tento nový výzkum prezentuji ve výzkumné části práce.

VÝZKUMNÁ ČÁST

„Představivost je důležitější než znalosti. Znalosti jsou omezené, zatímco představivost zahrnuje celý svět, povzbuzuje pokrok a rodí evoluci. Je to přísně řečeno skutečný faktor vědeckého výzkumu.“

Albert Einstein

8 Představení výzkumného projektu

Ve druhé části práce postupně popisují celý výzkumný projekt a dílčí studie, které byly v rámci něj zrealizovány. V této úvodní kapitole popíšu ty aspekty výzkumného projektu, které se týkají všech studií, aby v dalších kapitolách nedocházelo ke zbytečnému opakování. Konkrétně se budu věnovat popisu záměru, vymezení základního metodologického rámce a představení výzkumného souboru.

7.1 Záměr dizertačního výzkumu

Jak již bylo nastíněno v úvodní kapitole této práce, hlavním cílem tohoto projektu je ověřit efektivitu programu Druhý krok v našem prostředí, aby bylo možné jej považovat za tzv. evidence-based program. Aspektů, na které se klasické evaluační studie sociálně-emocionálního učení zaměřují, je celá řada. Přehledně to demonstruje např. metaanalýza autorů Sklad et al. (2012), kteří na základě analýzy 75ti různých výzkumů konstatovali, že sociálně-emocionální učení má vliv na sociální dovednosti, antisociální chování, prevenci závislostí, pozitivní sebepojetí, akademický úspěch, duševní zdraví a prosociální chování. S ohledem na to, že české výzkumy v této oblasti jsou v podstatě ještě v plenkách, nemám ambici zaměřit se na všechny tyto aspekty. Naopak jsem se pokusila vybrat pouze ty, které v souvislosti se sociálně-emocionálním učením považuji za zcela zásadní.

Při stanovování cílů jsem částečně vycházela z modelu prosociální třídy (Jennings & Greenberg, 2009), který byl již prezentován v *podkapitole 5.3*. Autoři v něm zdůrazňují vzájemný vztah mezi faktory na straně učitele (jako např. SEK a well-being), třídním klimatem a výstupy na straně žáka. V návaznosti na tento model budu efektivitu programu Druhý krok sledovat ze třech základních perspektiv – přínos pro žáka, přínos pro třídu a pohled učitele.

Na úrovni žáka se zajímám především o základní výstupy SEL, tj. sociálně-emocionální kompetence a úroveň sebepojetí. V rámci třídy se zaměřuji na vztahy a celkový pohled žáků na klima ve třídě. A konečně na úrovni učitele mne zajímá jeho zkušenost s Druhým krokem a přínosy, které podle něj tento program má.

7.2 Metodologický rámec

V této kapitole představím základní vymezení metodologického rámce. Připomínám, že v této části textu se věnuji pouze těm aspektům výzkumného projektu, které lze považovat za obecné. Jedná se tedy o témata jako typ výzkumu, etické aspekty či výběr vzorku. Specifika jednotlivých studií budou pak prezentována zvláště v příslušných kapitolách.

Vzhledem k tomu, že prezentované studie navazují na dříve realizované pilotní výzkumy, dovolím si zde shrnout doporučení, která jsem formulovala ve své diplomové práci (Palová, 2016, 63).

Doporučení, která byla zohledněna:

- získat větší vzorek, nejlépe alespoň 10 tříd experimentálních a 10 tříd kontrolních;
- výzkum realizovat longitudinálně, tzn. sledovat efekt i s odstupem času;
- přepracovat IDS do takové podoby, aby bylo možné hromadné testování;
- vytvořit výzkumný tým a řádně jej proškolit ve způsobu získávání a vyhodnocování dat;
- experimentální třída by měla s programem pracovat po celý školní rok;
- jednotlivými lekci programu by měl provázet třídní učitel, který by se měl držet předem definované časové osy.

Doporučení, která zohledněna nebyla:

- 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;
- v rámci šetření zjišťovat rovněž postoje žáků ke škole.

7.2.1 Typ výzkumu

Na obecné úrovni lze výzkumný projekt označit jako evaluační, z časového hlediska pak konkrétně jako **evaluaci výsledku**, jejímž cílem je zhodnotit efektivitu provedené intervence (Miovský, Gabrhelík, et al., 2015). Evaluační studie lze dále dělit na formativní a normativní (viz *podkapitola 2.2*). Přestože jsou pro nás důležité i konkrétní informace o tom, jak program zlepšit, v tuhle chvíli považuji za prioritu spíše jeho objektivní zhodnocení, proto tuto studii označuji jako **normativní**.

Z hlediska sběru a analýzy dat se jedná o **smíšený výzkum**. S ohledem na formulované výzkumné cíle u studií č. 1 a 2 je pro tuto část projektu zvolen **kvantitativní** typ výzkumu, konkrétně **kvaziexperiment** s jedním pretestem a dvěma posttesty (po cca 10 a 22 měsících po zahájení práce s programem Druhý krok). Kvaziexperiment se vyznačuje tím, že není zachována čistá náhodnost mezi probandem a experimentální podmínkou (Ferjenčík, 2008). Tato situace je typická například pro žáky jedné třídy. Validita a reliabilita tak musí být dosažena jinými metodami, např. využitím kontrolní skupiny (Skutil, 2011). Ferjenčík (2008) ovšem upozorňuje, že díky nevyváženosti kvaziexperimentálních skupin je termín kontrolní skupina nepřesný a měli bychom tedy mluvit spíše o komparační neboli porovnávací skupině, nicméně vzhledem k obecnému využívání tohoto termínu budu dále pojem *kontrolní skupina* používat. Stejně jako u experimentu je i u tohoto typu výzkumu hlavním cílem odhalení kauzálních vztahů mezi proměnnými.

Studie č. 3 je **kvalitativní**, objektivní data získaná standardizovanými testovými metodami doplňuje o subjektivní pohled pedagogů, kteří s programem pracují. Sběr dat byl realizovaný formou polostrukturovaných rozhovorů.

7.2.2 Etické aspekty výzkumu

Při realizaci jakéhokoliv výzkumného projektu je nezbytné pečlivě uvažovat také nad jeho etickou stránkou. O to víc, když jsou hlavní cílovou skupinou děti. Na následujících řádcích nabídnu přehled některých etických principů pro realizaci výzkumu a popíšu, jak byly zohledněny v prezentovaném projektu.

Vycházím z principů, které popisuje Elmes et al. (1995, in Willig, 2013). Prvním z nich je **informovaný souhlas**. Všem zákonným zástupcům žáků vybraných tříd byl přes třídní učitele předán dopis obsahující základní rámec projektu a informovaný souhlas (viz *Příloha 7*). Žáci, od nichž nebyl informovaný souhlas vybrán, se sběru dat neúčastnili. Na základě domluvy s vedením konkrétní školy jsem buď informované souhlasy archivovala společně s dalšími materiály z výzkumu, nebo byly založeny přímo ve škole. V takovém případě třídní učitel evidoval seznam žáků zapojených do výzkumu pro účely návazných sběrů dat. Získání informovaných souhlasů proběhlo ještě před začátkem sběru dat, tedy v září 2017. Všechny 3 sběry dat byly zahrnuty v jednom informovaném souhlase.

Informovaný souhlas byl určen čistě pro účely sběru dat, nezahrnoval samotnou práci s programem Druhý krok v experimentální třídě. Přestože někteří školní specialisté, kteří s programem pracují, souhlas pro samotnou realizaci programu od zákonných zástupců vyžadují, já se domnívám, že to není potřeba. Jedná se totiž o program, který v podstatě pomáhá naplňovat povinnosti školy v oblasti prevence a rozvoje klíčových kompetencí (viz *kapitola 4*). Pro účely rozhovorů s učiteli byl informovaný souhlas získán pouze ústně.

Druhým principem, který zmiňuje Elmes et al. (1995, in Willig, 2013), je **vyhýbání se klamání**. Žáci, jejich zákonní zástupci i samotní učitelé na začátku projektu dostali všechny informace explicitně v písemné podobě. Zároveň jim byl také předán kontakt pro zodpovězení případných nejasností, čehož nikdo nevyužil. Stejně tak o **právu odstoupit** byli všichni respondenti informováni. Na úrovni jednotlivce o to nikdo nepožádal, ovšem na úrovni školy ano – z výzkumu jedna ze škol odstoupila. Tento bod považuji za poněkud sporný, neboť na začátku výzkumu všechny školy podepsaly dohodu o realizaci výzkumu, kde byla mimo jiné i podmínka dokončení výzkumu. Tato dohoda (viz *Příloha 6*) byla vytvořena především kvůli komplexnosti výzkumu a požadavkům, které byly na školy kladeny. Měla také předejít tomu, že by se některá ze škol rozhodla bezdůvodně z výzkumu odejít, neboť by to znamenalo velkou komplikaci jak s ohledem na kvalitu výzkumu, tak na vložené finanční prostředky (zapůjčení sady apod. – blíže viz *podkapitola 7.3*). Nicméně když jedna ze škol přerušila spolupráci oznámila, bylo přihlédnuto k tomuto právu a dokončení výzkumu nebylo vyžadováno.

Dále Elmes et al. (1995, in Willig, 2013) popisuje **debriefing**. Po realizaci výzkumu by respondenti měli získat možnost přečíst si výsledky šetření. Švaříček a Šed'ová (2007) ovšem reflektují nejednotnost názoru odborné veřejnosti na to, jakou formou informace účastníkům předat, aby nedošlo k chybné interpretaci či nepochopení. Po pečlivém zvážení jsem se rozhodla pro vytvoření výzkumné zprávy, kterou každá ze škol dostane, samozřejmě se zachováním anonymity žáků. Tato zpráva bude předána až po oficiálním ukončení projektu.

Posledním bodem podle Elmes et al. (1995, in Willig, 2013) je **důvěrnost** informací neboli anonymita. Na základě prezentovaných výsledků nesmí být možné zjistit, jak konkrétní respondent v použitém testu skóroval nebo co popisoval v rozhovoru. Především v kvalitativním výzkumu s ohledem na nižší počet účastníků vnímám tento bod jako náročně proveditelný. Ve snaze zachovat anonymitu nejsou v práci uvedeny názvy zapojených škol, podle čehož by hypoteticky bylo možné dohledat výsledky na úrovni jednotlivých tříd či informace od konkrétního učitele.

Dovolím si zde přidat ještě několik dalších etických aspektů, které byly při nastavování výzkumného designu zohledněny. Prvním z nich je **bezpečí**. Zapojení do výzkumu nepřineslo žákům žádné ohrožení nad rámec běžného fungování ve školní třídě. Při sběru dat navíc byli přítomni dva výzkumníci, aby v případě potřeby mohl jeden z nich pomoci. Jediným místem, nad nímž by bylo z hlediska bezpečí možné polemizovat, je případné ohrožení samotným programem. Pedagogové se často obávají, že při povídání o emocích se některé z dětí příliš otevře. To, co program vytváří, je především bezpečný prostor mezi žákem a učitelem i mezi samotnými žáky. Domnívám se, že program samotný pro dítě není nijak ohrožující, a sdílení pocitů je naopak růstové. Jediným ohrožením by mohla být nepřiměřená reakce učitele, která se ovšem může objevit i v jakékoliv jiné situaci, kdy se některému z dětí ve třídě něco děje. Pedagogové navíc prochází výcvikem pro práci s programem, kde se hodně mluví o empatickém přístupu k dětem a o tom, jak na emoce dětí reagovat. Jsem si nicméně vědoma, že se zde pohybuji pouze na úrovni úvah, neboť zkušenost s podobnými programy u nás je zatím příliš malá na to, abychom to mohli tvrdit s jistotou.

Dalším etickým bodem je ochrana a respektování **autorských práv**, jak směrem k diagnostickým nástrojům, tak směrem k samotnému programu. Z tohoto důvodu na

žádném místě práce neuvádím konkrétní podoby materiálů, se kterými jsme v rámci projektu pracovali.

7.2.3 Reflexe výzkumníka

Pro zachování transparentnosti a podporu validity jsem se rozhodla zařadit také reflexi mé zkušenosti a postoje k danému tématu. Přestože se o reflexi mluví především v rámci kvalitativních výzkumů, domnívám se, že je podstatná také pro interpretaci prezentovaných kvantitativních studií, proto ji uvádím již na tomto místě. V zahraniční terminologii se v tomto kontextu používá pojem **reflexivity**, který pro účely této práce překládám jako reflexe. U některých typů kvalitativních výzkumů je podobné zamyšlení považováno za nezbytnou součást práce (např. IPA - Koutná Kostínková & Čermák, 2013).

Willig (2013) chápe reflexi jako komplexní proces, který nezahrnuje pouze odkrývání možných zkreslení, ale zachycuje to, jakým způsobem vstupujeme do výzkumné situace a jak si pro získaná data vytváříme vysvětlení. Tento proces přirovnává k protipřenosu v psychoterapii.

Zároveň zdůrazňuje rozdíl mezi kvalitativním a kvantitativním typem výzkumu. V kvalitativě se výzkumník nestaví do role někoho, kdo je naprosto nezaujatý a objektivní, naopak přiznává možná zkreslení. Proto je důsledná sebereflexe zcela zásadní (Willig, 2013).

Reflexi kvalitativního výzkumu lze dělit na několik **základních typů**. Prvním z nich je tzv. *osobní reflexe*, která je zaměřená např. na postoje výzkumníka k tématu či na jeho očekávání. *Interpersonální reflexe* se naopak soustředí na vztahovou stránku, tedy interakci mezi výzkumníkem a účastníkem. *Metodologická reflexe* zkoumá teoretický rámec a metody výzkumu. A *kontextuální reflexe* hodnotí výzkum z hlediska situace, ve které se sběr dat odehrává, tedy různé kulturní a historické aspekty (Walsh, 2003). Ke každému typu reflexe se alespoň krátce vyjádřím.

Pro **osobní reflexi** považuji za významné téma můj vlastní postoj k programu Druhý krok a zkušenost s ním. Obecně vnímám téma práce s emocemi ve školách jako hodně důležité. Druhý krok je jeden z několika málo programů u nás, které se tomuto tématu

systematicky věnují. Na implementaci tohoto programu pracuji již od roku 2015. Je tedy pochopitelné, že mám určitý zájem na tom, aby se efektivita programu potvrdila.

Na druhou stranu si ze své vlastní i zprostředkované zkušenosti všímám také slabých míst programu. Jejich odhalení vnímám jako příležitost k vylepšení tohoto programu a zároveň jako informace, které mohou být hodně užitečné při případné přípravě nového programu. Nemám tedy pocit, že bych se apriori stavěla do pozice „obhajitele“, spíše se snažím být otevřená jakýmkoliv podnětům.

Určitou roli může hrát také moje vlastní zkušenost s realizací tohoto programu v některých třídách. V jedné třídě jsem zkusila tento program použít spíše intervenčně než preventivně, což se neukázalo jako zcela šťastné. Domnívám se, že díky této zkušenosti se na experimentální třídy dívám více kontextuálně – tedy jak ta daná třída fungovala před implementací programu, jaký postoj ke třídě má třídní učitel apod.

Mám potřebu zmínit také svůj osobní přístup a způsob fungování ve své práci coby psychologa, pedagoga a výzkumníka. Díky sebezkušenostnímu výcviku jsem se naučila být daleko více pokorná, neschovávat se za roli „odborníka“ či „experta“ (tj. pracovat s klienty / probandy spíše na horizontální úrovni). To se odráží např. ve způsobu, jak popisuji zkušenost pedagogů s programem.

Zároveň se ve své práci usilovně snažím propojovat akademický svět s praxí, což považuji za velmi náročné. Tento aspekt ovlivňuje např. to, jakým způsobem se snažím uchopit teorii či interpretovat data. Je pro mne důležité se pokusit o to, abych nevytvářela pouze akademický text, ale něco, co bude mít přínos i pro praxi.

V rámci **interpersonální reflexe** si dovolím zaměřit se pouze na vztahový aspekt mezi mnou a zapojenými pedagogy, neboť hromadného sběru dat jsem se účastnila pouze nepřímo.

Jako nešťastnou vnímám kombinaci rolí „lektor“, tedy odborník na sociálně-emocionální učení, a „výzkumník“. Např. při realizaci rozhovorů se někteří pedagogové měli tendenci ujišťovat, zda v konkrétní situaci postupovali správně, což z mého pohledu není úplně ideální nastavení rozhovoru. S jedním ze zapojených pedagogů jsem navíc pracovala i mimo tento projekt, což mohlo výrazně ovlivňovat přístup k programu i odpovědi v rozhovoru.

Zároveň si uvědomuji určitou míru frustrace, kterou ve mně vyvolal rozhovor s jedním ze zapojených pedagogů, který se k programu stavěl výrazně negativně. Jak jsem již reflektovala výše, informace o limitech programu považuji za cenný zdroj inspirace pro jeho zlepšování. Postoj zmiňovaného pedagoga byl ovšem natolik negativní, že pro mě bylo velmi obtížné rozhovor „ustát“ i ho následně analyzovat.

Kontextuální reflexe je pro mě zajímavá především s ohledem na situaci, ve které se aktuálně Česká republika nachází. Kvůli vyhlášení nouzového stavu a epidemii Covid-19 je prezenční výuka znemožněna a školství tak prochází velmi dynamickou změnou. Zpočátku se mezi učiteli hodně mluvilo především o tom, jak realizovat výuku distančně. Teď se pomalu začíná objevovat také téma práce se třídou jako kolektivem, potažmo podporou duševního zdraví dětí. V tuto chvíli nikdo nedokáže predikovat, jaký dopad tato situace na školství bude mít. Dovolím si ale tvrdit, že pokud by byl výzkum realizovaný teď či v době po pandemii, výsledky by mohly být jiné.

Metodologickou reflexi jsem záměrně přeskočila, neboť se jí více věnuji při popisu i diskuzi jednotlivých studií. Na tomto místě si dovolím pouze okomentovat, že jsem jako významný faktor vnímala svoji nezkušenost s výzkumy většího formátu i s používanými metodami sběru dat. Díky tomu pro mě bylo náročné nastavovat procesy v jednotlivých fázích výzkumů (např. způsob analýzy kvalitativních dat) a prakticky nemožné předejít některým chybám, kterých jsem se dopustila (např. forma zadávání dotazníku B-4, jenž vedla k chybným výsledkům).

7.3 Výzkumný soubor

Tato kapitola slouží pro bližší představení výzkumného souboru. Opět se zde pohybuji spíše na úrovni obecných informací, specifika související s jednotlivými studii pak uvádím v příslušných kapitolách. S ohledem na náročnost výzkumného designu zde podrobně popisuji proces výběru vzorku a obecné aspekty implementace programu v experimentální skupině.

7.3.1 Výběr vzorku z populace

Původním záměrem bylo do výzkumného projektu zapojit vždy jednu školu z každého krajského města. Hlavním důvodem pro zaměření se na školy z krajských měst byla snaha o zajištění homogenity vzorku. Z prací srovnávajících vesnické a městské školy vyplývá totiž celá řada rozdílů – např. je potvrzeno, že v městských ZŠ je častější záškoláctví, na druhou stranu zde spíše bývají stanovena třídní pravidla (Kutálková, 2013). Děti z vesnických MŠ vykazují lepší sociální dovednosti v porovnání s dětmi z městských MŠ (Laubová, 2018), u dětí na 1. stupni ZŠ se tak dá předpokládat podobný rozdíl.

V případě, že by byly do výzkumného souboru zahrnuty jak školy vesnické, tak školy městské, mohly by některé tyto rozdíly zkreslit výsledky dílčích výzkumů. Zároveň omezení na školy krajské přineslo zjednodušení v rozhodování o tom, zda daná obec má z psychologického hlediska blíže k městu či k vesnici.

V prvním kole oslovování škol byl využit Katalog ZŠ a z něj za dodržení pravidel **prostého náhodného výběru** byla v každém krajském městě vylosována jedna škola. Ta byla oslovena nejdříve elektronickým dopisem popisujícím výzkumný projekt (viz *Příloha 5*) a následně telefonicky. Vzhledem k velmi malé úspěšnosti bylo náhodné oslovování zopakováno ještě dvakrát. Tímhle způsobem bylo ke spolupráci získáno celkem 5 škol. S ohledem na časové možnosti a snahu mít ve výzkumném souboru 13 škol bylo pro další postup zvoleno přímé oslovování škol na základě dřívější spolupráce nebo osobního kontaktu. Touto cestou byly zapojeny další 4 školy. Ve zbývajících 4 krajských městech se nepodařilo najít školu, která by se chtěla projektu zúčastnit. Na počátku výzkumného projektu tedy soubor čítal celkem 9 škol.

Verze programu Druhý krok, která byla pro účely výzkumu použita, je určena pro žáky 1.-3. ročníku ZŠ. Vzhledem k nutnosti realizovat výzkum hromadně bylo třeba zvážit schopnost čtení a porozumění textu, proto byli jako primární cílová skupina určeni žáci 3. ročníku.

S ohledem na stanovené cíle projektu a výzkumný design jednotlivých studií bylo potřeba mít v každé škole jednu třídu experimentální a jednu třídu kontrolní. Kvůli náročnosti projektu bylo ponecháno na vedení školy, aby vybralo zapojené třídy a určilo,

kteřá třída bude ve které skupině. Škola se zavázala k dodržení několika zásad u experimentální i kontrolní skupiny, ty specifikujeme v následující podkapitole.

Za účelem alespoň částečné triangulace dat byl definován také sekundární výzkumný soubor, do kterého spadali pedagogové experimentálních tříd. Výzkum zaměřený na hodnocení Druhého kroku jeho lektory byl sice v ČR již realizován dříve jako součást jedné ze studentských prací (Pronyšynová, 2018), ta se ovšem lišila v několika zásadních detailech. Především v tom, že byl výběr prováděn přes účastníky kurzu. Autorka si vzala seznam absolventů a z nich náhodně vybrala několik, které následně oslovila s žádostí o spolupráci. Navíc se nejednalo čistě o učitele, ale byli tam zahrnuti také další pedagogičtí pracovníci (školní psychologové, speciální pedagog apod.). Oba tyto faktory mohly ovlivnit motivaci k práci s programem, která samotná hraje významnou roli v efektivitě implementace jakéhokoliv programu.

Posledním výzkumným souborem byli rodiče žáků, kteří absolvovali Druhý krok. Tato skupina byla do výzkumu zahrnuta až s odstupem a nebyla explicitně prezentována směrem ke školám při začátku spolupráce, proto se nepodařilo oslovit rodiče ze všech zapojených škol. Z tohoto důvodu je analýza výsledků dotazníku pro rodiče považována pouze za doplňkovou a v práci ji neuvádím.

Bližší popis výzkumného souboru je uveden v následujících kapitolách vždy s ohledem na to, co je pro danou studii relevantní.

7.3.2 Implementace programu v experimentálních třídách

Prezentovaný výzkumný projekt je poměrně specifický množstvím požadavků, které klade na zapojené školy, především pak na učitele experimentální třídy. Z tohoto důvodu považuji za nutné tyto požadavky v textu blíže specifikovat.

Jak již bylo nastíněno, vybrané školy byly osloveny prostřednictvím dopisu s podrobným popisem výzkumného projektu a specifikací podmínek zapojení. Dopis je k nahlédnutí na konci práce (viz *Příloha 5*). Každá škola, která se rozhodla projektu zúčastnit, podepsala *Dohodu o spolupráci*, kde jsou tyto body opět specifikované (viz *Příloha 6*).

Zapojené školy se zavázaly k těmto krokům:

1. Vybrat jednu 3. třídu do experimentální skupiny, přičemž:
 - třídní učitel absolvuje výcvik pro práci s programem Druhý krok;
 - třídní učitel bude po dobu jednoho školního roku pracovat s programem Druhý krok s časovou dotací cca 1 hodina za týden.
2. Vybrat jednu 3. třídu do kontrolní skupiny, přičemž:
 - tato třída nesmí ve sledovaném období (tj. 3. a 4. ročník) absolvovat žádný obdobný dlouhodobý program.
3. Umožnit výzkumné šetření se žáky obou zapojených tříd:
 - na začátku 3. ročníku (tj. před začátkem práce ES s programem);
 - na konci 3., 4. a 5. ročníku (testování v 5. ročníku nakonec realizováno nebylo).
4. Umožnit realizaci rozhovoru s třídními učiteli ES:
 - termínově po cca 1 roce práce s programem, tj. na konci školního roku 2017-2018.

Vzhledem k množství těchto požadavků byla školám nabídnuta jistá protislužba.

Zapojené školy tedy získaly:

- možnost vyškolit pedagoga pro práci s programem Druhý krok za zvýhodněné kurzovné. Plus supervize k programu zdarma;
- dlouhodobě si zapůjčit programovou sadu a to minimálně do června 2018, s možností prodloužení dle domluvy;
- doplňující pomůcky pro práci s programem v hodnotě 1500 Kč (karty Moře emocí, pastelky apod.);
- závěrečná zpráva shrnující hlavní výsledky výzkumu.

Jediné, co dosud zůstalo nezrealizované, je bod 4 – závěrečná zpráva bude předložena po skončení celého projektu.

Přestože jsem se pokusila prostřednictvím předem podepsaných dohod zajistit pravidelnost práce s programem a to, že jej experimentální třídy v průběhu jednoho školního roku opravdu dokončí, realita byla poněkud jiná. U dvou experimentálních tříd byla v průběhu implementace programu zřetelná nespokojenost pedagoga s tímto

programem, která vedla k jeho nedokončení. Třída níže označená jako I neukončila ani první část programu, navíc nám zde nebylo umožněno realizovat retest na konci 4. třídy (T3). Z tohoto důvodu jsem se rozhodla ji do kvantitativní analýzy dat nezařadit. Specifický pohled třídní učitelky na program Druhý krok ovšem naopak považuji za důležitý, v kvalitativní části byl tedy příslušný rozhovor ponechán. Podobnou nevoli bylo možné sledovat také u třídy C. Vzhledem k tomu, že tato třída prošla alespoň první část programu a bylo možné zde realizovat i retest, jsem ji ponechala ve všech třech dílčích studiích. Informace o postupu jednotlivých tříd uvádím v níže přiložené tabulce. S ohledem na zachování anonymity žáků i pedagogů jsou třídy anonymizovány.

Tabulka 4: Implementace programu Druhý krok v ES

	T1	T2	T3	Zařazení – studie
Třída A	0	24	26	1, 2, 3
Třída B	0	26	26	1, 2, 3
Třída C	0	14	14	1, 2, 3
Třída D	0	10	19	1, 2, 3
Třída E	0	25	26	1, 2, 3
Třída F	0	25	25	1, 2, 3
Třída G	0	26	26	1, 2, 3
Třída H	0	26	26	1, 2, 3
Třída I	0	6	6	3

Levý sloupec slouží pro označení jednotlivých experimentálních tříd, sloupce T1 – T3 reprezentují počet ukončených karet programu v době daného testování. V používané verzi programu je celkem 26 karet, je tedy patrné, že celý program dokončilo 5 z původně 9 zapojených experimentálních tříd, plus jedna třída skončila u karty 25 (tedy program lze také považovat za ukončený). V posledním sloupci je zaznamenáno, do které z dílčích studií byla daná třída (či případně její pedagog) zapojena.

Z hlediska efektivity jsou důležité také některé další aspekty práce s programem. Údaje v následujících dvou tabulkách jsou čerpány z dotazníků, které všichni třídní pedagogové vyplňovali v době T2 a T3 (celé znění dotazníku viz *Příloha 8*). *Třída I* není vzhledem k vyřazení ze studií č. 1 a 2 zahrnuta ani v těchto přehledech.

První tabulka shrnuje práci s programem z hlediska její *frekvence* a *časové dotace* programu za týden. Poslední sloupec *adaptace* popisuje to, do jaké míry třídní učitel svou práci doplňoval nad rámec metodiky programu (1 = *vůbec*; 2 = *zřídka*; 3 = *jak kdy*; 4 = *poměrně často*; 5 = *pořád*).

Tabulka 5: Frekvence práce s programem Druhý krok v ES

	Frekvence	Časová dotace (za týden)	Adaptace
Třída A	1x týdně	45 min	-
Třída B	1x týdně	25 min	-
Třída C	2x měsíčně	45 - 60 min	3
Třída D	1x týdně; od pololetí nepravidelně	45 min	4
Třída E	1 x týdně	45 min	2
Třída F	1 x týdně	45 min	3
Třída G	1 x týdně	45 min	3
Třída H	1 x týdně	45 min	-

Druhá tabulka je důležitá především s ohledem na další šíření programů sociálně-emocionálního učení. Prezentuje to, jakým způsobem si pedagogové poradili se začleněním programu do výuky. Nejčastěji to bylo v rámci výtvarné výchovy nebo čtení.

Tabulka 6: Zařazení programu Druhý krok do výuky ES

	1. Třídníkové hodiny - ROZVRH	2. Třídníkové hodiny - JINÉ	3a. Výtvarná výchova	3b. Hudební výchova	4. Prvouka	5. Čtení	6. Dle potřeby	7. Jiné
Třída A	X		X			X		
Třída B				X				
Třída C			X			X		
Třída D	X		X			X		
Třída E						X		
Třída F			X		X		X	
Třída G			X			X		
Třída H			X					

Kromě těchto faktorů na úrovni celé třídy pro mě byly podstatné také některé faktory na úrovni samotných žáků. Definovala jsem několik podmínek, které musel daný žák pro zařazení do finální datové matice (studie č. 1 a č. 2) splnit:

1. zákonní zástupci žáka souhlasí s jeho zařazením do výzkumu (podepsání informovaného souhlasu – viz *Příloha 7*);
2. žák se účastní minimálně dvou testování, z toho jedno testování je T1;
3. odpovědi žáka jsou nevěrohodné (např. v celém dotazníku Piers-Harris 2 žák odpovídá „Ne“).

7.3.3 Časový harmonogram a sběr dat

Příprava výzkumného projektu byla odstartována v září 2016 společně s počátkem mého DSP studia. První školní rok⁵, tj. 2016-2017, byl zaměřený na základní nastavení projektu – teoretické ukotvení, vytvoření časového harmonogramu, stanovení výzkumných cílů, oslovování škol, hledání dobrovolníků pro sběr dat apod.

Na začátku druhého školního roku, tj. 2017-2018, proběhlo první testování žáků, tzv. pretest (dále označováno jako T1). Přibližně ve stejném období se třídní učitelé zapojených tříd zúčastnili akreditovaného výcviku pro práci s programem Druhý krok⁶ a ihned po otestování žáků začali ve svých třídách s programem pracovat a to dle plánu po dobu jednoho školního roku.

Během tohoto školního roku proběhla také povinná supervize pedagogů, která je součástí kurzu. Výzkumný tým zároveň průběžně přepisoval data, aby bylo možné s nimi dále pracovat. Na konci roku pak proběhl první posttest (tj. T2) a k realizaci rozhovorů s třídními učiteli experimentálních tříd (R).

Podle původního plánu v průběhu školního roku 2018-2019 experimentální školy již neměly s programem Druhý krok pracovat. K jediné spolupráci mělo dojít na konci tohoto

⁵ Též „akademický rok“, držím se zde terminologie cílové skupiny.

⁶ Výcvik je akreditovaný pod názvem „Rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí dětí předškolního a raně školního věku“, vzdělávání zajišťuje spolek Škola porozumění a sdílení.

roku, kdy byl realizován druhý posttest (tj. T3). Ne všechny školy ovšem stihly v předchozím školním roce práci s programem dokončit. S respektem vůči hlavnímu cíli našich snah, tj. přinést školám program podporující sociálně-emoční kompetence, a s ohledem na užitek pro žáky jim proto bylo povoleno s programem pracovat i v posledním roce spolupráce.

Poslední školní rok, tj. 2019-2020, sloužil k dokončení výzkumného projektu, tedy k analýze získaných dat, sepsání závěrečné zprávy pro školy a sepsání této dizertační práce. Pro přehlednost uvádíme časový harmonogram projektu ve formě tabulky.

Tabulka 7: Časový harmonogram výzkumného projektu

2016												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
								výzkumný záměr				
								teoret. ukotvení				
2017												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
metodika výzkumu								T1	Druhý krok			
oslovování škol									zpracování dat			
2018												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Druhý krok					T2	zpracování dat				teorie		
teorie					R							
2019												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
teorie					T3	zpracování dat				zpráva		

Pod každým řádkem označujícím kalendářní rok je řádek s čísly reprezentujícími jednotlivé měsíce. Následující řádky popisují konkrétní činnosti. Jak již bylo zmíněno, písmeno T označuje *testování žáků*, číslo za ním pak *pořadí tohoto testování*. R značí *rozhovory s pedagogy* experimentálních tříd. Žlutě podbarvená pole se týkají samotného výzkumu, jeho metodiky či sběru dat. Růžové pole „Druhý krok“ reprezentuje *původní časové rozvržení práce se sledovaným programem*. Modrá pole se týkají hlavních bodů *komunikace se školami*, zelená *teoretického ukotvení práce*. Jednotlivé body pak byly dále

rozepsány do dílčích kroků, tento harmonogram má sloužit spíš pro obecnou představu a neklade si za cíl zahrnout všechny úkoly, které musely být v rámci tohoto projektu splněny.

8 STUDIE Č. 1:

Vliv programu Druhý krok na vybrané charakteristiky žáků

8.1 Výzkumné cíle a hypotézy

V úvodní kapitole výzkumné části jsem nastínila, že je možné se na program Druhý krok dívat z několika perspektiv. Ta první se zaměřuje na vliv programu přímo na samotné žáky. Tato informace sama o sobě ovšem není dostatečná, je třeba si záměr blíže specifikovat. Po pečlivém zvážení jsem se rozhodla zaměřit především na primární efekt SEL a to **sociálně-emoční kompetence**.

V zahraničí byla publikována celá řada prací, které potvrzují rozvoj sociálně-emočních kompetencí jak prostřednictvím programů SEL obecně (např. Raimundo et al., 2013; Sklad et al., 2012; Zhai et al., 2015), tak i přímo prostřednictvím programu Druhý krok (např. Brown et al., 2012; Edwards et al., 2005; Neace & Muñoz, 2012; Taub, 2002).

Také u nás bylo v rámci studentských projektů realizováno několik výzkumů na toto téma. Ve své diplomové práci jsem potvrdila vliv Druhého kroku na celkovou úroveň sociálně-emočních kompetencí zjišťovanou metodou IDS, především pak v oblasti regulace emocí a porozumění sociálním situacím (Palová, 2016). Retest pak provedla (Lisníková, 2017), která došla k obdobným výsledkům.

V návaznosti na předchozí pilotní výzkumy jsem jako druhé téma na úrovni jednotlivých žáků zvolila **sebepojetí** a to i přesto, že toto téma nelze v rámci sociálně-emočního učení považovat za tradiční. V našem prostředí ověřovala vliv Druhého kroku na sebepojetí dosud pouze Chobotská (2017), která za využití dotazníku Piers-Harris 2 u žáků 3. třídy tento vliv potvrdila.

Všechny tři zmiňované studentské výzkumy byly realizované na malém vzorku, jejich výsledky proto není možné příliš zobecňovat. Z tohoto důvodu je nezbytné realizovat další výzkumné ověřování, jež je součástí této studie. V návaznosti na pilotní výzkumy jsem pro první studii prezentovaného longitudinálního výzkumu vytyčila následující cíl:

**Ověřit, zda má program Druhý krok vliv na sociálně-emoční kompetence a sebezpojetí
žáků mladšího školního věku.**

V rámci tohoto výzkumného problému je třeba brát v potaz několik základních proměnných. Nejvýznamnější nezávislou proměnnou je *intervence*, tedy zda konkrétní žák absolvoval program Druhý krok či nikoliv. Druhou nezávislou proměnnou, která v tomto výzkumu může hrát roli, je *čas*. S ohledem na naplnění výzkumného cíle a významné proměnné byly výzkumné hypotézy formulovány následovně:

Hypotéza 1.1: Existuje signifikantní efekt interakce mezi skupinou⁷ a měřením⁸ ve skóru *Rozpoznávání emocí* zjišťovaném metodou IDS.

Hypotéza 1.2: Existuje signifikantní efekt interakce mezi skupinou a měřením ve skóru *Regulace emocí* zjišťovaném metodou IDS.

Hypotéza 1.3: Existuje signifikantní efekt interakce mezi skupinou a měřením v celkovém skóru *Sebezpojetí* zjišťovaném Dotazníkem sebezpojetí Piers-Harris 2.

8.2 Metody sběru dat

První využitou metodou je **IDS – Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let** (dále v textu uvádíme pod zkratkou IDS). Tento diagnostický nástroj byl vytvořen na základě německé předlohy autorů Grob, Meyer a Hagmann-von Arx (2009). Českou verzi vytvořili Krejčířová, Urbánek, Širůček a Jabůrek (2013) a vydalo ji Hogrefe – Testcentrum.

Celý test je rozdělen do dvou funkčních oblastí. První oblast se zaměřuje na kognitivní vývoj. Jako druhý je celkový vývoj, kam spadá psychomotorika, sociálně-emoční kompetence, matematika, řeč, výkonová motivace a verbální myšlení (Krejčířová et al., 2013).

V rámci prezentovaného výzkumu byla využita pouze část sociálně-emoční kompetence, konkrétně subtesty *Rozpoznávání emocí* a *Regulace emocí*. Naopak úkoly *Porozumění sociálním situacím* a *Sociálně-kompetentní jednání* využity nebyly, neboť není možné je administrovat hromadně.

⁷ *Experimentální vs. kontrolní skupina*

⁸ *Pretest (tj. měření T1), 1. posttest (měření T2), 2. posttest (měření T3)*

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 (Krejčířová et al., 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?*“ (Krejčířová et al., 2013, 76). Následuje otázka: „*Co děláš ty, když máš vztek / strach / jsi smutný, abys už vztek / strach neměl / nebyl smutný?*“ (Krejčířová et al., 2013, 76). Poslední otázka zní: „*A co bys ještě mohl dělat, abys už vztek / strach neměl / nebyl smutný?*“ (Krejčířová et al., 2013, 76). Od poskytování rady druhému dítěti, v rámci čehož se předpokládá jistá míra 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 (Krejčířová et al., 2013).

Využití této metody pro výzkumné účely je značně zkomplikované tím, že se jedná o metodu pro individuální administraci. Šromová (2016) a Černá (2017) se proto společně pokusily převést část sociálně-emoční kompetence do formy hromadného testování, kterou by bylo možné využívat při rozsáhlejších výzkumných šetřeních. Tento postup byl schválen vydavatelem metody. Vznikl nový testový sešit a pokyny pro hromadnou administraci. Kromě toho byl také realizován pilotní výzkum, jehož cílem bylo ověřit srovnatelnost této nové hromadné verze s verzí původní. U subtestů *Porozumění sociálním situacím* a *Sociálně-kompetentní jednání* byl potvrzen signifikantní rozdíl mezi hromadnou a individuální formou testování, proto nelze využití těchto dvou subtestů při hromadném testování považovat za vhodné. Naopak u *Rozpoznávání emocí* a *Regulace emocí* rozdíl potvrzen nebyl, bylo zde ovšem doporučeno ověření na větším vzorku (Černá, 2017).

Druhou metodou vybranou pro účely této výzkumné studie byl **Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2** (dále označován jako PH2) s podtitulem *Jak vnímám*

sám/sama sebe. Českou verzi vytvořil Obereignerů et al. (2015) na základě druhého přepracovaného vydání autorů Piers a Herzberg (2002). Dotazník je učen pro klienty ve věku od 9 do 18 let, jeho administrace je odhadována na 10-15 minut. Jedná se o metodu tužka-papír (Obereignerů et al., 2015).

Dotazník se skládá celkem z 60 výroků, na které klient odpovídá „ano“ nebo „ne“ podle toho, zda pro něj daný výrok platí. Odpovědi jsou pak přepočítány do *Celkového skóru* (TOT) a šesti škál:

- Přizpůsobivost (BEH)
- Intelektové a školní postavení (INT)
- Fyzický zjev (PHY)
- Nepodléhání úzkosti (FRE)
- Popularita (POP)
- Štěstí a spokojenost (HAP)

Doplňkově je možné vypočítat také *Index inkonzistentních odpovědí* (INC), který poukazuje na náhodnost v odpovědích, a *Index předpojatosti* (RES) zaměřující se na tendenci dávat stejné odpovědi (Obereignerů et al., 2015).

Orel et al. (2015) upozorňuje, že se objevují statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami v *Celkovém skóru* i na škálách *Přizpůsobivost*, *Intelektové a školní postavení*, *Nepodléhání úzkosti* a *Štěstí a spokojenost*. Sebepojetí se navíc v průběhu vývoje mění, nejpatrnější pokles se objevuje u skupiny dívek v období dospívání.

8.3 Metody zpracování a analýzy dat

V první fázi výzkumu byla data přístupná v podobě vyplněných testových sešitů (pro každou metodu zvlášť) označených unikátním kódem respondenta. Následovala prvotní transkripce těchto informací do **Excel** tabulky, která byla vytvořena zvlášť pro každého žáka. Na transkripci se aktivně podíleli ti členové projektového týmu, kteří zároveň data sbírali.

Ve třetím kroku byla každá Excel tabulka s přepsanými daty znovu zkontrolována, pročištěna a v případě IDS byly odpovědi žáka také vyhodnoceny dle manuálu. Tyto

informace byly následně přepsány do Excel tabulky pro celý výzkumný soubor, kde opět došlo k další kontrole a pročištění.

Deskriptivní statistika byla provedena zčásti přímo v Excel tabulce, zčásti v programu **Statistica 13**. Následné analýzy a ověřování statistických hypotéz byly realizovány již výhradně v programu Statistica 13, složitější výpočty pak za pomoci kolegů v programu **RStudio**.

Hlavní metodou pro ověření formulovaných hypotéz v této dílčí studii byl tzv. **linear mixed-effect model**⁹ (např. McCulloch, 2003), jejíž základní charakteristikou je tzv. zahrnutí faktorů.

V tomto modelu dělíme faktory na náhodné a fixní. **Náhodné faktory** (na *obrázku 9* vyznačeno modře) jsou ty, které jsou dále rozděleny do úrovní a zahrnuté. Ve srovnání s klasickými kategoriálními faktory používanými např. v regresi zde nelze tvrdit, že jsou vyčerpány všechny možnosti dané kategorie (jako by bylo např. v případě pohlaví). Jedná se tedy pouze o jakýsi náhodný výběr z populace, proto jsou označeny za náhodné.

V pomyslné hierarchii by nejobecnějším náhodným faktorem měla být *škola*. Ta byla do prvního návrhu modelu skutečně zařazena, nicméně vzhledem k poměrně malé velikosti vzorku se tento model ukázal jako nefunkční. Variabilita pro školy byla totiž pokryta dalšími faktory, které popisují níže. Ve finálním modelu tedy faktor školy není zohledněn.

Nejobecnějším faktorem modelu je faktor *třída*, který zohledňuje to, že každých několik žáků má určité společné faktory ovlivňující jejich výsledek jako skupiny. Typickým příkladem takového faktoru je postoj třídního učitele (viz *podkapitola 5.3*).

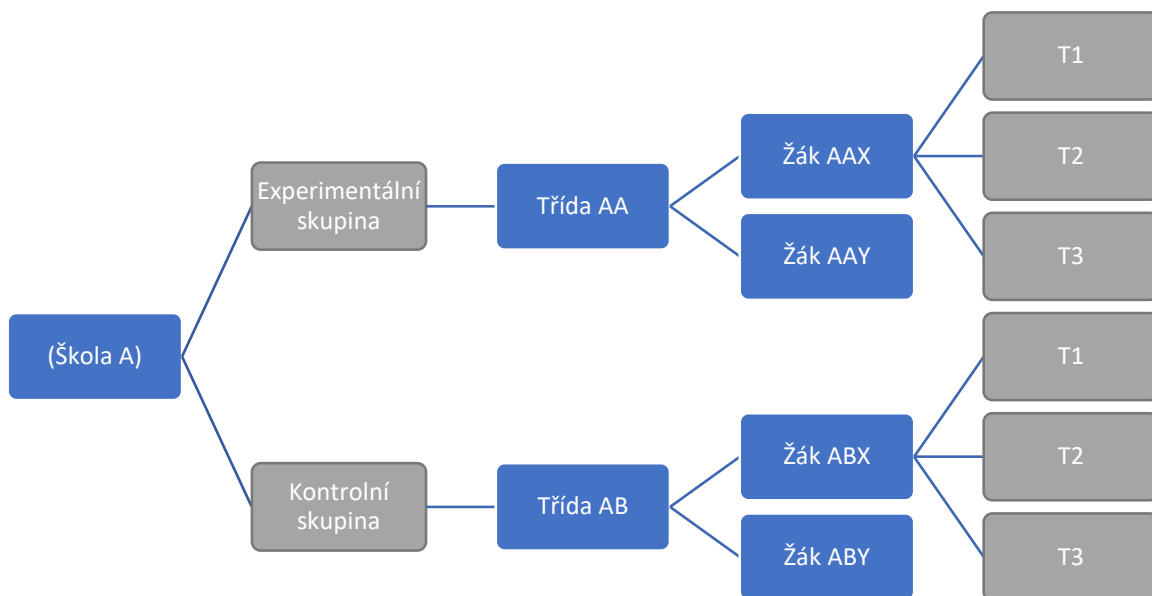
Z důvodu opakovaných měření, kdy u žáků jsou k dispozici až tři různé hodnoty získané v různých časech, je třeba považovat za druhý náhodný faktor samotné *žáky*. V podobných příkladech se obvykle používá ANOVA při opakovaných měřeních, ta ovšem neumí zohledňovat zároveň i faktor *třída*, proto byl zvolen mixed-effect model.

Fixní faktory (na *obrázku 9* vyznačeno šedě) jsou naopak takové kategoriální hodnoty, které mohou být zcela naplněny. Prvním fixním faktorem je *intervence*. Každý

⁹ V *RStudio* byly použity knihovny *lme4* a *lmerTest*.

proband spadá buď do experimentální skupiny, která s programem pracovala, nebo do skupiny kontrolní. Žádná jiná varianta není možná. Druhým fixním faktorem je *situace*, tedy pořadí testování, do něhož konkrétní data spadají. Opět lze rozřadit jen do předem daných kategorií, tj. T1, T2 nebo T3. Hierarchickou strukturu náhodných faktorů prezentuje obrázek 8.

Obrázek 8: Hierarchická struktura faktorů



8.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor u studie č. 1 a u studie č. 2 je totožný, liší se pouze perspektiva, ze které je na danou problematiku nahlíženo. Zde se věnují efektivitě programu v rozvoji konkrétních dovedností jednotlivých žáků, jejichž úroveň je zjišťována standardizovanými testy. Na tomto místě tedy budu výzkumný soubor popisovat se zaměřením na žáky.

Tabulka 8: Studie 1 - velikost výzkumného souboru dle rozložení do skupin

	T1		T2		T3	
	IDS	PH2	IDS	PH2	IDS	PH2
KS	152	154	142	142	142	146
ES	166	160	151	144	155	146
TOT	318	314	293	286	297	292

Kód T značí *pořadí měření* (tj. T1 pretest, T2 první posttest, T3 druhý posttest). Ve sloupcích IDS a PH2 jsou prezentovány počty *analyzovaných odpovědí* v jednotlivých metodách. Tyto počty se ne vždy shodují - např. z důvodu chybného vyplnění nebo odchodu žáka před administrací jedné z metod. Údaje jsou dále rozděleny dle jednotlivých skupin, kdy KS znamená *kontrolní skupina*, ES *experimentální skupina* a TOT *obě skupiny dohromady*.

V tabulce si můžeme všimnout, že nejvyššího počtu analyzovaných odpovědí bylo dosaženo v T1 u metody IDS, nejméně naopak v T2 u metody PH2. Největší meziskupinový rozdíl v počtu respondentů se objevil při T1 u metody IDS, kdy v experimentální skupině bylo o 16 žáků více. Přesto lze skupiny považovat za poměrně vyrovnané.

V době pretestu dosahovali žáci kontrolní skupiny věku 8,63 roku (MIN = 7,99 a MAX = 10,19), žáci experimentální skupiny 8,71 roku (MIN = 7,88 a MAX = 10,83). Také z hlediska pohlaví byly skupiny hodně vyrovnané, maximální rozdíl byl 6 žáků a to ve prospěch děvčat.

Tabulka 9: Studie 1 - velikost výzkumného souboru dle pohlaví

	T1		T2		T3	
	IDS	PH2	IDS	PH2	IDS	PH2
Dívky	156	154	146	141	147	143
Chlapci	162	160	148	145	150	149
TOT	318	314	293	286	297	292

8.5 Výsledky

V rámci této kapitoly postupně představím výsledky inferenční statistiky. Pro lepší srozumitelnost začnu shrnutím průměrných výsledků se zohledněním skupiny a pořadí testování.

Tabulka 10: Studie 1 - průměrné hodnoty ve sledovaných dovednostech

		T1			T2			T3		
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
KS	Rozpoznávání E	152	7,74	1,38	142	8,15	1,11	142	8,43	1,27
	Regulace E	152	11,61	3,64	142	12,72	3,33	142	12,16	3,55
	Sebepojetí	154	44,31	8,82	142	42,60	10,81	146	43,80	10,68
ES	Rozpoznávání E	166	7,33	1,89	151	8,69	1,27	155	8,81	1,21
	Regulace E	166	11,07	3,73	151	14,31	3,21	155	13,36	3,40
	Sebepojetí	160	44,05	9,00	144	41,81	11,77	146	43,74	10,61
TOT	Rozpoznávání E	318	7,52	1,67	293	8,43	1,22	297	8,63	1,25
	Regulace E	318	11,33	3,70	293	13,54	3,36	297	12,78	3,51
	Sebepojetí	314	44,18	8,90	286	42,20	11,29	292	43,77	10,63

Získaná data jsou rozdělena dle jednotlivých skupin (tj. KS = *kontrolní*, ES = *experimentální*, TOT = *kontrolní + experimentální*). Druhý sloupec zleva dále dělí data dle sledované oblasti, konkrétně na *Rozpoznávání emocí* a *Regulaci emocí* (jedná se o dílčí úkoly v IDS) a *Sebepojetí* (PH2). Sloupce T znamenají *pořadí testování*, M je *průměr*, SD *směrodatná odchylka*. N značí *počet respondentů*, jejichž odpovědi byly zařazeny do analýzy.

Z tabulky je patrné, že průměrné výsledky u *Rozpoznávání emocí* a *Regulace emocí* jsou v případě T2 a T3 ve srovnání s pretestem (T1) u obou skupin vyšší. Naopak u *Sebepojetí* PH2 je průměrný výsledek obou skupin v T2 o něco nižší než v T1. Bez dalších výpočtů ovšem nelze tyto údaje nijak hodnotit. Z tohoto důvodu se budu v následujících podkapitolách věnovat statistickému ověřování hypotéz zaměřených právě na rozdíl mezi skupinami a jednotlivými měřeními.

8.5.1 Rozpoznávání emocí

Jako první se věnuji ověřování vlivu programu Druhý krok na dovednost *Rozpoznávání emocí* dle IDS. Hypotéza byla formulována následovně:

Hypotéza 1.1: *Existuje signifikantní efekt interakce mezi skupinou a měřením ve skóru Rozpoznávání emocí zjišťovaném metodou IDS.*

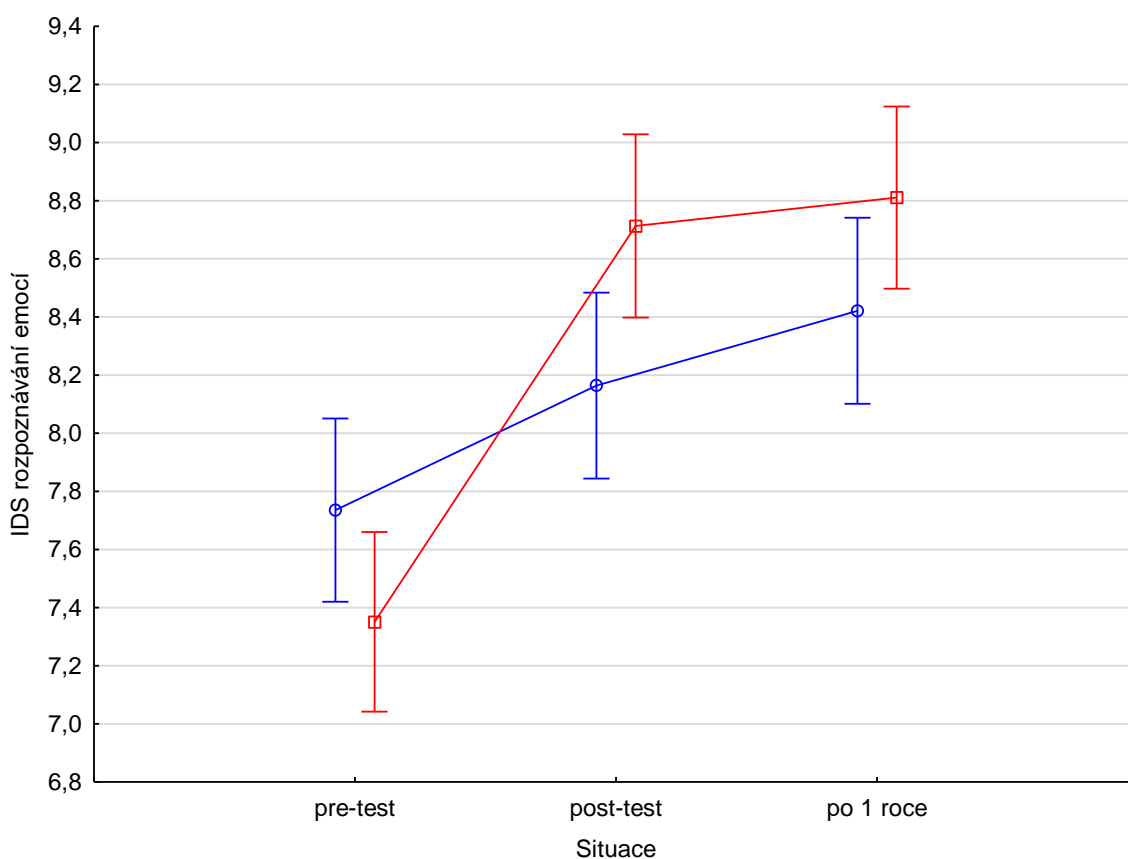
Pro ověření této hypotézy byl použit mixed-effect model, jehož výsledky uvádím v tabulce níže. Na základě tohoto výpočtu byla **hypotéza přijata**. Jak je patrné z grafu 1, žáci v experimentální skupině vykazují díky absolvování programu Druhý krok výraznější zlepšení v dovednosti *Rozpoznávání emocí*. Lze tedy konstatovat, že **program Druhý krok podporuje rozvoj dovednosti Rozpoznávání emocí**.

Tabulka 11: *Studie 1 - výsledky mixed-effect model při ověřování H1.1*

	Chí-kvadrát	DF	p
Situace	23,11	2	< 0,001
Skupina	2,76	1	0,097
Skupina*situace	25,15	2	< 0,001

Situace v uvedené tabulce prezentuje pořadí testování, *skupina* pak případnou intervenci (tedy zda se jednalo o KS nebo ES). Přikládám také graf výsledků jednotlivých skupin se zohledněním měření, z něhož lze vyčíst, kde přesně se potvrzený efekt objevuje. Osa X znázorňuje časovou perspektivu, osa Y výsledek v *Rozpoznávání emocí* dle IDS. Výsledky ES jsou značeny červeně, výsledky KS modře. Z grafu je zřejmé, že na počátku testování (tj. T1 = pretest) nebyly skupiny v této dovednosti vyrovnané, experimentální skupina vykazovala nižší výsledky, nicméně již v T2 byly výsledky experimentální skupiny oproti kontrolní skupině vyšší. Přestože již nebyl tak markantní, projevil se tento rozdíl mezi oběma skupinami i v T3. Můžeme si navíc povšimnout, že u ES i KS dochází k signifikantnímu zlepšení mezi pretestem (T1) a posttestem (T2).

Graf 1: Statistické ověření H1.1



V příloze je k nahlédnutí také souhrnná tabulka výsledků v dovednosti *Rozpoznávání emocí* IDS dle jednotlivých tříd, v níž je tento jev patrný také. U pěti z osmi zapojených škol dosahovala KS oproti ES v této dovednosti v době pretestu vyšších výsledků, přičemž ve dvou případech tento rozdíl na úrovni celé třídy dokonce přesahoval hranici jednoho bodu.

Pro samotnou praxi, vytváření a implementaci programů sociálně-emocionálního učení v našem prostředí jsou důležité také návazné analýzy. Zde především to, jak se dovednost *Rozpoznávání* liší s ohledem na jednotlivé emoce.

Tabulka 12: Studie 1 - analýza „Rozpoznávání emocí“ se zohledněním emoce

		T1		T2		T3	
		HS	%	HS	%	HS	%
Radost	KS	1,76	88,16	1,89	94,72	1,89	94,72
	ES	1,50	75,00	1,93	96,36	1,94	96,77
	TOT	1,63	81,58	1,91	95,54	1,91	95,75
Smutek	KS	1,78	88,82	1,86	92,96	1,85	92,61
	ES	1,61	80,42	1,76	88,08	1,82	90,97
	TOT	1,69	84,62	1,81	90,52	1,84	91,79
Vzteky	KS	1,80	89,80	1,85	92,61	1,87	93,66
	ES	1,64	81,93	1,91	95,36	1,93	96,45
	TOT	1,72	85,87	1,88	93,98	1,90	95,06
Překvapení	KS	0,71	35,53	0,82	40,85	0,96	48,24
	ES	0,90	44,88	1,36	68,21	1,39	69,35
	TOT	0,80	40,20	1,09	54,53	1,18	58,80
Strach	KS	1,69	84,54	1,73	86,62	1,85	92,25
	ES	1,68	84,04	1,73	86,42	1,74	86,77
	TOT	1,69	84,29	1,73	86,52	1,79	89,51

Čísla uvedená ve sloupcích pro jednotlivá měření prezentují průměrný výsledek rozpoznávání dané emoce. Toto číslo bylo získáno sečtením výsledků žáků u obou obrázků, které vybranou emoci v testovém sešitě reprezentují, maximální možná hodnota je tedy 2.

Stejně jako v předchozích výzkumech (např. Palová, 2016) se i zde objevuje nejnižší výsledek u emoce překvapení, při sečtení KS a ES v pretestu to činí 40,20% úspěšnost. Při dalších měřeních je zjevné výrazné zlepšení ES u této emoce – z původních 44,88 % v T1 je to v T2 68,21 % a v T3 69,35 %. I přes tento nárůst je výsledek ES při rozpoznávání této emoce ve srovnání s ostatními emocemi horší. Kontrolní skupina zůstává pod hranicí jednoho bodu ve všech třech měřeních.

Naopak nejlepšího výsledku v T1 žáci dosahují u vzteku, tj. 85,87 % v průměru pro obě skupiny. V T3 došlo u celkového výsledku obou skupin ve srovnání s T1 k nárůstu o téměř 10 % úspěšnosti. Rozpoznávání této emoce se v pretestu lépe dařilo KS, v T2 a T3 na to byla o něco málo lépe ES. Ačkoli považují tuto analýzu za podstatnou, pro další informace odkazují na výše uvedenou tabulku.

8.5.2 Regulace emocí

Druhou oblastí, na kterou se tato výzkumná studie zaměřuje, je dovednost *Regulace emocí* zjišťovaná pomocí IDS. Hypotéza byla formulována takto:

Hypotéza 1.2: *Existuje signifikantní efekt interakce mezi skupinou a měřením ve skóru Regulace emocí zjišťovaném metodou IDS.*

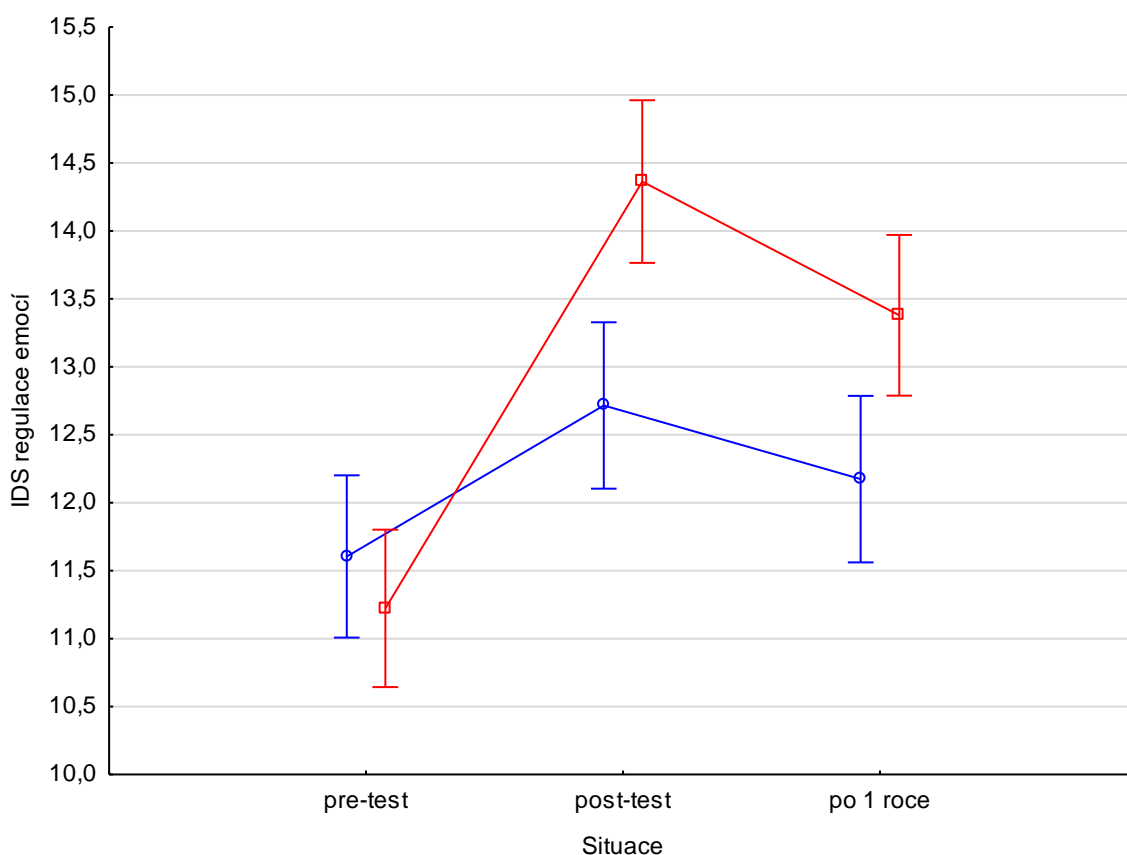
I v této studii je pro ověření hypotézy použit mixed-effect model, pomocí něhož je **hypotéza přijata**, interakce mezi skupinou a měřením má vliv na skóre Regulace emocí. Jak doplňuje *Graf 2*, experimentální skupina dosahuje v návaznosti na práci s programem Druhý krok signifikantně vyšších výsledků v dovednosti *Regulace emocí* než kontrolní skupina. Z toho vyplývá, že **program Druhý krok přispívá k dovednosti Regulace emocí**.

Tabulka 13: *Studie 1 - výsledky mixed-effect model při ověřování H1.2*

	Chí-kvadrát	DF	p
Situace	10,44	2	0,005
Skupina	0,80	1	0,372
Skupina*situace	20,00	2	< 0,001

Opět uvádím také popis grafu výsledků obou skupin v rámci jednotlivých měření. Z grafu je patrné, že na počátku testování (T1) byly obě skupiny (tj. KS je vyznačená modře, ES červeně) vyrovnané. ES zaznamenala výraznější zlepšení mezi T1 a T2. Žáci v ES si udrželi vyšší skór i v T3, přestože ve srovnání s T2 byl výkon nižší.

Graf 2: Statistické ověření H1.2



Tento fakt také potvrzuje tabulka výsledků na úrovni jednotlivých tříd, která je vložena do *Přílohy 11*. Při T1 celkem 6 tříd zařazených do KS skórovalo ve srovnání s třídami ES výše, přičemž průměrný rozdíl byl 0,28 bodů. Ve třídě C byl tento rozdíl dokonce o 1,32 bodu ve prospěch kontrolní třídy, ve třídě H naopak 0,93 bodu ve prospěch experimentální třídy. V T2 všechny experimentální třídy skórovaly lépe a to s průměrným rozdílem 1,68. Naopak v T3 se dvě experimentální třídy dostaly do situace, kdy jejich kontrolní třída měla vyšší výsledek, nicméně je třeba podotknout, že obě tyto třídy skórovaly výše než při T1. Rozdíl mezi ES a KS v T3 činí 1,3 bodu.

Informace důležité především pro praxi přináší pak pohled na tuto dovednost z hlediska jednotlivých emocí, který je zachycen v následující tabulce.

Tabulka 14: Studie 1 - analýza „Regulace emocí“ se zohledněním emoce

		T1		T2		T3	
		HS	%	HS	%	HS	%
Vztek	KS	4,08	67,98	4,55	75,82	4,21	70,19
	ES	4,04	67,28	5,19	86,44	4,76	79,35
	TOT	4,06	67,63	4,87	81,13	4,49	74,77
Strach	KS	3,11	51,75	3,46	57,75	3,39	56,46
	ES	2,99	49,80	4,29	71,56	3,86	64,41
	TOT	3,05	50,78	3,88	64,65	3,63	60,43
Smutek	KS	4,47	74,45	4,71	78,52	4,56	76,06
	ES	4,20	69,92	5,05	84,11	4,73	78,82
	TOT	4,33	72,19	4,88	81,32	4,65	77,44

V tomto úkolu mohli žáci u každé emoce dosáhnout maximálně 6 bodů. Posuzována byla kvalita odpovědi dle instrukcí v manuálu k této metodě. Pro celkové povědomí o dovednosti *Regulace emocí* u dětí mladšího školního věku jsou podstatné především výsledky prezentované ve sloupci T1, tedy v době pretestu. Emocí, která je pro děti z hlediska jejího zvládnání nejnáročnější, je strach. Celková úspěšnost při uvádění vhodných strategií byla u strachu na počátku projektu pouze 50,78 %. Obě skupiny se v průběhu času zlepšovaly, přičemž výraznější zlepšení bylo patrné u ES. Při T3 ES dosahovala 64,41% úspěšnosti, KS pouze 56,46%.

Z hlediska dovednosti *Regulace* obsadil pomyslnou druhou příčku vztek, kdy na počátku (T1) žáci dosahovali 67,63 % úspěšnosti. ES a KS byla v tomto případě velmi vyrovnaná, na konci testování vykazovala lepší výsledky ES se 79,35 % úspěšností oproti KS se 70,19% úspěšností. Nejlépe se dařilo žákům pojmenovávat regulační strategie u smutku, při T1 obě skupiny měly 72,19 % úspěšnost, přičemž ES byla úspěšná méně. V průběhu času se výkon obou skupin vyrovnal (při T3 ES úspěšnost 78,82 %, KS úspěšnost 46,06%).

8.5.3 Sebepojetí

Posledním tématem této studie je sebepojetí. Stanovila jsem následující hypotézu:

Hypotéza 1.3: *Existuje signifikantní efekt interakce mezi skupinou a měřením v celkovém skóru Sebepojetí zjišťovaném dotazníkem Piers-Harris 2.*

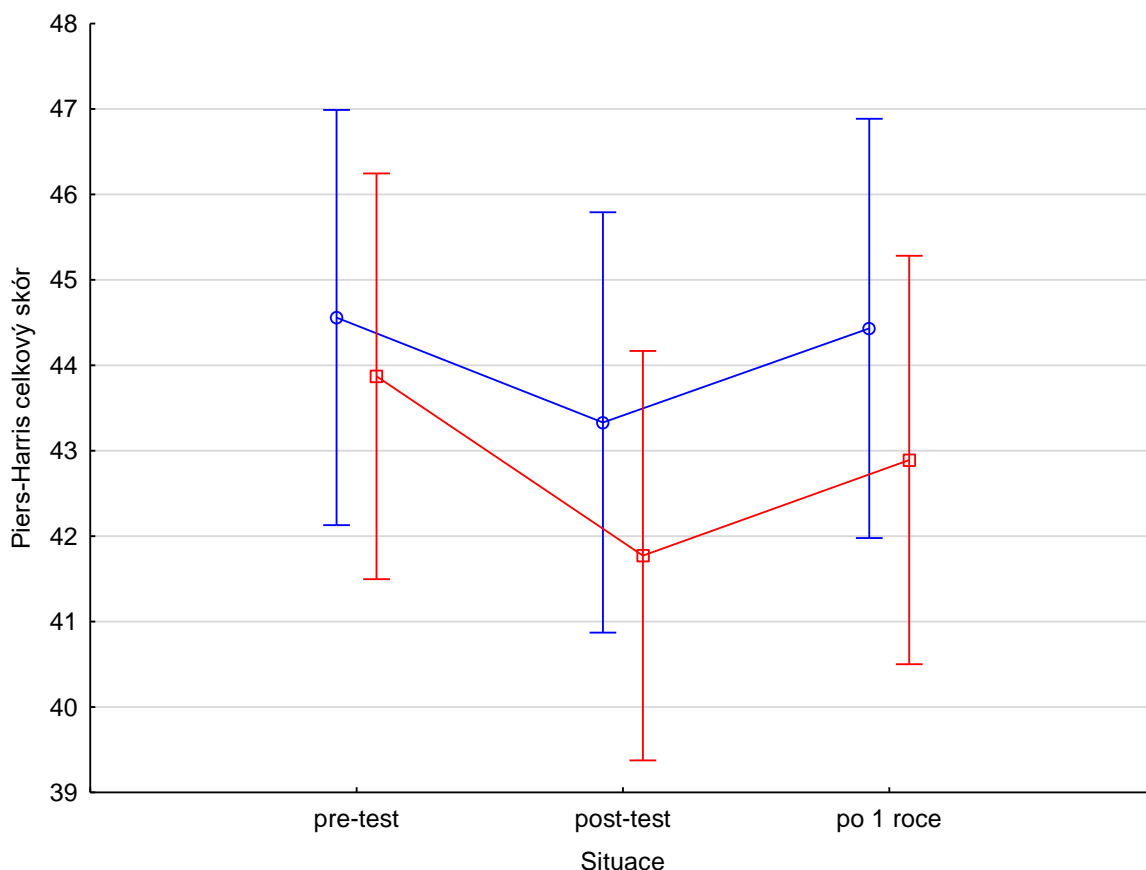
Tato hypotéza za využití mixed-effect model **není přijata**. Efekt interakce mezi intervencí a pořadím testování není možné potvrdit. Experimentální skupina nevykazuje v návaznosti na práci s programem Druhý krok oproti skupině kontrolní signifikantně odlišné výsledky.

Tabulka 15: *Studie 1 - výsledky mixed-effect model při ověřování H1.3*

	Chí-kvadrát	df	p
Situace	3,27	2	0,195
Skupina	0,16	1	0,692
Skupina*situace	1,00	2	0,606

I zde uvádím pro dokreslení situace graf výsledků jednotlivých skupin v rámci různých měření. Z něj je patrné, že na počátku výzkumu (T1) vykazovala KS zanedbatelně lepší výsledky ve srovnání s ES. Při druhém měření (T2) se u obou skupin objevil nepatrný propad, který ovšem rovněž nedosahuje statistické významnosti. Při posledním měření (T3) skórovaly obě skupiny podobně jako na začátku.

Graf 3: Statistické ověření H1.3



V příloze je k nahlédnutí graf výsledků v celkovém skóre *Sebepojetí* se zohledněním jednotlivých tříd, kde je tento trend pochopitelně patrný také. Největší mezitřídní rozdíl v T1 je pozorovatelný ve škole E, kde kontrolní třída dosahuje průměru 46,07 bodu, naopak třída kontrolní pouze 40,51. V T2 je rozdíl mezi těmito třídami dokonce ještě o něco větší (46,94 v KS a 39,52 v ES). Nejnížší hodnoty v T1 dosahuje experimentální třída ze školy F, tj. 36,96 bodů, naopak nejvyšší pak experimentální třída ze školy B, tj. 49,19 bodů. Pro ostatní výsledky viz *Příloha 12*.

Uvádím také tabulku průměrných hodnot experimentální skupiny v PH2 se zohledněním jednotlivých škál a pořadí měření. Pro kompletní tabulku zahrnující také hodnoty KS i obou skupin dohromady viz *Příloha 13*. Je nutné podotknout, že pro účely srovnávání jednotlivých škál bylo třeba hrubé skóry převést na T-skóry. Převod byl provedeno na základě převodní tabulky uvedené v manuálu metody při zaokrouhlení původního hrubého skóru na celé číslo. V rámci tohoto převodu tedy došlo k jisté míře zkreslení. Čísla tedy považuji spíše za orientační a doplňková.

Při prvním měření (T1) žáci zařazení do ES skupiny nejvýše skórovali ve škále *Přizpůsobivost* (BEH). Nejnížší hodnoty bylo naopak dosaženo na škále *Popularita* (POP). V rámci času lze vysledovat tři různorodé trendy. Na škálách *Intelektové a školní postavení* (INT), *Fyzický zjev* (PHY) a *Popularita* (POP) zůstal při převodu na T-skóre výsledek ve všech třech měřeních stejný. V *Přizpůsobivosti* (BEH) byl výsledek v T1 a T3 totožný, nicméně v T2 došlo k poměrně velkému propadu. Podobný trend lze spatřovat také na úrovni celkového skóre. Naopak u *Nepodléhání úzkosti* (FRE) a *Štěstí a spokojenost* (HAP) se výsledek v průběhu času zhoršoval. Na žádné ze škál není u ES zřejmé zlepšení.

Tabulka 16: Studie 1 - průměrné výsledky ES ve škálách *Sebepojetí PH2* (převedená na T-skóry)

	T1	T2	T3
PH_BEH	56	52	56
PH_INT	51	51	51
PH_PHY	51	51	51
PH_FRE	53	51	51
PH_HAP	55	51	51
PH_POP	49	49	49
PH_TOT	54	52	53

8.6 Diskuze

V této kapitole srovnávám výsledky realizované studie s výsledky dřívějších výzkumů a zamýšlím se nad limity specifickými pro tuto výzkumnou studii. Obecné zamýšlení o nastavení výzkumného designu i možnými zdroji zkreslení uvádím v souhrnné diskuzi na konci výzkumné části.

První část této studie je zaměřena na sociálně-emocionální dovednosti, konkrétně dovednost *Rozpoznávání emocí* a *Regulace emocí*, jejichž úroveň byla zjišťována prostřednictvím metody IDS. Obě související hypotézy o interakci mezi skupinou a měřením jsou za využití mixed-effect modelu přijaty. Příložené grafy (tj. *Graf 1* a *Graf 2*) poukazují, že tento efekt je ve prospěch experimentální skupiny. Je tedy možné konstatovat, že program *Druhý krok* pozitivně ovlivňuje dovednosti *Rozpoznávání emocí* a *Regulace emocí*.

Tato část studie navazuje na pilotní výzkum, který jsem prezentovala ve své diplomové práci (Palová, 2016), a zároveň na pilotní výzkum Lisníkové, jenž byl také realizován v rámci diplomové práce (Lisníková, 2017). Oba tyto pilotní výzkumy shodně potvrzují vliv programu Druhý krok na celkový skór *sociálně-emocionální kompetence*. Metodologicky se pilotní výzkumy liší především ve způsobu sběru dat (bylo sice použito IDS, ale testování probíhalo individuálně) a údaji, se kterým se pracuje (v současné studii jsou využity pouze některé subtesty, proto nelze využít celkový skór). V mém pilotním výzkumu je také ještě rozdíl ve výzkumném souboru, neboť jsem původně pracovala s dětmi již ve 2. třídě, což v hromadném testování nebylo realizovatelné.

Doplňkové analýzy v mé diplomové práci poukázaly na to, že signifikantní interakce mezi skupinou a časem se objevuje pouze v subtestu *Regulace emocí a Porozumění sociálním situacím* (ten není do aktuální studie zařazen). Naopak Lisníková (2017) konstatuje efekt u všech čtyřech subtestů.

Zajímavé je srovnání této dovednosti se zohledněním jednotlivých emocí. Výsledky mého pilotního i současného výzkumu shodně upozorňují na obtíž při pojmenovávání emoce *Překvapení*. Nicméně zatímco v pilotním výzkumu je úspěšnost dětí pouze 23 % (pro obě skupiny v pretestu), v současném výzkumu to je 40 %. Překvapení je zároveň emocií, u které je po intervenci nejvíce patrné zlepšení (při T2 dosahuje ES 68% úspěšnost, při T3 69% úspěšnost; v pilotním výzkumu při T2 63% úspěšnost). Pro úvahy nad příčinou této nevyrovnanosti odkazují do Diskuze ve své diplomové práci.

U ostatních emocí jsou výsledky současného výzkumu srovnatelné s výsledky výzkumu pilotního. Pro ilustraci uvádím např. ještě rozpoznávání *vzteku*, ve kterém jsou žáci nejúspěšnější. V pretestu pilotního výzkumu byla úspěšnost obou skupin dohromady 86 %, v současném výzkumu je toto číslo totožné.

Výsledky *Regulace emocí* jsou také velmi podobné výsledkům pilotní studie, kterou jsem realizovala v rámci své diplomové práce (Palová, 2016). V současné studii děti nejlépe popisují strategie pro regulaci smutku, v pretestu je úspěšnost 72 %, tj. 4,33 bodu. Také v pilotním výzkumu byli žáci nejúspěšnější u smutku, nicméně průměrný výsledek byl nižší, tj. 3,45 bodu. Z hlediska úspěšnosti je v obou výzkumech na druhém místě vztek s 4,06 body (tj. 68% úspěšnost), v pilotním výzkumu to bylo 2,47 bodu. Nejnáročnější je z hlediska

regulace strach s 3,05 body (tj. 51% úspěšnost), v pilotním výzkumu byl průměrný výsledek 2,40. Nižší výsledky v pilotním výzkumu mohou být způsobeny tím, že do něj byli zapojeni mladší žáci, tj. už ve 2. třídě.

Poslední oblastí, na kterou jsem se v této studii zaměřovala, je *Sebepojetí*. V tomto případě není hypotéza o interakci mezi situací a skupinou přijata. Výsledky obou skupin v době T2 jsou sice ve srovnání s T1 o něco nižší, tento rozdíl ovšem není signifikantní. Na základě ověřování této hypotézy nelze tedy tvrdit, že má program Druhý krok vliv na celkovou úroveň sebepojetí.

Toto zjištění je v rozporu s pilotní studií Chobotské (2017), která naopak potvrdila, že žáci absolvující Druhý krok vykazují ve srovnání s kontrolní skupinou vyšší výsledek v celkovém skóre sebepojetí. Autorka provedla také analýzy jednotlivých škál, efekt programu byl potvrzen pouze u škál: *intelektové a školní postavení; nepodléhání úzkosti; popularita; štěstí a spokojenost*. Z metodologického hlediska její výzkumné šetření probíhalo velmi podobně, jediným rozdílem bylo množství použitých metod, které mohlo potenciálně ovlivnit motivovanost žáků k poctivému vyplnění.

Pro ověření validity zjištěných údajů jsem vypočítala *index předpojatosti*, který „vyjadřuje tendenci vyjádřit souhlas nebo nesouhlas s výrokem bez ohledu na jeho obsah“ (Obereignerů et al., 2015, 22). Autoři konstatují, že aby bylo možné výsledky interpretovat, je třeba, aby hodnota tohoto indexu byla mezi 17 a 40 bodů hrubého skóre. Pokud se dívám na průměrné hodnoty napříč celým souborem, pak je tato podmínka ve všech měřeních splněna (T1 = 26,67; T2 = 26,34; T3 = 25,89). Při pohledu na jednotlivé případy ovšem zjišťuji, že ne všichni žáci podmínku splňují (při T1 nesplňuje 22 žáků; T2 15 žáků a T3 12 žáků). Druhým sledovaným indexem je *index inkonzistence*. Ten sleduje, do jaké míry si odpovědi žáka odporují. Hraniční hodnotou v tomhle případě je 4 (Obereignerů et al., 2015). Také zde je při pohledu na průměrné hodnoty vše v pořádku (T1 = 1,58; T2 = 1,75; T3 = 1,78). Při T1 a T2 je index inkonzistence vyšší než 4 celkem u 17 žáků, při T3 u 14 žáků.

Je nutné podotknout, že sami autoři české verze dotazníku PH2 považují sebepojetí za relativně stabilní, k možnosti jeho ovlivnění jsou spíše skeptičtí, nicméně jej zcela nezavrhují (Obereignerů et al., 2015).

9 STUDIE Č. 2:

Vliv programu Druhý krok na vztahy ve třídě

9.1 Výzkumné cíle a hypotézy

Také druhá studie navazuje na předchozí pilotní výzkumy realizované v rámci prezentovaného projektu Katedry psychologie FF UP. V otázce vlivu programu Druhý krok na vztahy a sociální klima třídy se zjištění rozcházejí. Dle Mánkové (2017) Druhý krok zvyšuje vzájemné pozitivní hodnocení a hodnocení atraktivity mezi žáky zjišťované dotazníkem B-4. Naopak na kvalitu třídního kolektivu zjišťovanou stejným dotazníkem program vliv nemá. Lisníková (2017) za stejným účelem použila jiný test, konkrétně dotazník Naše třída. Zaměřila se na vliv programu Druhý krok na klima třídy, spokojenost, soudržnost a třenice, pozitivní vliv ovšem potvrzen nebyl.

Kvalitativně se efektivitě Druhého kroku věnovala Pronyšynová (2018). Respondenti, které autorka přizvala do výzkumu, opakovaně zmiňovali právě pozitivní dopad na třídní kolektiv především s ohledem na toleranci, spolupráci a schopnost řešit konflikty.

V návaznosti na tato zjištění byl další z cílů prezentovaného výzkumného projektu popsán následovně:

Ověřit, zda má program Druhý krok vliv na vztahy v třídním kolektivu a psychosociální klima třídy.

Stejně jako v předchozí studii budu i zde pracovat s proměnnými *intervence* (tedy absolvování programu či nikoliv) a *čas* (respektive pořadí testování). Hypotézy jsou formulovány velmi obdobně jako v předchozí studii:

Hypotéza 2.1: Existuje signifikantní efekt interakce mezi skupinou¹⁰ a měřením¹¹ v *Kvalitě kolektivu* Dotazníku B-4.

¹⁰ *Experimentální vs. kontrolní skupina*

¹¹ *Pretest (tj. měření T1), 1. posttest (měření T2), 2. posttest (měření T3)*

Hypotéza 2.2: Existuje signifikantní efekt interakce mezi skupinou a měřením v *Indexu pozitivity kolektivu* Dotazníku B-4.

Hypotéza 2.3: Existuje signifikantní efekt interakce mezi skupinou a měřením v *Indexu sociálního klimatu* Dotazníku B-4.

9.2 Metody sběru dat

Za účelem zjištění vztahů a klimatu školní třídy byl použit **Dotazník B-4**. Informace k tomuto diagnostickému nástroji jsou v současné době těžko dostupné. Při snaze dostat se k původnímu zdroji mne autor R. Braun odkázal pouze na zdroje sekundární (osobní sdělení 23. října 2019). Vycházím tak především z materiálů akreditovaného kurzu a autorem doporučených zdrojů, částečně pak také z příručky k dotazníku B-3, který je v podstatě náročnější verzí B-4.

Braunovy dotazníky jsou metodou „*jak se rychle zorientovat ve vztazích mezi dětmi, jak pochopit sociální interakci skupiny a jak vytipovat ohrožené jedince*“ (Braun, 1998, 2). Oba nástroje navazují na dříve publikované metody u nás i v zahraničí jako je např. SORAD či dotazník MCI Fräsera a Fishera. Pro mladší žáky na 1. stupni je určena verze B-4, pro děti od 5. třídy až po adolescenty verze B-3 (Braun, 1998; Vágnerová & Klégrová, 2008).

Pro zachování validity je doporučeno, aby se testování zúčastnilo minimálně 80 % žáků třídy. Zároveň je třeba počítat s tím, že výsledky mohou být u chybějících žáků poněkud zkresleny (Braun, 1998).

Dotazník B-4 se skládá celkem ze 4 otázek. První dvě otázky jsou inspirované sociometrií a zaměřují se na zjišťování atraktivity-neatraktivity. Ve třetím úkolu žáci přiřazují k různým vlastnostem své spolužáky. Tento úkol autor klade do protikladu k metodě SORAD, kde začíná od žáka, ne od vlastnosti. Posledním úkolem v této verzi testu je zjišťována kvalita kolektivu tak, jak ji vnímá daný žák. Je zde možné také odhalit potenciální problémy, se kterými se může třída potýkat (Braun, 1998).

Z kvantitativního rozboru lze získat řadu informací využitelných pro sledování třídy v čase či pro hodnocení tříd mezi sebou. V rámci tohoto výzkumu využívám především hodnotu kvality kolektivu, index pozitivity a index sociálního klimatu. **Kvalita kolektivu** se

vypočítává z otázky č. 4, kde je celkem 5 výroků, na něž žáci odpovídají „ano“ či „ne“. Jednotlivec zde může získat 0-5 bodů. V celkovém přehledu používáme aritmetický průměr z výsledků všech zapojených žáků, kdy ideální hodnotou je 5 (osobní sdělení 19. dubna 2018¹²; Braun, 1998).

Index positivity se získá z otázky č. 3 a značí „*jak hodnotí své spolužáky jako „kvalitní lidi“*“ (osobní sdělení 19. dubna 2018). Body každého žáka, které získá u vlastností *spolehlivý, zábavný a se všemi kamarád*, sečteme a zapíšeme jako jeho pozitivní vlastnosti, body u *protivný, nespolehlivý a osamocený* pak jako negativní vlastnosti. Pro vypočítání tohoto indexu pak pracujeme se sumou pozitivních a negativních vlastností všech žáků třídy, kdy sumu pozitivních vlastností vydělíme sumou negativních vlastností a výsledek vynásobíme 100. Řídíme se tedy následujícím vzorcem:

$$\text{INPoz} = (\text{suma vlastnosti} + / * \text{suma vlastnosti} -) * 100$$

Index sociálního klimatu značí, jak žáci „*naplňují své potřeby mezi dětmi ve třídě*“ (osobní sdělení 19. dubna 2018) a shrnuje výsledky prvních dvou otázek pro celou třídu. Z otázky č. 1 zjistíme pro jednotlivé žáky tzv. kladné volby, tj. kolikrát byl daný žák zmíněn v otázce: „*Kterého ze spolužáků (či spolužaček) máš ve třídě nejraději?*“. Žáci uvedení na prvním místě získávají pro svůj celkový skóre kladné volby 3 body, žáci na druhém místě 2 body, ostatní zmínění žáci 1 bod. Z otázky č. 2, tj.: „*Který ze spolužáků (spolužaček) ti není sympatický?*“ pak stejným postupem získáme záporné volby. Vzorec pro vypočítání tohoto indexu je velmi podobný jako vzorec indexu positivity. Také zde počítáme se sumou kladných a záporných voleb pro celou třídu, konkrétně sumu kladných voleb vydělíme sumou záporných voleb a to vše pak vynásobíme 100:

$$\text{INSoKI} = (\text{suma volby} + / \text{suma volby} -) * 100$$

9.3 Metody zpracování a analýzy dat

První krok zpracování dat probíhal stejně jako v předchozí studii. Odpovědi zaznamenané v testovém sešitu byly přepsány do **Excel** tabulky daného žáka, na čemž se aktivně podíleli ti členové týmu, kteří data také sbírali. Výpočty v tomto případě probíhaly

¹² Akreditovaný kurz *Diagnostika třídních kolektivů, 19.4.2018, Olomouc*

automaticky za pomoci předem vytvořených vzorců. V dalším kroku byla každá tabulka překontrolována, výsledky z ní vykopírovány do souhrnné tabulky obsahující všechny respondenty.

Deskripce probíhala částečně v Excelu, částečně pak také již v programu **Statistica 13**, ve kterém byly realizovány i vybrané statistické testy, konkrétně dvoufaktorová analýza rozptylu při opakovaných měřeních a Tukeyho test.

Dvoufaktorová analýza rozptylu „umožňuje postížení vlivu dvou současně působících faktorů (nezávisle proměnných) na určitou závisle proměnnou“ (Chráška, 2011,137). Vzhledem k retestování žáků je použita dvoufaktorová ANOVA **při opakovaných měřeních**. Nezávisle proměnné či tzv. kategoriální faktory v textu dále označuji jako *situace* (tj. zda je daný žák zařazen do ES či nikoliv) a *čas* (tj. pořadí testování). Závislou proměnnou jsou pak jednotlivé indexy.

Pro bližší porozumění výsledkům byl v případě *Indexu sociálního klimatu* použit také **Tukeyho test**, který se řadí mezi tzv. post-hoc testy. Pomáhá určit, mezi kterými proměnnými se efekt projevil.

9.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor této studie je stejný jako u studie č. 1, liší se pouze v počtu analyzovaných odpovědí. Pro popis vzorku na úrovni žáků odkazuji na předchozí kapitolu, zde vzorek popíšu pouze na úrovni celých tříd. Některé informace, které jsou v kontextu výsledků této studie zásadní, zde připomenu.

Prvního a druhého sběru dat se zúčastnilo celkem 9 experimentální a 9 kontrolních tříd, třetího sběru pouze 8 tříd. S ohledem na důvody, které uvádím v předchozí kapitole, bylo do finální analýzy zapojeno pouze 8 tříd, které prošly kompletním testováním. V následující tabulce uvádím počty žáků v jednotlivých skupinách se zohledněním všech měření.

Tabulka 17: Studie 2 - velikost výzkumného souboru

	T1		T2		T3	
	Požá	Požú	Požá	Požú	Požá	Požú
KS	172	153	175	146	177	152
ES	182	172	186	154	182	162
TOT	354	325	361	300	359	314
Požú-Požá	- 29		- 61		- 45	

Kód T značí pořadí měření (tj. T1 pretest, T2 první posttest, T3 druhý posttest). Sloupec Požá představuje celkový počet žáků v dané třídě v termínu měření a to včetně žáků, kteří se nezúčastnili z důvodu nepodepsání informovaného souhlasu. Požú jsou děti, jejichž záznamové archy byly zařazeny do analýzy. Tyto informace jsou prezentovány jak pro každou skupinu zvlášť (tj. experimentální a kontrolní), tak pro obě skupiny dohromady. Z posledního řádku je patrné, že největší rozdíl mezi celkovým počtem žáků ve třídě a počtem zapojených žáků je ve druhém testování, tedy prvním posttestu (T2).

9.5 Výsledky

V následující podkapitole budou postupně představeny výsledky statistického ověřování jednotlivých hypotéz. Pro přehlednost začnu celkovým shrnutím průměrných výsledků jednotlivých indexů získaných Dotazníkem B-4 se zohledněním měření.

Tabulka 18: Studie 2 - průměrné hodnoty indexů B-4

		T1		T2		T3	
		M	SD	M	SD	M	SD
KS	KvaKol	3,31	0,60	3,12	0,72	2,96	0,83
	INPoz	104,59	5,98	101,46	8,67	99,92	7,71
	INSoKI	119,15	19,51	114,64	13,11	101,72	6,06
ES	KvaKol	3,44	0,84	3,06	0,95	3,09	1,10
	INPoz	97,74	16,02	138,76	108,76	142,41	107,46
	INSoKI	107,92	11,12	90,91	31,35	116,79	32,50
TOT	KvaKol	3,37	0,71	3,09	0,81	3,03	0,94
	INPoz	101,17	12,20	120,11	76,98	121,16	76,80
	INSoKI	113,54	16,40	115,47	23,23	109,25	23,89

Levý sloupec odlišuje jednotlivé skupiny (KS, ES, TOT). Následně jsou uvedeny výsledky ve sledovaných indexech, konkrétně *Kvalita kolektivu* (zkratka KvaKol), *Index pozitivity* (INPoz) a *Index sociálního klimatu* (INSoKI). Sloupce odlišují pořadí testování (T), průměr (M) a směrodatnou odchylku (SD).

Při bližším prozkoumání dat je možné si povšimnout, že výsledek obou skupin v *Kvalitě kolektivu* je v T2 oproti T1 o něco nižší. Mezi T2 a T3 se pak u ES objevuje malý nárůst, u KS se výsledek dále snižuje. Tyto rozdíly jsou ovšem ze statistického hlediska zanedbatelné (pro bližší interpretaci viz příslušná podkapitola).

Výkon KS v *Indexu pozitivity* je v průběhu času stabilní. Naopak výsledek ES je v obou posttestech (T2 i T3) vyšší než v T1. Stejně tak v *Indexu sociálního klimatu* je viditelné zlepšení ES v T2 a T3, zatímco výsledek KS se zhoršuje. Bez dalších statistických výpočtů nelze ovšem na základě těchto údajů vytvořit objektivní závěry, proto se v následujících podkapitolách budu každému z těchto indexů věnovat podrobněji.

Pro podrobnější analýzu přikládám také indexovou tabulku dle jednotlivých tříd se zohledněním pořadí testování (viz *Příloha 14*). Některá zásadní zjištění z této tabulky krátce okomentuji v následujícím textu.

9.5.1 Kvalita kolektivu

Prvním dílčím cílem této studie je zjistit, zda program Druhý krok ovlivňuje *Kvalitu kolektivu* měřenou prostřednictvím dotazníku B-4. Ověřovaná hypotéza zní následovně:

Hypotéza 2.1: *Existuje signifikantní efekt interakce mezi skupinou a měřením v Kvalitě kolektivu Dotazníku B-4.*

Tato hypotéza na základě dvoufaktorové analýzy rozptylu při opakovaných měřeních **není přijata**. Interakci mezi skupinou a měřením nelze považovat za signifikantní, díky čemuž není potvrzen ani vliv programu Druhý krok na *Kvalitu kolektivu*. Testové výsledky uvádím v následující tabulce.

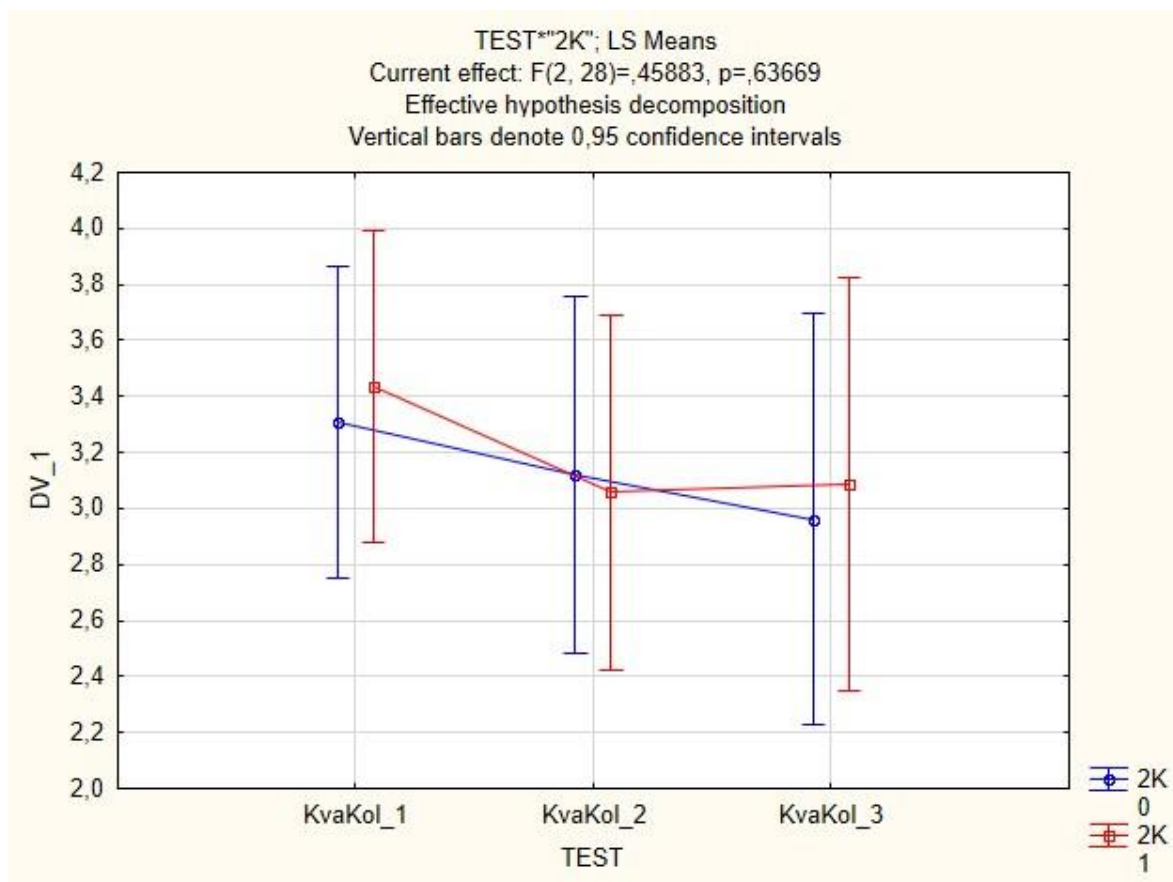
Tabulka 19: Studie 1 - výsledek statistického ověřování H2.1

	Stupně volnosti	F	p
Absolutní člen	1	243,27	0,000
2K	1	0,02	0,878
TEST	2	5,19	0,012
TEST*2K	2	0,46	0,637

Zde zkratka 2K reprezentuje program Druhý krok – tedy to, zda se jednalo o kontrolní nebo experimentální skupinu. TEST pak zachycuje jednotlivá měření v průběhu času. Nejzásadnější je ovšem interakce mezi těmito dvěma faktory, tj. TEST*2K, kde velikost p-hodnoty jasně naznačuje, že hypotézu není možné přijmout.

O něco zřetelněji jsou výsledky vidět na grafu uvedeném níže, kde červená linie označuje ES a modrá KS. Zde je patrné, že se obě skupiny při posttestech o něco zhoršily, přičemž KS má propad kontinuální, ES se v T3 zase trochu zlepšuje. Tyto rozdíly ovšem nejsou statisticky významné, bylo by tedy příhodnější to interpretovat tak, že se úspěšnost obou skupin v průběhu času nemění.

Graf 4: Statistické ověření H2.1



V Příloha 14 jsou k nahlédnutí hodnoty *Kvality kolektivu* pro jednotlivé třídy. Napříč všemi měřeními se nejvyšší hodnota objevuje u experimentální třídy školy D v T3 (4,83), nejnižší pak u experimentální třídy školy C (1,41). Celkem u poloviny experimentálních tříd je při porovnání T1-T2-T3 viditelné zhoršení v průběhu času. Druhá polovina experimentálních tříd má skokově horší hodnotu T2, přičemž T3 se vrací na podobnou úroveň jako T1.

9.5.2 Index positivity

Druhým dílčím cílem je ověřit vliv programu Druhý krok na *Index positivity* zjišťovaný Dotazníkem B4. Hypotéza zní následovně:

Hypotéza 2.2: *Existuje signifikantní efekt interakce mezi skupinou a měřením v Indexu positivity kolektivu Dotazníku B-4.*

Za použití dvoufaktorové analýzy rozptylu při opakovaných měřeních tato hypotéza **není přijata**, interakce mezi skupinou a měřením není signifikantní. Program Druhý krok tedy nemá prokazatelný vliv na *Index positivity*. Níže opět uvádím tabulku shrnující výsledky tohoto ověřování.

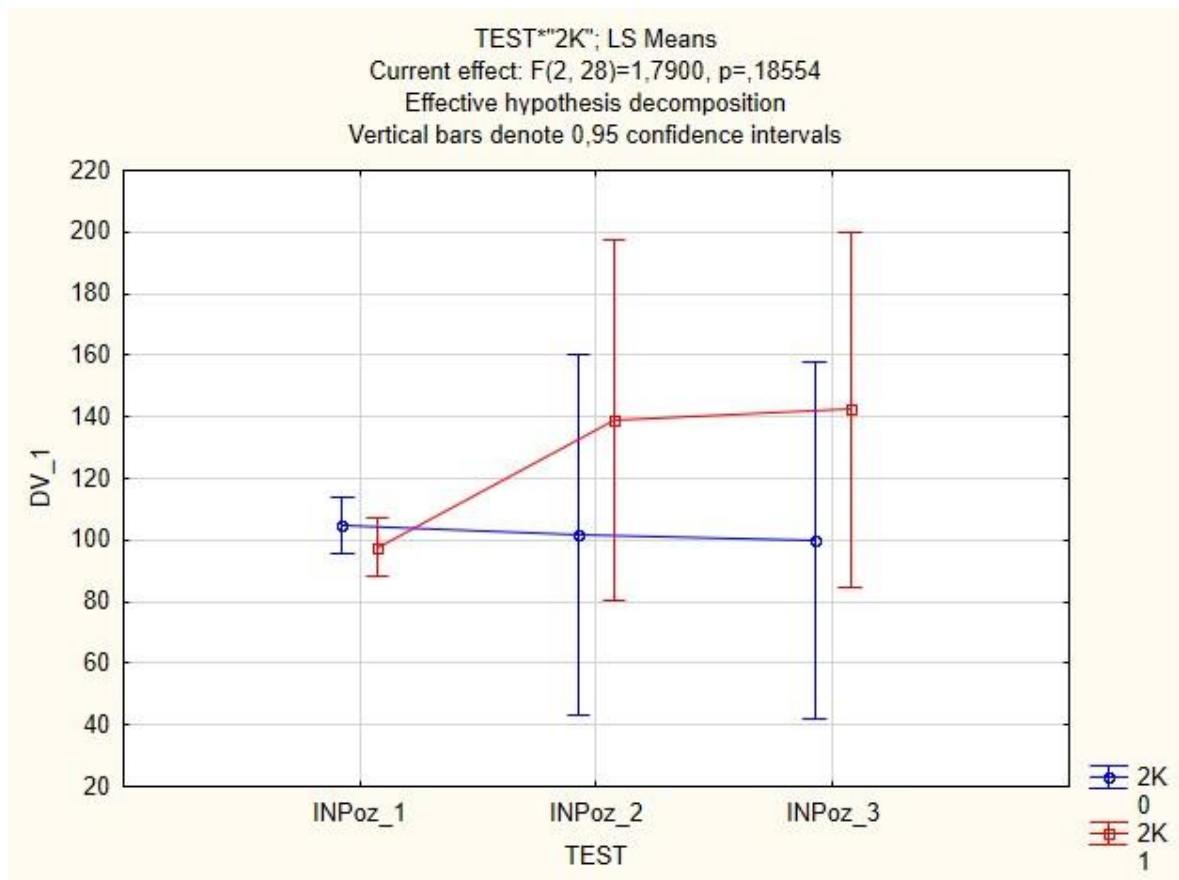
Tabulka 20: Studie 2 - výsledek statistického ověřování H2.2

	Stupně volnosti	F	p
Absolutní člen	1	72,58	0,000
2K	1	0,82	0,380
TEST	2	1,23	0,307
TEST*2K	2	1,79	0,186

Zásadní je především p-hodnota efektu interakce mezi pořadím testování (tedy faktor času, označeno jako TEST) a intervencí (tedy zohlednění práce s programem, označeno jako 2K). Tato p-hodnota vychází 0,186, díky čemuž není možné hypotézu přijmout.

V následujícím grafu je možné sledovat vývoj výsledků se zohledněním skupiny a času. Oproti *Kvalitě kolektivu* je zde vliv Druhého kroku zřetelnější, což lze vysledovat i na nižší p-hodnotě. Průměr ES se z průměrné hodnoty 97,74 v T1 posouvá na 138,76 v T2 a 142,41 v T3. Naopak ES vykazuje v průběhu času stabilní výsledky.

Graf 5: Statistické ověření H2.2



Na úrovni jednotlivých tříd (viz Příloha 14) jsou překvapivé výsledky experimentální třídy ze školy D. Hodnota *Indexu pozitivity* této třídy při T1 je 123,68, ale při T2 a T3 shodně dosahuje 407,69, tedy dalece nad průměrem ES (započítáme-li i tuto třídu, tak při T2 je průměr ES 138,76 a při T3 142,41). Žádná jiná třída nepřesáhla ani pomyslnou hranici 200. Důvodem tohoto vysokého skóre je velký nepoměr mezi sumou pozitivních a negativních vlastností, kdy ty negativní nebyly téměř nikomu přiřazeny, což se následně promítlo do celkového skóre Indexu pozitivity. Naopak nejnižší hodnoty dosáhla experimentální třída ze školy B při T1, tj. 67,39. Konkrétně u této třídy je patrné zlepšení v průběhu času, u T3 byl Index pozitivity 109,43.

Při srovnání hodnot *Indexu pozitivity* mezi T1 a T3 je u sedmi experimentálních tříd patrné zlepšení, pouze u školy E byl tento jev opačný (T1 = 100, T3 = 98,31). Z perspektivy T1-T2-T3 je u třech experimentálních tříd vidět kontinuální zlepšování; u dvou největší zlepšení v T2, přičemž při T3 byl výsledek jen o něco vyšší než T1; u jedné třídy je pokles v T2, T3 je opět o něco vyšší než T1.

9.5.3 Index sociálního klimatu

Posledním cílem této studie je ověřit vliv programu Druhý krok na *Index sociálního klimatu* Dotazníku B-4. Hypotéza byla formulována následovně:

Hypotéza 2.3: *Existuje signifikantní efekt interakce mezi skupinou a měřením v Indexu sociálního klimatu Dotazníku B-4.*

Pro ověření této hypotézy je opět použita analýza rozptylu při opakovaných měřeních. Díky výsledkům, které jsou uvedené níže, je hypotéza **přijata**. Existuje signifikantní efekt interakce mezi skupinou a měřením v *Indexu sociálního klimatu*. Jinými slovy, **program Druhý krok pozitivně přispívá k sociálnímu klimatu třídy**.

Tabulka 21: *Studie 2 - výsledek statistického ověření H2.3*

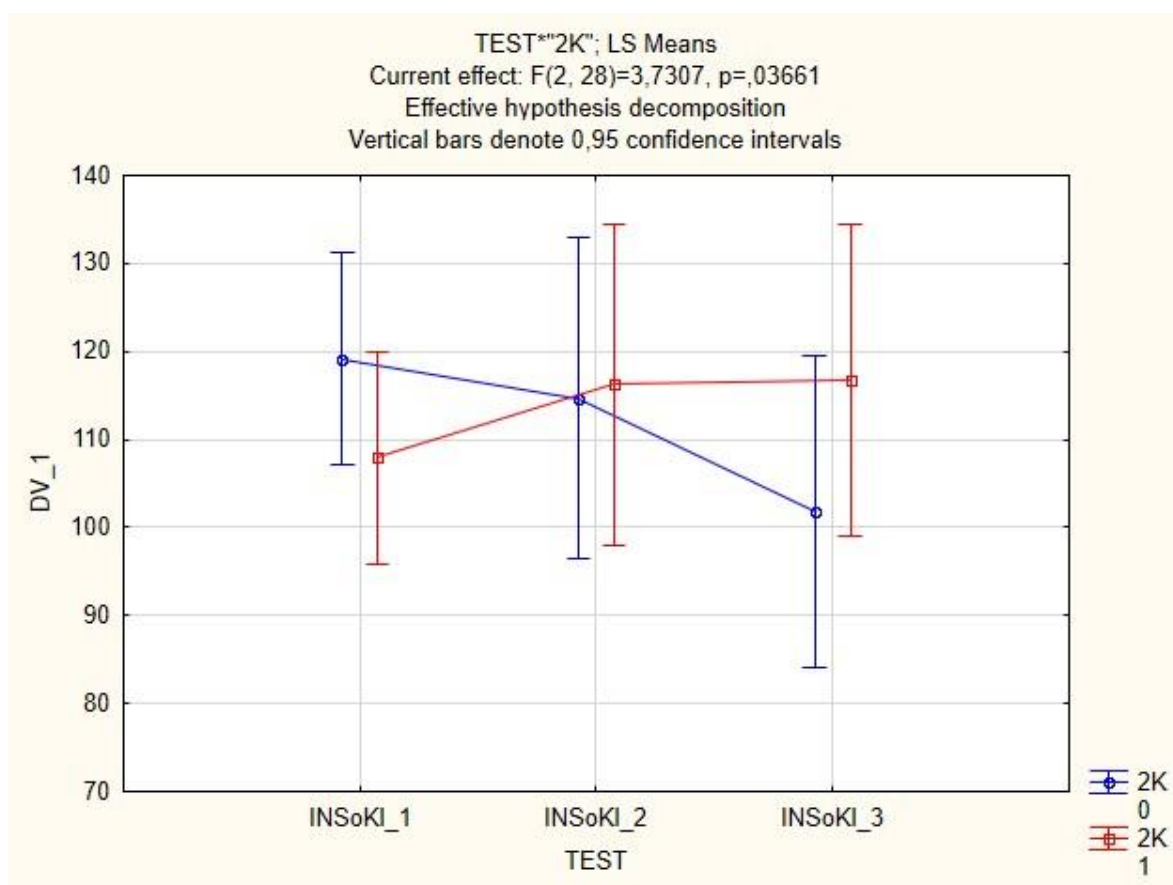
	Stupně volnosti	F	p
Absolutní člen	1	607,01	0,000
2K	1	0,04	0,845
TEST	2	0,87	0,429
TEST*2K	2	3,73	0,037

Interakce mezi pořadím testování a intervencí (tj. TEST*2K) jako hlavní ukazatel pravdivosti uvedené hypotézy má p-hodnotu 0,037. Tím, že je tato hodnota menší než 0,05, je možné výsledek považovat za signifikantní.

Pro lepší pochopení výsledků byl realizován také Tukeyho post-hoc test, nicméně žádné párové srovnání není signifikantní, což může naznačovat to, že tam sice nějaký efekt je, ale není signifikantní.

Výsledky se zohledněním pořadí měření a skupiny opět uvádím také v podobě grafu. Je možné si zde povšimnout, že KS vykazuje v tomto indexu na počátku testování nepatrně vyšší výsledky než ES. Zatímco výsledky KS jsou v T2 oproti pretestu o něco nižší, ES se naopak mírně zlepšuje. Tento trend je patrný také směrem k T3, kdy KS dosahuje významného propadu.

Graf 6: Statistické ověření H2.3



Opět popíšu některé významné trendy na úrovni jednotlivých tříd, pro podrobnější informace viz *Příloha 14*. Nejvyšší hodnoty za všechna měření dosahuje experimentální třída školy D při T3 (196,36), nejnižší naopak experimentální třída školy G v T2 (90,91). Největší pozitivní posun je opět patrný u experimentální třídy školy D (T1 = 189,47; T3 = 196,36).

Mezi experimentálními třídami se snížení *Indexu sociálního klimatu* objevuje pouze u třídy A. U třech experimentálních tříd se hodnoty v průběhu T1-T2-T3 postupně zvyšují. Dvě třídy mají nejvyšší výsledek v T2, přičemž v T3 je výsledek srovnatelný či o něco málo vyšší než T1. U dvou tříd je v T2 patrný propad, v T3 se ovšem výsledky dostávají k podobné hodnotě jako T1.

9.6 Diskuze

V této kapitole nabízím krátké zamyšlení nad výsledky prezentované studie a porovnání s výzkumy, které byly realizovány dříve. Studie je zaměřená na ověření vlivu programu Druhý krok na třídní klima a vztahy ve třídě zjišťované dotazníkem B-4. Na základě získaných dat nejsou hypotézy o změně v *kvalitě kolektivu* ani v *indexu pozitivity* přijaty, hypotéza o zlepšení v *indexu sociálního klimatu* naopak přijata je.

Mánková (2017) došla ohledně *kvality kolektivu* ke stejnému závěru. Ani podle ní Druhý krok tento index neovlivňuje. Autorka dále konstatuje vliv na *vzájemné pozitivní hodnocení*, které se promítá do *indexu pozitivity*. V tomto bodě se rozcházíme, neboť výsledky mé studie neumožňují související hypotézu přijmout. Poslední bod, který autorka komentuje, je *hodnocení atraktivity* ovlivňující *index sociálního klimatu*, kde obě efekt intervence potvrzujeme.

Ostatní výzkumy, které byly v našem prostředí realizovány, se zaměřují na odlišné aspekty třídního klimatu, proto není možné je pro další srovnání použít. Pro úplnost si dovolím alespoň shrnout jejich výsledky. Lisníková (2017) zkoumá vliv programu Druhý krok na psychosociální klima třídy za použití dotazníku My Class Inventory. Zaměřuje se na faktory *spokojenost ve třídě*, *soudržnost třídy* a *třenice ve třídě*, nicméně vliv Druhého kroku na žádný z těchto faktorů není potvrzen. Naopak Pronyšynová (2018) konstatuje, že dle pedagogických pracovníků realizujících program Druhý krok lze vidět zlepšení třídního kolektivu v oblastech jako je *tolerance*, *spolupráce* nebo *schopnost řešit konflikty*.

Také Committee for Children (2011) komentuje, že Druhý krok má vliv na třídní klima, např. na *kohezi třídy*, pomáhá vytvářet *bezpečné prostředí* a podporuje *začlenění* všech žáků. Zároveň funguje jako účinná *prevence šikany*.

Z hlediska limitů této studie vidím jako problematický způsob administrace, který byl nesprávný. Na základě nevhodně formulovaných pokynů z mé strany byla žákům předána informace, že se vždy mají pokusit vyplnit všechna pole dotazníku. Při výpočtu *indexu pozitivity* a *indexu sociálního klimatu* ovšem hraje významnou roli rozdíl v počtu pozitivních a negativních odpovědí, tedy předpokládá se, že žáci nechají některá pole prázdná. Z tohoto důvodu nelze vypočítané indexy považovat za validní.

Zároveň je třeba připomenout, že Druhý krok je preventivním programem a jako takový nemá být používán ve třídách, kde nejsou vztahy na dobré úrovni. Z informací získaných dotazníky a rozhovory, které jsou součástí studie č. 3, vyplývá, že ne všechny zapojené třídy tuto podmínku splňují. Minimálně ve třech experimentálních třídách se dle třídních učitelů krátce před nebo přímo se začátkem práce s programem objevila šikana. V programu se staví na vzájemné důvěře a sdílnosti, což se nedá v kolektivech s narušenými vztahy očekávat. Mechanismus programu není nastaven intervenčně. Výsledky této studie proto mohou být tímto aspektem významně ovlivněny.

10 STUDIE Č. 3:

Program Druhý krok z pohledu pedagogů

10.1 Výzkumné cíle a otázky

Záměrem třetí studie je obohatit informace o pohled samotných pedagogů, kteří s programem pracují. Navazují na studie realizované u nás i v zahraničí, které podrobněji popisují v předchozích částech textu:

- Pronyšynová (2018)
- Larsen & Samdal (2012)
- Čechová et al. (2005)

Technickým aspektům práce s programem se mimo jiné věnovala už Pronyšynová (2018), proto se prezentovaná studie zaměřuje více na pedagogy samotné, jejich žitou zkušenost při realizaci programu, jejich hodnocení a subjektivní názor ohledně přínosů a limitů. Cíl tedy formulují následovně:

Popsat zkušenost pedagogů s programem Druhý krok.

S ohledem na zvolenou metodologii, kterou popisují dále, formulují výzkumnou otázku spíše obecně.

VO: Jaká je zkušenost pedagogů s realizací programu Druhý krok?

10.2 Metody sběru dat

Za metodu sběru dat byl zvolen **polostrukturovaný rozhovor**. Tato metoda nabízí jak strukturu, které se může výzkumník držet, tak určitou míru volnosti při doptávání, což je důležité především pro aktivní zapojení výzkumníka do rozhovoru, typické např. pro IPA (viz další kapitola).

Při tvorbě struktury rozhovoru jsem se inspirovala prací Pronyšynová (2018). Nicméně s ohledem na to, že mé rozhovory byly součástí rozsáhlejšího výzkumu, nejsou zdaleka tak komplexní jako u zmiňované autorky.

Některé informace o třídě i pedagogovi byly navíc zmapovány v rámci dotazníku, který každá TU vyplňovala pro T2 a T3. Rozhovor tedy považuji spíše za doplnění o jedinečný pohled pedagogů, kteří s programem pracují.

Struktura rozhovoru je uvedena na konci práce jako *Příloha 9*.

10.3 Metody zpracování a analýzy dat

Prvním krokem při zpracování rozhovorů byla doslovná **transkripce** nahrávek do textové podoby v MS Word, na níž se aktivně podíleli někteří členové týmu. Následně jsem provedla tzv. **redukcí prvního řádu**, při které jsem promazala nadbytečné části – slovní vatu apod.

Po zvážení výzkumného cíle byla pro analýzu rozhovorů vybrána tzv. **Interpretativní fenomenologická analýza** (dále též jako IPA). Tato metoda usiluje o „*porozumění zkušenosti člověka na idiografické úrovni se zaujetím pro to, jaký význam přisuzuje své zkušenosti určitý člověk v určitých podmínkách či situaci a jaká je podoba tohoto procesu nabývání na významu*“ (Koutná Kostínková & Čermák, 2013, 9). Zároveň je třeba si uvědomit, že „*fenomenologický výzkum popisuje a dokumentuje žitou zkušenost účastníků, ale nesnaží se ji vysvětlit*“ (Willig, 2013, 95).

Z toho vyplývá také způsob formulace výzkumných otázek v IPA. Ta vychází spíše z předpokladů výzkumníka než z teoretických konceptů. Je zaměřena výhradně na zachycení osobní zkušenosti účastníka a na její význam. Výzkumná otázka má být otevřená, ale neměla by být zase příliš komplexní, aby byl výzkumník schopen ji zodpovědět (Koutná Kostínková & Čermák, 2013).

Pro analýzu dat v této práci jsem zkombinovala dva doporučené postupy (tj. Koutná Kostínková & Čermák, 2013; Willig, 2013), držela jsem se tedy následujících kroků:

0. reflexe vlastní zkušenosti s tématem výzkumu;
1. prvotní seznámení s textem;

2. počáteční poznámky a komentáře;
3. rozvíjení vznikajících témat;
4. hledání souvislostí napříč tématy;
5. vytvoření shrnující tabulky pro daný případ;
6. analýza dalšího případu;
7. hledání vzorců napříč případy;
8. vytvoření shrnující tabulky pro všechna data.

První část analýzy dat probíhala v programu **Atlas.ti**, v němž jsem si vytvářela poznámky a prvotní kódy zachycující jednotlivá témata (tj. body 2-4). Následně jsem prostřednictvím funkce *Quotation Manager* kódy společně s citacemi vyexportovala do **Excel** tabulky, protřídila a vytvořila nejprve shrnutí každého jednotlivého případu (tj. bod 5), potom shrnutí celkové (tj. bod 8). Při vytváření těchto tabulek jsem se držela doporučení Willig (2013). Pracovala jsem tedy se sloupci *cluster*, *theme*, *quote / description* a *ID*. Pro podrobnější diferenciaci témat jsem si ještě vytvořila kategorii *subtheme*.

Oxley (2016) jako metodu sběru dat pro IPA doporučuje polostrukturovaný rozhovor, který umožňuje zachytit žitou zkušenost respondenta a jeho interpretace.

10.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor této studie tvoří pedagogové experimentálních tříd, kteří se na začátku projektu zavázali pracovat po dobu jednoho školního roku s programem Druhý krok. Do souboru jsem zařadila i ty pedagogy, kteří nesplnili podmínky stanovené na začátku projektu (viz *podkapitola 7.3*). Konkrétně se jedná o učitelku Františku, která byla dlouhodobě nemocná, proto nepracovala s programem úplně systematicky. I přesto se jí ovšem podařilo program během prvního roku projektu s žáky dokončit. Učitelka Iva se naopak ze začátku potýkala s nevolí ze strany žáků, proto se rozhodla práci ukončit. Učitelky Cecilie a Daniela s programem pracovaly celý rok, ale nedokončily jej. Informace získané rozhovory s těmito pedagogy považuji za cenné, proto jsem je z analýzy nevyřadila. Bližší informace o implementaci programu v ES shrnuje *Tabulka 4*, která je uvedena na začátku výzkumné části.

Pro zajištění co největší anonymity jednotlivých pedagogů jsou jejich jména v následujícím textu změněna. Počáteční písmeno koresponduje s označením třídy v předchozích studiích, aby si čtenář případně mohl informace propojit – tj. učitelka Daniela pracovala s programem ve třídě D. Všichni zapojení pedagogové byli při práci s programem zároveň třídními učiteli dané třídy. U třech tříd došlo s přechodem do 4. ročníku ke změně třídního učitele.

Základní informace o učitelích zapojených v rámci ES do tohoto projektu jsou shrnuty v následující tabulce.

Tabulka 22: Studie 3 - pedagogové v ES - základní údaje

	Pohlaví	Věk	Praxe	Třídnictví
Aneta	žena	43	21	3
Blanka	žena	59	35	3
Cecilie	žena	50	9	1
Daniela	žena	55	31	2
Emil	muž	46	20	1
Františka	žena	44	12	3
Gréta	žena	50	28	3
Hana	žena	67	43	1
Iva	žena	29	3	1
PRŮMĚR	X	49,22	22,4	2

Z tabulky je patrné, že do analýzy je zapojeno celkem 9 pedagogů z ES, z čehož je 8 žen a 1 muž. Průměrný věk v době T2 je 49,22, přičemž nejmladší pedagožka má 29 let, nejstarší 67. Průměrná délka praxe je 22,4 let, nejzkušenější je učitelka Hana. Tento údaj je ovšem třeba brát s rezervou, neboť se učitelky – ženy lišily v tom, zda dobu rodičovské dovolené započítávaly jako aktivní praxi. Celkem 4 pedagogové vykazují třídnictví pouze 1 rok v T1, což znamená, že jejich třídnictví začalo zároveň se vstupem do projektu. Naopak 4 učitelé jsou třídními v této třídě již od 1. třídy, žáky tedy více znají.

10.5 Výsledky

Koutná Kostínková & Čermák (2013) zmiňují, že je dobré se v IPA na data dívat ze dvou pohledů: z pohledu jednotlivých respondentů a z pohledu témat, čehož se při vytváření této kapitoly držím. V první části se postupně věnuji shrnutí každého z realizovaných rozhovorů. Nesnažím se popsat rozhovor celý, ale spíše zvýraznit jeho specifika s primárním zaměřením na zkušenost pedagoga s programem Druhý krok v jeho třídě, jeho postoje a hodnocení. Ve druhé části kapitoly se na data dívám více analyticky, popisují společná témata jednotlivých pedagogů (tzv. trsy) a hledám mezi nimi souvislosti. Při analýze dat vycházím z metodologie IPA (viz *Metody zpracování a analýzy dat*).

10.5.1 Zkušenost jednotlivých pedagogů

Jako první tedy popíšu žitou zkušenost všech devíti zapojených pedagogů, kteří kratší či delší dobu pracovali s programem Druhý krok. Jedná se o shrnutí toho nejdůležitějšího, co v rozhovorech zaznívalo. Zaměřuji se především na prožívání pedagoga a jeho pohled na program – jak podle něj program přijali žáci, s čím se pedagog potýkal, co bylo přínosné apod.

Jak již zaznělo dříve, jména pedagogů jsem pro zachování jejich anonymity nahradila jmény, na základě nichž je možné je propojit s označením jejich školy. Jména žáků, která někteří pedagogové uváděli, byla z úryvků odstraněna. Rozhovory jsou pro snadnější orientaci seřazeny abecedně. Vždy začínám citací, která dle mého názoru nejlépe vystihuje postoj daného pedagoga.

ANETA

„Ale jinak jsem byla spokojená, překvapená, jak to dokázaly děcka přijmout.“

Aneta se o programu dozvěděla od vedení školy, které jí účast v projektu doporučilo: *“Bylo řečeno, že by to bylo fajn.”* Přestože úplně nevěděla, co od programu čekat a jak na něj budou žáci reagovat, je nakonec: *„Překvapená, jak o tom dokázali mluvit.”* Aneta oceňuje konkrétnost metodiky: *„Všechno nachystané až skoro pod nos. Tam už si můžu jenom něco dodělat, co mě napadlo, a využít to v hodinách.”* Program podle ní podporuje sebereflexi žáků: *„Víc dokázali nad problémy přemýšlet. A říkali si i navzájem, co by mohli*

udělat“, regulaci emocí: „*Že najednou se dokázali domluvit, když někdo něco chtěl, tak nejednal hned tak impulzivně*“ a nabízí konkrétní strategie, které pak žáci využívají: „*jak některý děcka si dýchaly a počítaly.*“ Podle ní je hlavní výhoda: „*Že ty děti nad sebou začaly přemýšlet. Nad těmi situacemi, nad tím, jak se ten druhý cítí. To si myslím, že ty děti neumí.*“

Podle Anety je teď ve třídě lepší klima, „*že se to zlepšilo a ubylo i konfliktů, jako takových těch hádek*“ a „*že se k sobě určitě teď chovají líp ty děti.*“ Žáci jsou empatičtější, více se podporují, což dokládá na příkladu reakce třídy, když se jedna holčička rozplakala: „*Začali ji hladit, že to bude dobrý.*“

Aneta popisuje, že Druhý krok má přínos také pro ni samotnou, třeba „*že nad tím víc přemýšlím. Nad těma dětma, nad tím, jak se cítí ten druhý.*“ Více si uvědomuje svoje vlastní prožívání a využívá metody, které se děti učí: „*Takže někdy si říkám, teď bych si měla napočítat do pěti a pak bych jim měla něco říct.*“ Zároveň má nové strategie pro práci se třídou: „*A takové to - ruce, nohy.*“

Náročné pro Anetu jsou situace, kdy žáci otevírají důvěrná témata: „*Já jen že pro mě ta situace byla těžká, že nejsem až takový psycholog, abych dobře zareagovala.*“ Většinou to řeší tím, že to zkouší „*nějak převést, aby ona tak dlouho nevykládala.*“ Také chování žáků při Druhém kroku je někdy obtížně zvladatelné: „*To pro ně bylo velké úskalí, aby dokázaly vedle sebe sedět. Neskákat si do řeči. To bylo ze začátku taky hrozně těžké.*“

Aneta využívá karty Druhého kroku i mimo samotné lekce: „*Když se něco ukázalo, o čem jsme se bavili*“ nebo když se ve třídě vyskytne nějaký konflikt. Do práce s programem dokonce zapojuje i vychovatelku: „*Protože tam v té družině se řeší tyhle věci ještě víc, tady ty vztahy. Protože tam si ty děti hrají. My tady jsme v učení. Tady je to víc o tom, že tady je to organizované.*“ Žáci vychovatelce vždy po hodině Druhého kroku povídají o tom, co s paní učitelkou dělali.

BLANKA

„Ne, to je moje, já tomu říkám, přesprahová pedagogika. To je úplně nejlepší pedagogika.“

Blanka hodnotí program i absolvovaný kurz velmi pozitivně: *„Já jsem ráda, že jsem tam byla. Mně se to líbilo, opravdu.“* Jde vidět, že je pro ni důležité se ve své práci neustále posouvat: *„To já mám ráda. Když je zase možnost nějakým způsobem udělat něco jinak.“* Při práci se třídou vychází z toho, co se tam zrovna děje a co žáci v danou chvíli potřebují: *„To je moje, já tomu říkám, přesprahová pedagogika. To je úplně nejlepší pedagogika. Prostě přicházíte do té třídy, překračujete ten práh a já vždycky na těch děckách poznám...“* Zároveň klade důraz na výkon a vzdělání: *„Já prostě jsem kantor, který chce hodně naučit a já prostě jedu.“* Svoji třídu chválí, prezentuje se jako její nedílná součást: *„A my jsme už jako sehraní, bych řekla. My jsme zvyklí na ty komunitní kruhy, my to děláme.“* Jde vidět, že škola má moderní smýšlení, o čemž svědčí i to, že některé třídy dělají etickou výchovu.

Důležitým tématem je pro Blanku schopnost žáků otevřeně mluvit o svých pocitech a reflektovat je. V tom je podle ní program užitečný: *„Protože oni dneska dokáží o věcech víc mluvit. O pocitech víc mluvit. Prostě už to řeknou. ‚Paní učitelko, on mě tohle a já to nechci‘ a on zase reagoval.“* Žáci přemýšlí nad důsledky svého chování: *„Umí to rozpoznat, vědí, že to udělali špatně,“* používají konkrétní strategie regulace emocí: *„Terezka taky jednou: ‚Teri, co je?‘ ‚Dejchám!‘“*

Druhý krok je užitečný i pro celou třídu: *„Myslím si, že to rozhodně ty děcka obohatilo. A nám to pomohlo v té komunikaci v té třídě.“* Podle Blanky je teď třída více semknutá, ale není si jistá, jestli to může přisoudit čistě efektu programu.

Realizace lekcí Blanku hodně baví a samotnou ji překvapuje, jak jednoduše jí to jde: *„Že jsem o tom nikdy nemluvila a mně opravdu naskakovaly konkrétní situace, které jsem těm dětem připomínala nebo popisovala.“* Také žáky práce baví, ale chvílku trvalo, než se osmělili: *„Takže postupně se uvolňovali...To bych řekla, že bylo tak první dvě karty. To netrvalo dlouho. To bylo opravdu jen, než přišli na to, o co jde.“* Blanka popisuje, že samotní rodiče žáků k tomu byli ze začátku hodně skeptičtí a moc se jim zapojení do projektu nelíbilo, hlavně testování: *„Já jsem nečekala, že bude takový odpor...Oni nevěděli přesně.“*

Tak jim přišlo, že je budou nějakým způsobem testovat. Nebo to slovo padlo...“ Blanka jim však na třídních schůzkách vše vysvětlila a rodiče nakonec souhlasili.

Jako úskalí zmiňuje důvěrnost informací: *„Že jsem někdy měla pocit, že už to jde do takových intimností nebo osobních věcí,“* snaží se jim vyhýbat: *„My jsme si to rozebrali na obecných klucích a nepotřebuju vědět, jak to mají doma nebo tak, no.“* Pokud někdo z žáků začne otevírat něco hodně osobního, Blanka to stopuje.

Svoji práci přizpůsobuje tomu, co třída zrovna potřebuje: *„Ne, já jsem uviděla, že se něco děje a tak přesprahově jsem to rychle vyhodnotila.“* Při Druhém kroku využívá zkušenosti dětí a nabádá je, aby si všímali toho, o čem si ve škole povídají: *„Tak si všímejte, jestli to děcka tak dělají nebo někdo kolem vás“.*

CECÍLIE

„Nebyl to přímo můj šálek kávy. Nejsem na to asi ten správný typ.“

Cecílie dostala práci s programem jako úkol, tak jej přijala: *„Hm, tak jo. Když to tak musí být.“* Program podle ní má smysl, ale ona sama se v tom necítí příliš dobře: *„Je to fajn projekt, ale asi bych si představovala lepšího odborníka z hlediska psychologie.“* Ocenila by, kdyby mohla pracovat v tandemu: *„Že na ty hodiny by tady byla psycholožka s tou učitelkou. A ta učitelka, jak by právě byla u toho, tak by to dokázala aplikovat i během roku a viděla by, jak s tím pracuje někdo jiný.“* Když musí program realizovat sama, je to pro ni hodně vyčerpávající: *„Kromě toho, že mi to přineslo tu práci pro mě těžkou, fakt těžkou navíc. A nemyslím, že je to hodně práce, ale je mi to cizí práce.“* Protože to brala jako úkol, který musí splnit, pracovala s programem až dokonce, pak si oddychla: *„Úleva. Splnila jsem, co jsem slíbila.“*

Cecílie svoji třídu popisuje jako náročnou: *„Tam je problém s tím kolektivem, to je jediné. A nevím, jestli se to podaří někdy změnit.“* Žáci jsou podle ní hodně sebestřední: *„Oni jsou pořád pro sebe ta nejdůležitější osoba. Jsou malí sobečkové,“* což se promítá i do práce s programem: *„My si povídáme o něčí emoci a oni okamžitě, ale opravdu okamžitě na to začnou reflektovat vlastním pocitem. „A já jsem taky...““* Ve třídě svým chováním vyčnívá jedna holčička: *„Přehnaně reaguje, že je asi hysterická. Ona na jednu stranu děti provokuje. A pak zase chodí žalovat.“* Pro Cecílii je přirozeným důsledkem, že s touto holčičkou spolužáci nemají úplně dobrý vztah: *„Já se těm dětem nedívám. Oni každý mají se sebou*

spoustu starostí a práce a teď mají někoho tak komplikovaného mezi sebou. Tak si s ním taky neví rady, že jo.“

Při práci s programem se Cecílie potýká s tím, že musí žáky hodně korigovat: *„Musím je hlídat, aby se mi nerozutíkali do jiných témat, do jiných myšlenek.“* Jako slabé místo vnímá aktuálnost programu: *„Zastaralost... Tam se třeba řeší, že ten kluk váhá, jestli jít s klukama na hřiště, nebo jet vlakem tak, jak slíbil rodičům. A děcka mi na to řeknou: ‚Tak zavolám rodičům mobilem a zeptám se.‘“* Ze začátku měli žáci k Druhému kroku pozitivní postoj: *„Ze začátku je to fakt zajímavé právě proto, že se mluvilo v podstatě o nich,“* postupem času je to ale začalo otravovat: *„Že už je to potom omrzelo, přestalo bavit. ‚A dneska ne, už se nám nechce.‘ Že už to bylo dlouho tematicky zaměřené globálně na jednu věc.“*

Cécilie reflektuje přínos programu pro žáky, není ovšem zcela patrné, co považuje za jakýsi hypotetický efekt a co se opravdu ve třídě děje. Zmiňuje např. regulaci emocí: *„Naučí se ventilovat vhodným způsobem, že nemusí hned do někoho nebo do něčeho kopat a mlátit“* a že *„si uvědomí, že to, co sami prožívají, je normální.“* Na vztahy ve třídě měl program jen krátkodobý vliv: *„Myslím si, že krátkodobě, vždy po té hodině to bylo mnohem lepší. Ale jak říkám, bylo to vždy krátkodobě v rozmezí několika hodin. Hodina, dvě. Pak už to zase vyprchalo, vrátili se ke svým zvyklostem.“*

K programu se třída vrací třeba v případě, kdy se mezi žáky objeví nějaký konflikt. Cecílie uvádí hned několik příkladů a popisuje, jak žáky vede k regulaci emocí: *„Jdi za dveře, až se uklidníš, tak se vrať“* či *„Napij se, odpočiň si. Poslouchej, co ostatní k tomu říkají. A až se úplně uklidníš, až ti bude úplně dobře, až se ti bude volně dýchat, tak si o tom popovídáme.“*

DANIELA

„Pomáhá mi v tom, co je mi blízký.“

Pro Danii jsou důležité vztahy mezi žáky: *„Já to tak mám nastavené, že je dobře, když si ty děti všimají jeden druhého a chovají se k sobě hezky,“* její přístup k práci trefně vyjadřuje její doporučení: *„Být vnímavý k těm dětem, brát je tak, jak jsou. Neškatulkovat v žádném případě.“* Práci s programem považuje za velmi užitečnou: *„Vidím, jak se kdo chová. Jak se projevuje. Je to prostě nápomocné. Nápomocný program, stoprocentně.“* V programu se se třídou dostává pouze ke kartě č. 19, odůvodňuje to nedostatkem času.

Daniela svoji třídu hodně chválí: „*V hodině jsou výborné ty děti. Spolupracují, točí se u těch stolečků.*“ Ve třídě se neobjevuje žádná forma rizikového chování: „*Jinak rizikový faktor tady není. Jako šikana, záškoláctví, kouření.*“ Díky programu jsou podle ní žáci k sobě vnímavější. Komentuje také pokroky u vybraných žáků: „*On trošku vybočoval v té druhé třídě. Začleňuje se tak, že se chytá kluků. Když se chystá nějaká ptákovina, tak se jí rád účastní. Ale pořád je sám.*“ Třídní klima je dle Daniely ve třídě na dobré úrovni, ale přisuzuje to spíše počtu žáků ve třídě než programu.

Program Daniele usnadňuje práci s chystáním hodin, což velmi oceňuje: „*Co je výborný, že ten podklad mám v ruce. Nemusím nad tím přemýšlet. Je pravda, že mi to velmi ulehčilo stavění třídnických hodin. To bylo super.*“ Žáci program přijali bez problému, baví je. Jako třída se k němu společně vrací, když je třeba někdo smutný nebo když se ve třídě něco děje.

Přestože se Daniela při práci s programem cítí velmi dobře, objevuje se u ní velká nejistota kvůli tomu, že neví, kde má najít příběhy k některým lekcím. Ta nejistota je tak velká, že ji zpětně reflektuje jako možnou příčinu toho, proč se třídou v programu nepostoupila dál: „*Možná i to byla ta moje stopka, proč já jsem se dál neposouvala a možná jsem toho mohla využít i dál.*“ To je jediný limit programu, který zmiňuje – doporučuje to vyřešit tím, že se k programu přidají videa.

EMIL

„Vždycky říkám, řešte problém. Neřešte to, co bylo, jakoby tu minulost. To už nevyřešíte. To už se stalo.“

Rozhovor realizovaný s Emilem byl pilotním. Na základě reflexe této zkušenosti jsem strukturu rozhovoru následně trochu doplnila, proto je tento rozhovor informačně o něco chudší.

Emil popisuje, že vztahy v jeho třídě nejsou úplně dobré: „*Oni fakt k sobě jsou, jak to říct, chovají se k sobě, hned na sebe křičí. Jakmile jeden udělá něco, já nevím, vylije pití v hodině nebo někde, oni na něj hned začnou ječet.*“

Mezi přínosy pro žáky Emil řadí např. normalizaci emocí: „*Dozvěděli se o těch emocích a o tom, že nejsou vlastně špatné.*“ Žáci se naučili rozpoznávat svoje emoce i emoce

druhých, jsou více empatičtí: „Že už vědí, jak se chovat k někomu, kdo je smutný a kdo brečí“. Regulace emocí se daří částečně, je to trochu vidět u jedné z žákyň: „Tam je jedna holčička, která se vzteká. Ta se možná trochu zlepšuje. Ona na tom pracuje.“ Posun je patrný také na úrovni kolektivu: „Tak ten kolektiv to trochu asi zlepší, no. Jak si společně povídají. Oni se svěřují s různými věcmi, takže se lépe poznají. Myslím si, že je to jako stmelí víc. Že zjistí o sobě jiné věci a tím je to vlastně sblíží...“ Věří, že tato práce je účinnou prevencí patologických vztahů: „Že si myslím, že kdyby tam začala vznikat nějaká šikana, že by se našel někdo, kdo by to nějak řešil. I kdyby to neřešil přímo ten, koho se to týká.“ Emilovi Druhý krok pomohl k vlastní sebereflexi: „Uvědomit si, že člověk s těmi emocemi musí pracovat a trošku se vnímat.“

Emilovi se osvědčuje realizovat v rámci programu různé scénky: „No určitě ty scénky dělat. Protože tam se fakt ukáže. Když děláme jenom ten rozhovor, oni často vypadají, že vědí, jak zareagovat a krásně říkají, co máme dělat. Ale v té scénce to vůbec nedělají.“ K programu se vrací v situacích, kdy žáci jednájí impulzivně: „Kdykoliv zareagují hned impulzivně. Že na sebe zakřičí nějak. Škaredě se k sobě zachovají.“

Emil při práci s programem často edukuje: „Já jsem jim uváděl příklad Aristotela. Kdysi říkal, že někde mu sdělovali, že když odejde z nějakých těch svých hodin v tom kruhu, tak ho tam hrozně pomlouvají. A on jim na to řekl, že když tam nejsem, ať mě klidně i tlučou.“ Z jeho komentářů je patrný důraz na dovednost řešit problémy: „Vždycky říkám, řešte problém.“

Hlavní obtíží při realizaci programu pro Emila bylo chování žáků: „No já jsem měl fakt problém s tou kázní u toho. Že jsem hodně musel... Hodně jsme to řešili, no. Pořád ta pravidla té debaty a tak. Řekl bych, že se to vlastně neposunulo za ten celý rok skoro vůbec.“ Jedinou strategií, která mu v tom pomáhá, jsou hrozby: „No, když už jim fakt pohrozím nebo je seřvu nahlas. Nebo jim pohrozím nějakými sankcemi.“, což ale nepovažuje za ideální cestu.

FRANTIŠKA

„Vůbec se mi nechtělo, ale je pravda, že už na tom školení mě to tak nějak zaujalo, že jsem si říkala: No ono to zas tak špatný není.“

Františka na začátku moc nevěděla, do čeho vlastně jde. Zapojení do projektu bylo v podstatě na základě rozhodnutí vedení školy: *„Bylo nám nabídnuto a museli jsme se tak nějak domluvit, kdo půjde“*. Program ji však zaujal a nakonec se jí s ním pracovalo dobře.

Františka popisuje, že v její třídě nejsou úplně dobré vztahy: *„Když tam ty vztahy jsou docela složitý, tím jak tam je i ta šikana, nebo byla...“*, na základě společné práce však spatřuje první známky zlepšení: *„Začínaj být takový na sebe lepší, ale ještě úplně teď momentálně asi to není jako že by teď hned zlom a změnilo se to“*.

Někteří žáci se zlepšují v regulaci emocí: *„U některých těch bouřliváků, který ještě loni hnedka bouchli, tak že dejchaj“*, jsou vůči sobě citlivější: *„Začínají vnímat jeden druhýho. Jak se cítí... Že ho to naštvalo, vždyť mě to nikdy nenaštvalo a proč jeho to naštvalo?“*. Užitečnosti programu si všímají dokonce i rodiče: *„My jsme třeba včera měli rozloučení s rodičema a že říkali, že jsou schopný si s těma dětma víc povídat o těch pocitech.“*

Díky programu Františka více reflektuje své jednání vůči žákům: *„Že jsem o těch emocích začala víc přemýšlet a možná i ty děti víc pochopím“* a sama používá některé strategie regulace emocí: *„A já taky dejchám. To pomohlo i mně, že je pravda, že člověk si uvědomí některý věci a zklidní ty emoce a pak se to všechno líp řeší.“*

Postoj žáků k programu je pozitivní: *„Že i je to zaujalo a že jsme měli fakt jako společná témata na další jakoby rozhovory a i na řešení situací, která jsme měli problémový do té chvíle,“* v některých lekcích se však Františka potýkala s chováním žáků: *„Oni z toho udělaj takovou šarádu, že pak je nemůžu uklidnit vůbec.“* Vyhovovalo by jí pracovat s menší skupinou, aby měl každý žák více prostoru se vyjádřit: *„Že kolikrát ještě někdo chtěl mluvit, ale už nemohl, protože už ostatní ho neposlouchali.“* Doporučuje začínat už v první třídě: *„Že bychom dneska už byli třeba trošku dál a už by to měli zažitější ty věci. Takže by to bylo lepší“* a reflektuje zastaralost fotografií: *„Já myslím, že možná už je to zastaralejší ty fotky některý, že a i třeba by se dalo něco řešit pomocí mobilních telefonů některý ty situace a tam to není ta varianta možná.“*

K programu se třída vrací v konfliktních situacích, nebo když je třeba někdo smutný. Tato strategie je podle Františky efektivní: „*A hlavně budeme se vracet, protože jim pomáhá to opakování, jo, že ,aha!*“ Někdy žáci dostali za úkol sledovat rodiče, což je hodně bavilo.

GRÉTA

„Přístupovat k tomu s tou pokorou. Nemyslet si, že já jsem ten učitel a já vám teď budu říkat, jak to má být. Upozadit se a nechat ty děti se projevit.“

Pro učitelku Grétu je tematika SEL hodně blízká, opakovaně vyjadřuje svoje nadšení z programu: „*Já jsem fakt moc ráda, že jsem tím prošla, protože nastala spousta věcí, který si myslím, že jsou fajn*“. Zmiňuje, že její třída dělá Začít spolu, proto pro žáky nebyl tento způsob práce úplnou novinkou, ale spíše rozšířením: „*Prostě jenom jsme si povídali víc o nějakých věcech, o kterých jsme předtím nemluvili, ale jako že by někdo koukal, co se to bude dít, to vůbec*.“ Pro Grétu je důležité se nad žáky nevyvyšovat, zapojovat se do společného sdílení: „*Já jsem jim říkala svoje zážitky z dětství, co třeba pro mě bylo nepříjemný*“ či mentorovat: „*A řešení situací, to už bylo zase trošku jiný, protože to jsem tam byla spíš mentor*.“

Gréta svou třídu hodnotí pozitivně: „*Jsou prostě fajn a jsou z domova vedený tak, aby byly empatický*.“ Na druhou stranu připouští, že se ve 3. ročníku ve třídě poprvé objevil mezi žáky větší konflikt. Zvažuje, jestli v tom Druhý krok taky nemohl sehrát svou roli: „*Já jsem ho (pozn. – chování žáků) neřešila za celý první dva roky, řešila jsem ho v podstatě až ve chvíli, kdy byl Druhý krok, takže teď jako je pro mě ta otázka... ale tam opravdu to jako bylo způsobený příchodem těch dvojčat. Jestli ten Druhý krok napomohl trošku tomu, že... To si netroufnu říct, myslím si, že ne*.“

S dětmi mluví o tom, že všechny emoce jsou v pořádku: „*nic není špatně, že vztek není špatně, smutek není špatně, že jenom s tím musíme umět zacházet*“, hledá techniky regulace emocí: „*A to ty děti mají teda technik, to jsem koukala jako, co všechno dělají, aby byly v pohodě*“, zdůrazňuje důležitost ventilace: „*A pak hrozně důležitá věc podle mě, co jsme si tam říkali, že si to děti nemají nechávat v sobě*.“

Přínosem podle Gréty je také to, že děti mají možnost sdílet, co se jim děje, a zjišťují tak, že ostatní řeší podobné starosti: „*Ty děti se v podstatě uklidnily tím, že ,hele ono to je*

u vás stejný jako u nás, tak to je jako dobrý.“ Přínos pozoruje také na úrovni jednotlivých dětí: *„Myslím, že jí ten Druhý krok pomohl k tomu, aby se nenechala uzurpovat.“*

Program má přínos také pro Grétu samotnou, přivedlo ji to k sebereflexi svého jednání vůči žákům: *„Taková určitá pokora k tomu si uvědomit, že když ty děti přijdou ráno, tak každé přijde s něčím úplně jiným a může to ráno pro něj bejt zásadní a nemusí třeba celý dopoledne fungovat,“* i vůči svým vlastním dětem: *„Vrátila jsem se v čase – k sobě jako k rodiči malých dětí.“*

Velkým tématem pro Grétu je důvěrnost informací, což vnímá jako jakési nebezpečí tohoto programu: *„Že vlastně tam mohlo teoreticky dojít k tomu, že by to někdo zesměšnil, že by to někdo použil...“* Otevírání osobních témat si spojuje s pocitem bezpečí: *„Oni se tu cítili v té chvíli bezpečně, proto to taky řekli.“* Myslí si, že by se rodičům nelíbilo, co všechno žáci ve třídě sdílí: *„... který si myslím, že by se těm rodičům nelíbily, kdyby věděli, že to tady ty děti říkají.“* Právě z tohoto důvodu pro ni bylo náročné téma smutku: *„to byl den, kdy byl prostě smutek na pořadu. Tak ta třičtvrtěhodinka byla taková... Bylo to těžší než jindy...“* Nepříjemné pro ni také bylo, když jedna žákyně sdílela svoji zkušenost s regulací emocí: *„Pak přišla a řekla, že to doma zkoušela a že na ní mamina tak křičela, že vlastně jí vynadala ještě za to, že si dechá.“*

Z rozhovoru je patrné, že Gréta používá Druhý krok komplexně i mimo hodiny, které jsou k tomu určené: *„Vraceli jsme se k tomu ve chvíli, kdy se řešil nějaký problém, ať už to bylo, že nemůžu najít nějakou věc, že mi vadí, že mě on strká a že mi leze do prostoru“* a staví na zkušenostech týkajících se například konfliktů se sourozenci.

HANA

„Víte, co je důležité? Nedělat ze sebe nedotknutelnou učitelku. Každý dělá chyby a všechno jde napravit.“

Paní Hana se k nabídce projektu dostala přes zástupkyni školy, která trefně odhadla, že by ji to mohlo zaujmout. Pro Hanu je důležité být se žáky na jedné úrovni: *„Nedělat ze sebe nedotknutelnou učitelku,“* podporovat je: *„Takže já jsem u dětí, stojím za nimi, vždycky.“* Kolegové popisují její třídu jako klidnou. Hanka se o všech dětech vyjadřuje velmi pozitivně a to včetně těch, kteří se potýkají s nějakými problémy: *„Ano, je nepořádný. Ale je šikovný, chytrý, pálí mu to. Je srdečný.“*

Hana je z programu nadšená: „*Mně se to zdá výborné, výborné pro tuto věkovou kategorii. Byla jsem s tím moc spokojená a evidentně vidím, že to pomohlo.*“ Žáci se díky programu zlepšují např. v dovednosti rozpoznávat emoce, regulovat je nebo o sobě přemýšlet, což dokládá následující výrok jednoho z žáků: „*Dřív jsem byl jako torpédo, které se žene vpřed.*“ Hana žáky učí odlišovat emoci, která je vždy přirozená, od jednání – uvádí příklad: „*Ale důležité je, že si to myslíš jen pro sebe a nevykřikuješ to všem na odiv.*“ Účinnost programu dokládá na řadě příkladů svých žáků, např.: „*Zklidnila se, je taková přátelská, perfektní.*“ Velký přínos je také na úrovni vztahů ve třídě: „*Určitě se k sobě chovají podstatně lépe.*“

Žáci se učí být empatictí. Hanka popisuje situaci, kdy komentovali její chování: „*Paní učitelko, to bylo impulzivní chování*“ a následně ji navedli ke zklidnění: „*Tak dýchejte. Paní učitelko, pořádně, ta ruka se vám musí zvedat. Počítejte.*“ V takových situacích je důležité, jak se k tomu pedagog postaví: „*A teď už jsem to brala jako hru.*“ Program Hance hodně pomohl třídu postupně poznávat: „*A já díky tomu programu, že už jsem v září, řijnu navázala ten kontakt a tu důvěru, tak já jsem je rychleji poznala. To bylo velice dobré.*“

Postoj žáků k programu je velmi pozitivní: „*Oni se na to strašně těší. A nedej bože, když jsem jeden týden vynechala.*“ To dokládá také zpětná vazba, kterou Hana získala od žáků, např.: „*Chtěla bych, aby to pokračovalo až do deváté třídy*“ i od rodičů: „*Paní učitelko, nemohla byste to zařídit i pro dospělé?*“

Učitelka využívá vlastní zkušenost žáků. Také komentuje důvěrnosti informací a popisuje, že má pomyslné mantinely, přes které nejde: „*Když jsem se někdy ocitla na tenkém ledě, tak jsem vycouvala a čekala jsem, co bude.*“

IVA

„*Ta práce s emocemi by mohla být přínos. Ale na té třídě se mi to úplně neosvědčilo.*“

Iva popisuje, že její nastavení směrem k Druhému kroku se v průběhu času měnilo. Na začátku ji program velmi zaujal: „*Já se přiznám, že když jsem o tom prvně slyšela, tak mě to nadchlo, že by se pracovalo s těmi pocity dětí a celkově s emocemi*“, ale později to brala spíše jako otravnou povinnost, která jí ubírá čas pro další aktivity: „*Už mě pak spíš štvalo, že to musím dělat nebo že něco nestíhám, a že je to na úkor dalších hodin, které budu muset někde dohánět.*“ Vysvětluje to tak, že ji odrazoval postoj žáků: „*Trošku mi z těch dětí přišlo,*

že už je to pro ně dost tabu, že už je to svým způsobem jakoby zastaralé“ a jejich nechuť s programem pracovat: „Ty děti byly schopné vymyslet úplně cokoli hlavně, aby tohle nemusely.“ Zvažuje, že díky dalším aktivitám školy prostě žákům přijde, že je toho o vztazích už moc: „My třeba jedeme matematiku Hejného metodou a tam je to hodně o tom sociální, o těch vztazích ve třídě.“ Iva by program ocenila spíše dříve: „Ta třetí třída je opravdu nacpaná a nestíhá se.“

Popisuje, že práce v její třídě je celkově náročná: „Já tam mám děti, které nejsou některých takových aktivit schopné. Jsou to často děti cizinců nebo děti, jejichž prostředí by nebylo nějak podnětné,“ žáci si zároveň umí i pomoci: „Na druhou stranu jsou ty děti neskutečně nápomocné a často já to ani nevidím a oni mě upozorní, že se někomu něco děje.“

Iva zmiňuje, že u ní ve třídě v tomto roce proběhla intervence vedená školním psychologem: „To bylo ze začátku roku, protože mi přišlo, že tam je začínající - nebo děti říkaly, že to trvalo už od první třídy, takže ne úplně začínající – šikana.“ Využití programu v té době bylo kontraproduktivní: „Naopak když se s tím programem pracovalo, tak pár dětí bylo v tu chvíli ochotno nebo schopno vnímat a hodně dětí naopak šlo po sobě docela.“

Vzhledem k tomu, že se práce příliš nedařila, nedokáže Iva komentovat možné přínosy. Domnívá se, že program může být užitečný proto, aby děti „neměly problém rozpoznat ty emoce“ a „aby si uvědomily samy sebe.“

Jako nevýhody programu popisuje zastaralost a jednotvárnost, což dokládá reakcí žáků: „No mně přišlo, že první lekce ještě jo. Ale ve chvíli, kdy zjistili, že druhá zase bude fotka a že je to dost obdobné, tak přesně přišla nějaká takováhle situace,“ tj. kdy žáci dali najevo nechuť s programem pracovat. Iva se proto rozhodla program odložit a věnovat se spíše tomu, co třída zrovna potřebuje: „Ještě jsem to párkrát zkusila a pak jsem to odbourala. Pak jsme si sami sedali do kroužku a měli možnost řešit svoje problémy, což tedy tam ty děti zrovna mají hodně.“

10.5.2 Tematické trsy

V této podkapitole se na rozhovory dívám více analyticky. Identifikuji celkem čtyři tematické trsy, která se napříč rozhovory objevují:

1. Já a moje třída;
2. Já jako lektor Druhého kroku;
3. Přínos programu;
4. Limity a příležitosti programu.

Každý z těchto čtyř trsů zahrnuje několik témat, která podrobněji rozebírám a dokládám vybranými citacemi. S ohledem na rozsah práce neuvádím výroky všech pedagogů, kteří se k danému tématu vyjádřili, ale pouze příklady. Zde se pohybuji pouze na úrovni propojování témat, další interpretaci nabízím až v poslední podkapitole.

V IPA se obvykle pracuje spíše s obecnějšími tématy, ze kterých se na první pohled příliš nedozvídáme o jejich kvalitě. Pro přehlednost a zjednodušení textu jsem se rozhodla pracovat trochu odlišně a formulovat některá témata hodnotícím způsobem, aby bylo již z úvodních přehledů zřejmé, jak byly výroky směřované. Dovolím si to ilustrovat na konkrétním příkladu. Jedním z témat, která v rozhovorech přirozeně zaznívala, je *postoj pedagoga k programu*. Pokud bych se držela tohoto neutrálního hodnocení, dozvídáme se pouze to, že pedagog o svém postoji mluví, ale ne, jak je tento postoj laděn. Proto místo toho dávám přednost formulaci *program se mi líbí*.

JÁ A MOJE TŘÍDA

První rozpoznatý tematický trs zahrnuje postoj pedagoga ke své třídě i k výuce obecně. Tento trs nazývám „*Já a moje třída*“. Řadím do něj celkem pět podtémat, která uvádím v následujícím přehledu. Písmena označují pedagogy, respektive první písmena jejich zástupných křestních jmen. Křížky v jednotlivých řádcích pak zaznačují, který pedagog dané téma zmiňoval. Považuji za důležité upozornit, že chybějící křížek v některém sloupečku neznamena, že se s tím daný pedagog neztotožňuje také, ale pouze to, že sám dané téma nezmiňuje.

Tabulka 23: Studie 3 - hlavní téma "Já a moje třída"

Téma	A	B	C	D	E	F	G	H	I
<i>Vztahy jsou důležité</i>		X		X			X	X	
<i>Edukace je důležitá</i>		X	X		X				X
<i>Moje třída je skvělá</i>		X		X			X	X	
<i>Tady se to sešlo</i>			X		X	X			X
<i>Šikana v naší třídě</i>			X			X	X		X

Samotná tabulka říká, který pedagog o tomto tématu mluvil, ale neprozrazuje nám více o jeho obsahu. Proto se zde budu každému tématu krátce věnovat.

Téma „**vztahy jsou důležité**“ shrnuje všechny výroky, které jasně naznačují, že je pro daného pedagoga klíčové zaměření na vztahy ve třídě – ať už mezi žáky, nebo mezi ním a žáky. Tento postoj je patrný u Daniely, která s žáky dělá také komunitní kruhy: „*Já to tak mám nastavené, že je dobře, když si ty děti všímají jeden druhého a chovají se k sobě hezky.*“ Gréta podporovala rozvoj vztahových dovedností ještě před zavedením programu: „*Oni jako byli zvyklí si i předtím říkat třeba ,vadí mi, když mi říkáš tohle a tohle.*“ Z jejího povídání vystupuje také velká pokora vůči dětem a snaha se na ně nepovyšovat, být s nimi na jedné lodi: „*já jsem s nima třeba tyhle věci hodně sdílela, já jsem jim říkala svoje zážitky z dětství.*“ Na blízkosti vztahů s žáky pracuje také Hana, která popisuje, že jí v tomhle ohledu Druhý krok velmi pomohl: „*Jsem k těm dětem dřív pronikla.*“ I ona s žáky sdílí své vlastní zážitky: „*Já jsem kolikrát říkala, když jsem byla malá taky...*“ a zastává názor, že by vztah mezi žáky a učitelem měl být rovnocenný: „*Víte co je důležité? Nedělat ze sebe nedotknutelnou učitelku.*“ O něco méně explicitně je nastavení na vztahy vidět také u Blanky a to jednak v popisu aktivit, které s žáky dělá i mimo Druhý krok, částečně pak také ze způsobu, jakým se o třídě vyjadřuje (tj. nepoužívá „oni“, ale „my“): „*A my jsme už jako sehraní, bych řekla. My jsme zvyklí na ty komunitní kruhy, my to děláme.*“

Druhé téma jsem nazvala „**edukace je důležitá**“. Do této kategorie řadím dva typy výroků. Prvním je zdůrazňování školního výkonu a toho, aby se vše stihlo probrat. To zmiňuje třeba Blanka: „*Já prostě jsem kantor, který chce hodně naučit a já prostě jedu.*“ Nebo také Iva: „*Už mě pak spíš štvalo, že to musím dělat nebo že něco nestíhám, a že je to na úkor dalších hodin, které budu muset někde dohánět.*“ U některých pedagogů je patrné,

že klasická edukace (tj. žákům předávám informace) je styl, který je jim blízký. O preferování tradičního vyučování mluví Cecilie: *„Třeba vyučování to mi jde samo. To teče sama ta hodina. Přebíháme z jedné aktivity do druhé, nenudíme se.“* Emil toto nastavení nevyjadřuje explicitně, ale je možné jej postřehnout v jeho příkladech práce se žáky: *„Já jsem jim uváděl příklad Aristotela. Kdysi říkal, že někde mu sdělovali, že když odejde z nějakých těch svých hodin v tom kruhu, tak ho tam hrozně pomlouvají. A on jim na to řekl, že když tam nejsem, ať mě klidně i tlučou.“*

„Moje třída je skvělá“ zahrnuje všechna pozitivní hodnocení třídního kolektivu ze strany pedagoga. Je to vidět třeba u Blanky v úryvku, který jsem již zmiňovala: *„A my jsme už jako sehraní, bych řekla. My jsme zvyklí na ty komunitní kruhy, my to děláme.“* V různých částech rozhovoru se o třídě pozitivně vyjadřuje i Daniela, třeba: *„V hodině jsou výborné ty děti. Spolupracují...“* I Gréta si třídu pochvaluje: *„Že se sešla třída, že ty děti jsou, jsou takový, jsou prostě fajn a jsou z domova vedený tak, aby byly empatický.“* Hana popisuje, že její třídu dokonce často chválí i kolegové: *„Takže o této třídě říkali i ostatní, Ty je máš takové klidné.““*

Téma **„tady se to sešlo“** stojí trochu v protikladu k předchozímu tématu. Byť bych sem mohla přidat i předchozí výrok Gréty, zahrnuji sem spíše negativní hodnocení třídy pedagogem, které je často spojeno právě s přesvědčením, že se v jedné třídě sešli nároční žáci. Cecilie svoji třídu popisuje následovně: *„Tam je problém s tím kolektivem, to je jediné. A nevím, jestli se to podaří někdy změnit.“* Důvodem podle ní je to, že je ve třídě *„zkombinováno několik dětí, které to pořád rozbíjejí.“* Podobnou zkušenost má i Emil: *„Některé jsou celkem takové rozumné, ale pak tam mám fakt asi pět šest takových dětí... Oni to pořád narušují.“* a Františka: *„Takže nedodržují pravidla a je to tím složením třídy.“* Podobně situaci ve své třídě komentuje i Iva: *„Já tam mám děti, které nejsou některých takových aktivit schopné. Jsou to často děti cizinců nebo děti, jejichž prostředí by nebylo nějak podnětné.“*

Někteří pedagogové zmiňují, že se před začátkem či v průběhu práce s programem v kolektivu objevily patologické vztahy, což shrnuji v tématu **„šikana v naší třídě“**. Cecilie srovnává současnou třídu s tím, co zažívala dříve – teď je kolektiv podle ní výrazně horší: *„Takovou nenávist jsem tam nezažila!“* Františka vztahy ve třídě již přímo označuje za šikanu: *„Když tam ty vztahy jsou docela složitý, tím jak tam je i ta šikana, nebo byla...“*,

stejně tak Iva: „*To bylo ze začátku roku, protože mi přišlo, že tam je začínající - nebo děti říkaly, že to trvalo už od první třídy, takže ne úplně začínající – šikana.*“ Z rozhovorů s těmito pedagožkami je patrné, že se šikana objevovala již dříve, než se jejich třída zapojila do našeho projektu. Odlišná je situace Gréty. V její třídě se šikana vyskytla ve stejném roce, jako začali pracovat s Druhým krokem. Gréta zvažuje, zda v tom program nemůže mít svůj podíl, spíše to ale přisuzuje příchodu dvou nových žáků, který z jejího pohledu neproběhl úplně úspěšně: „*Já jsem ho (pozn. – chování žáků) neřešila za celý první dva roky, řešila jsem ho v podstatě až ve chvíli, kdy byl Druhý krok, takže teď jako je pro mě ta otázka... ale tam opravdu to jako bylo způsobený příchodem těch dvojčat. Jestli ten Druhý krok napomohl trošku tomu, že... To si netroufnu říct, myslím si, že ne.*“

JÁ JAKO LEKTOR DRUHÉHO KROKU

Druhý tematický trs jsem pojmenovala „*Já jako lektor Druhého kroku*“. Tento trs obsahuje témata, která souvisí s postojem pedagoga k programu. V tabulce níže opět uvádím informaci o tom, kdo z pedagogů dané téma zmiňuje.

Tabulka 24: Studie 3 - hlavní téma "Já jako lektor Druhého kroku"

Téma	A	B	C	D	E	F	G	H	I
<i>Někdo mi to zadal</i>	X		X			X	X	X	X
<i>Program se mi líbí</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	
<i>Jsem jako ryba ve vodě</i>		X		X			X	X	
<i>Cítím se nejistě</i>	X		X	X					
<i>Propojujeme s životem</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	

Většina pedagogů se k programu dostala přes vedení školy, tedy „**někdo mi to zadal**“. U některých to bylo v podstatě příkazem, což zmiňuje třeba Františka: „*Že prostě bylo nám nabídnuto a museli jsme se tak nějak domluvit, kdo půjde.*“ Podobně to měla Cecilie, která to pojala jako úkol, který musí splnit: „*Tak si říkám, že to musím nějak zvládnout.*“ Hana se k programu dostala tak, že vedení školy vytušilo, že ji to bude zajímat: „*Paní zástupkyně říká, já tady mám něco pro tebe... Ona říká, zkus se na to podívat. A mě to zaujalo.*“ Alena, Gréta i Iva to měly spíše na bázi doporučení, Iva to komentuje takto: „*Ono to šlo vlastně svým způsobem přes vedení, ale ne že by to bylo ,musíš jít do toho.*“

Většina pedagogů program hodnotí pozitivně – „**program se mi líbí**“, v jejich postoji je ovšem vidět velký rozdíl. U Aleny, Emila a Františky je spíše neutrální. Postoj Ivy se měnil na základě její zkušenosti: „*Já se přiznám, že když jsem o tom prvně slyšela, tak mě to nadchlo, že by se pracovalo s těmi pocity dětí a celkově s emocemi... Ale na té třídě se mi to úplně neosvědčilo, no.*“ Blanka, Daniela, Gréta a Hana vyjadřují nadšení z programu. Pro ilustraci uvádím komentář Gréty: „*Je to úžasný, naprosto s tím souhlasím, že to má smysl s těma dětma takhle pracovat.*“ Abych to od sebe trochu odlišila, označuji tento postoj „**jsem jako ryba ve vodě**“.

U Cecílie je významným tématem nejistota, kterou řadím do „**cítím se nejistě**“. Tvrdí, že takto pracovat neumí: „*Já vím, že se v tomhle s dětma musí pracovat, ale mně to moc dobře nejde, si myslím.*“ Odkazuje se na to, že psychologii moc nerozumí: „*Asi bych si představovala lepšího odborníka z hlediska psychologie.*“ U Aleny se nejistota pojí s otevíráním důvěrných témat. I ona zmiňuje psychologii: „*Já jen, že pro mě ta situace byla těžká, že nejsem až takový psycholog, abych dobře zareagovala.*“ Problematiku osobních témat více komentuji v další části textu. Daniele je práce s programem celkově hodně blízká, nejistota se u ní však objevuje v momentě, kdy neví, kde dohledat příběh k některým lekcím. Tato nejistota je dle jejích slov možná i důvodem, proč se u určité lekce se třídou zastavila: „*Těším se, že jsem osvobozena od toho, že jsem zasklila, kde ty příběhy jsou, a nebyla jsem schopná se dotázat. A možná i to byla ta moje stopka, proč já jsem se dál neposouvala a možná jsem toho mohla využít i dál.*“

Poslední téma tohoto trsu pojmenovávám „**propojujeme s životem**“, pro sebe jsem si to označila jako „přesah“. Zahrnuje různé strategie, které pedagogové využívají při snaze propojit dovednosti Druhého kroku s každodenním životem. Toto téma se objevuje u všech pedagogů vyjma Ivy, u každého ovšem v jiné míře. Častěji se objevují dvě subtémata. Prvním z nich je využívání programu v konfliktních situacích, nebo když se ve třídě děje něco, o čem se v rámci Druhého kroku mluvilo, což popisuje třeba Alena: „*Takže to jsem se s nimi (pozn. – s kartami) snažila pracovat. Vlastně celý týden. Když se něco ukázalo, o čem jsme se bavili.*“ Druhým subtématem je využívání zkušeností dětí, Františka komentuje: „*Když se učili pojmenovávat emoce, jestli se s nějakou takovou situací jako setkali doma, jak ta maminka reagovala, nebo tatínek...*“

PŘÍNOS PROGRAMU

Třetí trs „Přínos programu“ zahrnuje všechna popisovaná pozitiva Druhého kroku tak, jak je vidí pedagogové. Základní shrnutí opět uvádím v tabulce níže.

Tabulka 25: Studie 3 - hlavní téma "Přínos programu"

Téma	A	B	C	D	E	F	G	H	I
<i>Žákům se program líbí</i>	X	X				X	X	X	X
<i>Žáci zlepšili své SEK</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Všechny emoce jsou normální</i>		X	X		X	X	X	X	
<i>Zlepšily se nám vztahy</i>	X	X		X	X	X	X	X	X
<i>Něco jsem se naučil(a)</i>	X	X			X	X	X		X
<i>Usnadňuje mi to práci</i>	X			X				X	X

Důležitým aspektem je postoj žáků k programu, v tomto trse označený jako „**žákům se program líbí**“, což potvrzuje celkem pět pedagogů. Pro Alenu je to až překvapivé: „*Ale jinak jsem byla spokojená, překvapená, jak to dokázaly děcka přijmout.*“ Třída Hany se vždy nemůže dočkat: „*Oni se na to strašně těší. A nedej bože, když jsem jeden týden vynechala.*“ Nadšení dokládá také několika úryvky ze zpětné vazby, kterou žáci psali, třeba: „*Chtěla bych, aby to pokračovalo až do deváté třídy.*“

„**Žáci zlepšili své SEK**“ uvádí všichni pedagogové kromě Ivy, přičemž nejvíce komentují posun v sebereflexi, regulaci emocí a sociálním cítění. Alena na příkladu popisuje, že když žáci něco provedou, dokáží to následně zreflektovat: „*Já jsem ho měl prvně ignorovat a nevydržel jsem to.*“ Podle Františky je zlepšení v regulaci emocí nejvíce vidět u impulzivních žáků: „*U některých těch bouřliváků, který ještě loni hnedka bouchli, že dejchaj.*“ Někteří žáci si strategie zklidnění osvojili natolik, že jimi dokáží i někoho provést. O tom se přesvědčila Hana, která pobaveně vypráví, co jí žáci řekli, když se naštvála: „*Tak dýchejte. Paní učitelko, pořádně, ta ruka se vám musí zvedat. Počítejte.*“ Pedagogové se také shodují na tom, že jsou žáci vnímavější. Alena popisuje, jak reagovali, když se spolužačka rozplakala: „*Začali ji hladit, že to bude dobrý.*“

Učitelé často opakují, že si žáci uvědomili, že „**všechny emoce jsou normální**“. To popisuje třeba Emil: „*Dozvěděli se o těch emocích a o tom, že nejsou vlastně špatné. Obecně*

se ta naštvanost nebo zlost považuje, že je to něco negativního. Jakože člověk se nemá naštávat.“ Gréta zmiňuje, že bylo pro žáky důležité zjištění, že i spolužáci řeší podobné problémy: „Že se ty děti v podstatě uklidnily tím, že ,hele ono to je u vás stejný jako u nás, tak to je jako dobrý.“ Františka, Gréta a Hana zároveň využily příležitosti k tomu, aby žáky podpořily ve sdílení svých strastí s ostatními: „Že je fajn, když se má komu svěřit.“

Všichni pedagogové kromě Cecilie a Ivy konstatují, že program přispívá ke „**zlepšení vztahů**“. Podle Emila v tom hraje roli především společné sdílení: „Tak ten kolektiv to trochu asilepší, no. Jak si společně povídají. Oni se svěřují s různými věcmi, takže se lépe poznají.“ Zlepšují se ale také vztahy mezi pedagogem a žáky, pedagog má díky programu šanci žáky lépe poznat, jak zmiňuje Alena: „Takže to mi pomohlo poznat je líp.“

Někteří pedagogové uvádí, že byl Druhý krok přínosný taky pro ně samotné – „**něco jsem se naučil(a)**“. Alena teď více reflektuje své chování a sama používá některé strategie regulace emocí: „Takže někdy si říkám, teď bych si měla napočítat do pěti a pak bych jim měla něco říct.“ Technika dýchání se osvědčuje i Františce: „A já taky dechám. To pomohlo i mně, že je pravda, že člověk si uvědomí některý věci a zklidní ty emoce a pak se to líp řeší všechno.“ Blanka zmiňuje, že se naučila mluvit o emocích před žáky, ale před kolegyněmi to stále nedokáže: „Před těma dětma jsem schopná to udělat. Ale sama třeba s kolegyněmi pořád ne.“

Alena, Daniela a Hana také za přínos považují to, že jim program **usnadňuje práci** a to především díky tomu, jak podrobně je metodika zpracovaná, což Alena komentuje následovně: „Všechno nachystané až pod nos skoro. Tam už si můžu jenom já něco dodělat, co mě napadlo a využít to v dalších hodinách.“

LIMITY A PŘÍLEŽITOSTI

Poslední trs „*Limity a příležitosti*“ odhaluje slabá místa programu a shrnuje doporučení pedagogů, co by bylo dobré upravit. Do tohoto trsu řadím celkem šest témat, které i s počty zmínek uvádím v tabulce níže.

Tabulka 26: Studie 3 - hlavní téma "Limity a příležitosti programu"

Téma	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Žáci se chovají nevhodně	X		X		X	X			X
Žáky to nebaví	X		X						X
Rodiče se k programu staví negativně		X					X		
Některá témata jsou příliš osobní	X	X					X	X	
Něco bych vylepšil(a)	X		X	X		X			X
Potřebuji jiné podmínky	X	X	X		X	X	X		X

Jednou z obtíží při realizaci programu, které pedagogové popisují, je to, že se „**žáci chovají nevhodně**“. Pro některé třídy je komunitní způsob práce náročný, třeba u Aleny: „*To pro ně bylo velké úskalí, aby dokázali vedle sebe sedět. Neskákat si do řeči. To bylo ze začátku taky hrozně těžké.*“ nebo u Emila: „*Pořád se požd'uchujou, poposedávají, lehají si, odcházejí, přicházejí.*“ Cecilie zmiňuje, že je při povídání nezbytné žáky hodně korigovat: „*Musím je hlídat, aby se mi nerozutíkali do jiných témat, do jiných myšlenek.*“ Nevhodné chování se objevuje hlavně u přehrávání modelových situací, jak popisuje Františka: „*Třeba při hraní rolí. Oni z toho udělaj takovou šarádu, že pak je nemůžu uklidnit vůbec.*“ To potvrzuje i Alena: „*Tak jako se styděli a dělali blbosti, jak měli dramaturzi.*“ a Emil: „*Oni se hned začnou smát a je po všem. Pak to skoro nejde dohrát, musíme to přerušit, uklidnit je.*“

Alena, Cecilie a Iva zmiňují, že to „**žáky nebaví**“. Alena reflektuje změnu postoje žáků v průběhu času: „*Že už je to ,zase' ta karta. Že už si na to zvykli.*“ Podobnou zkušenost má i Cecilie: „*Až časem byla patrná únava. Myslím časem v roce. Že už je to potom omrzelo, přestalo bavit. ,A dneska ne, už se nám nechce.' Že už to bylo dlouho tematicky zaměřené globálně na jednu věc.*“ Ve třídě Ivy byla nechuť žáků pracovat s programem patrná už od začátku a podle ní dokonce byla příčinou nevhodného chování ve třídě: „*Ty děti byly schopné vymyslet úplně cokoliv hlavně, aby tohle nemusely. Takže když už viděly karty, tak začaly vymýšlet nějaké vylomeniny.*“

Blanka jako největší obtíž reflektuje to, že se „**rodiče staví k programu negativně**“. Z popisované zkušenosti je patrné, že rodiče pociťovali ohrožení svých dětí kvůli tomu, že by měli absolvovat psychologické testování: „*Já jsem nečekala, že bude takový odpor... Oni nevěděli přesně. Tak jim přišlo, že je budou nějakým způsobem testovat.*“ Tato zkušenost je v rámci celého souboru ojedinělá, považují ovšem za důležité toto úskalí také zmínit.

Zároveň je třeba upozornit, že zde sehrálo velkou roli samotné testování, které se při běžné realizaci neprovádí. Do tohoto tématu řadím ještě zkušenost Gréty, byť je trochu odlišná. Jedné z jejich žákyň se stalo, že doma použila techniku regulace emocí, kterou se ve škole učila, ale maminka to nepřijala: „*A ona pak přišla a řekla, že to doma zkoušela a že na ní mamina tak křičela, že vlastně jí vynadala ještě za to, že si dechá.*“

V některých třídách žáci při programu otevírají „**témata, která jsou dle pedagogů příliš osobní**“. Gréta upozorňuje na to, že by někdo pak proti danému žákovi mohl tyhle informace použít nebo nějak nevhodně zareagovat: „*Že vlastně tam mohlo teoreticky dojít k tomu, že by to někdo zesměšnil, že by to někdo použil...*“ Otevírání intimních témat spojuje s důvěrou a pocitem bezpečí: „*Oni se tu cítili v té chvíli bezpečně, proto to taky řekli.*“ U Aleny je vidět nejistota, jak s osobními tématy pracovat. Navíc uvažuje také nad tím, jak se zachovat, aby to bylo v pořádku i pro rodiče: „*Člověk neví, jak vždycky reagovat na toto. Takovou citlivou situaci, abych to zvládla. Abych zase ty rodiče nějak nepodrazila.*“

V situacích, kdy se žáci dostávají k příliš osobním věcem, pedagogové většinou jejich povídání utínají. Alena to popisuje následovně: „*Takže to vždycky nějak převést, aby ona tak dlouho nevykládala. Spíš aby mi to pak ona řekla sama, než před těma děckama.*“ Podobnou strategii volí také Blanka: „*Vždycky jsem to nějak obešla, tak aby se zase on necítil, že ho nenechám domluvit. Ale někdy to byly docela takové choulostivé situace. Tak to jsem jako stopla.*“ Při povídání o emocích se drží spíše na obecné úrovni, aby tomuto předešla: „*My jsme si to rozebrali na obecných klucích a nepotřebuju vědět, jak to mají doma nebo tak, no.*“ Hana většinou vyčkává, jak se situace bude vyvíjet: „*Když jsem se někdy ocitla na tenkém ledě, tak jsem vycouvala a čekala jsem, co bude.*“

Objevuje se řada nápadů ve smyslu „**něco bych vylepšila**“. Jedním z nich je zamezit jednotvárnosti programu, jak popisuje Iva: „*Že tam jsou ty aktivity až moc stejné na těch kartách.*“ Doporučuje přidat nějaký motivační prvek, aby to žáky více zaujalo: „*Že tam chybí něco takového pro ně, co by je natáhlo do toho, zrovna pro tyhle děti.*“ Alena si všimla, že žáky takhle zaujala změna v podobě bílé karty: „*Byla změna, když byla bílá karta. To hned bylo: „Co je?!“ To v nich vzbudilo tu...Oni potřebují pořad něco nového.*“

Františka komentuje neaktuálnost materiálu: „*Já myslím, že možná už je to zastaralejší ty fotky některý, že i třeba by se dalo něco řešit pomocí mobilních telefonů*

některý ty situace a tam to není ta varianta možná.“ Stejný postřeh má také Cecilie: „Zastaralost...Tam se třeba řeší, že ten kluk váhá, jestli jít s klukama na hřiště, nebo jet vlakem tak, jak slíbil rodičům. A děcka mi na to řeknou: „Tak zavolám rodičům mobilem a zeptám se.““ Alena by ocenila, kdyby mohla využít interaktivní tabuli nebo kdyby k tomu bylo nějaké video: „Možná asi vymyslet, kdyby byl místo karty zfilmovaný kousek příběhu.“ Daniela dodává, že by bylo vhodné přidat zmiňované příběhy, které se teď složitě dohledávají: „Co hrozně bych chtěla, tak ty příběhy tam vhodit. Aby to bylo úplně jednodušší.“

Pedagogové v rozhovorech také zmiňují, že pro zvýšení efektivity programu by potřebovali „**změnit některé podmínky, ve kterých pracují**“. Do této kategorie řadím to, o čem může rozhodnout škola. Objevuje se např. doporučení pracovat s programem již u mladších dětí. Třeba pro Alenu by to znamenalo lepší návaznost: „*Já bych to, já učím třídy 1 až 3, tak já bych to uvítala v té druhé třídě. Aby se s tím dalo pracovat dva, tři.*“ Také Iva by s programem raději pracovala dříve, odůvodňuje to množstvím učiva, které se musí ve třetí třídě stihnout: „*Ta třetí třída je hodně nabitá a teď se snažíte do toho někam ještě vecpat tohle.*“ Alena by zároveň uvítala, kdyby ve třídě bylo méně žáků: „*A taky problém je, že je jich 25.*“

10.5.3 Interpretace

V této podkapitole nabízím možnou interpretaci, kterou záměrně odděluji od výroků respondentů. Je třeba brát v potaz to, že: „*je to vždy výzkumník se svým životním kontextem, kdo je jejím autorem*“ (Koutná Kostínková & Čermák, 2013, 22).

Při reflexi prvního trsu „*Já a moje třída*“ jsem si všimla, že se některá témata prolínají. Např. pedagogové, u nichž se objevilo téma „*vztahy jsou důležité*“, zároveň zmiňují také „*moje třída je skvělá*“. Stálo by za zvážení, zda by zrovna tato témata neměla být propojená, nicméně mi přišlo užitečné je pro další interpretaci neoddělovat, neboť přináší dvě různé informace. Stojí za povšimnutí také určitá podobnost mezi „*tady se to sešlo*“ a „*šikana v naší třídě*“. Pedagogové, kteří popisují ve třídě nezdravé vztahy, to často přisuzují složení třídy. Zároveň se jedná o pedagogy, kteří nezdůrazňují, že „*vztahy jsou důležité*“. Dá se tedy usuzovat na souvislost mezi třídním klimatem a tím, jaký význam

pedagog přisuzuje vztahům ve třídě. Nelze ovšem na tomto místě s určitostí říct, co je důsledek a co je příčina. Jedinou výjimkou v předchozím konstatování je Gréta, která o vztahovosti mluví hodně, ale zároveň zmiňuje výskyt šikany u ní ve třídě. Pro lepší porozumění by mohlo být užitečné udělat podrobnější analýzu jejího případu.

Přínosnou informací z trsu „*Já jako lektor Druhého kroku*“ je pro mě to, že některé pedagogy při práci s programem znejišťuje, že nemají psychologické vzdělání, přestože je program určen právě pro pedagogy. Zároveň si všímám, že se téma „*jsem jako ryba ve vodě*“ prolíná s tématem „*vztahy jsou důležité*“ z prvního trsu. Přestože to nepovažuji za překvapivé, je pro mne důležité zdůraznit, že pro pedagogy zaměřené na vztahovost je práce s Druhým krokem přirozenější, cítí se v ní dobře. Trefně to vystihuje Daniela: „*Pomáhá mi v tom, co je mi blízký.*“

Třetí trs „*Přínos programu*“ a čtvrtý trs „*Limity a příležitosti*“ jsou pro mne spíše popisné, přinášejí řadu informací s praktickým přesahem. Kromě očekávaných přínosů programu v dovednostech jako je rozpoznávání nebo regulace emocí pedagogové pojmenovávají to, že se žáci dozvídají, že žádná emoce není špatná. Mám dojem, že i pro samotné pedagogy tohle bylo překvapivé zjištění. Někteří z nich program zároveň berou jako příležitost žáky podpořit ve sdílení svých strastí s druhými.

Zajímavé je také prozkoumání výroku „*některá témata jsou příliš osobní*“. Tuto problematiku zmiňuje Blanka, Gréta a Hana. Tyto pedagožky zároveň komentují důležitost vztahů a o své třídě mluví velmi pozitivně, dá se tedy předpokládat, že v jejich třídách je pozitivní klima. Naopak pedagogové, v jejichž třídách nejsou příliš pozitivní vztahy, toto téma neotevírají. Z toho usuzuji, že příliš velká otevřenost je problémem pouze ve třídách, kde panuje velká důvěra. To potvrzuje i výrok Gréty: „*Oni se tu cítili v té chvíli bezpečně, proto to taky řekli.*“

Při podrobnějším prozkoumání témat spatřuji mezi některými z nich spojitost, kterou jsem se pokusila zachytit v níže uvedeném schématu. Pedagogové, kteří svoji třídu popisují pozitivně (zachyceno v tématu „*moje třída je skvělá*“) zároveň kladně hodnotí samotný program a konstatují, že se při jeho realizaci cítí jako ryba ve vodě. Také jejich žákům se program líbí. V rozhovorech s těmito pedagogy se neobjevuje, že by se žáci při programu chovali nějak nevhodně nebo že by ve třídě byla šikana. Jedinou výjimkou,

kterou jsem již zmiňovala, tvoří třída Gréty. Přestože ve schématu je ústředním tématem pozitivní postoj k žákům, musím konstatovat, že k rozklíčování kauzality nemám v tuto chvíli dostatek informací.

Obrázek 7: Studie 3 - pozitivní postoj k žákům a související témata



10.6 Diskuze

Na tomto místě opět nabídnu kritické srovnání prezentované studie s výsledky jiných autorů. Pro diskuzi na úrovni celého výzkumného projektu odkazuji na *kapitulu 11*.

Velmi podobnou kvalitativní studii v ČR realizovala Pronyšynová (2018). Část jejího výzkumu je orientovaná na technické záležitosti programu (implementace do výuky apod.). V návaznosti na cíl mé studie se zaměřuji spíše na ty oblasti, které se tematicky prolínají. S autorkou se shoduji ve významu motivovanosti pedagoga pro efektivitu programu. Také zmiňuje otázku nejistoty pedagogů v citlivých tématech, která se objevuje i v mém výzkumu. I v přínosech programu docházíme k podobným výsledkům - autorka zmiňuje např. zlepšení třídního kolektivu, rozpoznávání a regulaci emocí, řešení konfliktů. Zároveň popisuje také osobnostní rozvoj pedagoga, např. v empatii.

Přínosy programu popisuje Čechová et al. (2005). Mimo jiné konstatuje také rozvoj tolerance k odlišnostem, jež v mém výzkumu komentuje pouze jeden pedagog. Mezi

zahraničními odborníky na SEL se kvalitativní výzkumy příliš často nerealizují, uvedu tedy alespoň jeden, který je zaměřený přímo na program Druhý krok (Larsen & Samdal, 2012). Podle těchto autorů podporuje program rozvoj kompetencí pedagogů, mění se např. jejich způsob komunikace s žáky. Pedagogové zároveň reflektují vlastní zlepšení v sociálních dovednostech. Svě třídy popisují jako klidnější, žáci dokáží lépe řešit konflikty.

Možné zdroje zkreslení podrobně popisují v *podkapitole 7.2.3*, zde je tedy jen krátce okomentuji. Interpretativní fenomenologická analýza klade důraz na interpretaci výzkumníka, díky čemuž se určitému ovlivnění výsledků nedá zcela předejít (Koutná Kostínková & Čermák, 2013). Při realizaci rozhovorů jsem si všimla, že se ke mně pedagogové vztahují spíše jako k odborníkovi na sociálně-emocionální učení, což je mohlo např. hodit do nejistoty, zda odpovídají „správně“. Někdy také měli tendenci se mne ptát na můj názor, čemuž jsem se snažila pro neovlivnění dat vyhýbat, v některých chvílích tato strategie ovšem narušila plynulost hovoru a vztah mezi mnou a pedagogem. Ne všechny rozhovory jsem realizovala sama, u některých byl tento vliv odejmut zapojením jiného výzkumníka. Čímž přecházím k dalšímu možnému zdroji zkreslení, kterým je specifický způsob vedení rozhovoru každého výzkumníka.

Jistým limitem je možné ovlivnění názoru pedagoga při supervizi, která proběhla přibližně 3 měsíce po kurzu. Když tam některý pedagog otevřel nějaké téma, ostatní si pak mohli začít všimnout nových aspektů práce s programem, které jim předtím unikaly. S otazníkem zůstává, zda lze tento jev považovat za limit nebo naopak za způsob, jak pedagogy podpořit v citlivosti vůči dění ve třídě. Také se mohlo jednoduše stát, že pedagog měl k někomu z kolegů blízko a proto mu přitakal.

11 DISKUZE

V této části textu se zaměřuji na obecné aspekty výzkumu, které se týkají výsledků všech třech studií. Pro srovnání mých výsledků s pracemi jiných autorů odkazuji na Diskuzi jednotlivých studií.

Velkým otazníkem tohoto výzkumného projektu je efektivita procesu implementace a přidružené faktory na straně učitele. Jak již zaznělo v *podkapitole 5.3*, pozitivní postoj pedagoga k realizovanému programu a jeho self-efficacy významně ovlivňuje účinnost takového programu (Durlak & DuPre, 2008; Schonert-Reichl, 2017).

Nielsen et al. (2019) navíc zdůrazňují, že by implementace měla být chápána jako dynamický proces mezi trenérem programu a pedagogem, který tento program následně s dětmi realizuje. Je nezbytné se zaměřit také na socio-emoční kompetence pedagoga, na jeho postoje a přesvědčení. Přestože s touto myšlenkou souzním, musím bohužel konstatovat, že v rámci prezentovaného projektu zapojení pedagogové neměli takovou podporu, jak by bylo vhodné. Výcvik v rozsahu 20 hodin, který museli pedagogové povinně absolvovat, stěží stačí pro vysvětlení základních principů sociálně-emocionálního učení a představení programu, na sebezkušenostní práci prostor nezbyvá. Důvodem pro takto krátkou variantu kurzu je neochota ze strany pedagogů účastnit se delšího vzdělávání. Zde je patrný rozdíl v přístupu dle profesí. Psychologové, kteří mívají častěji zkušenost s dlouhodobými výcviky, jsou časově náročnějšímu vzdělávání v této oblasti obvykle více otevření.

Efektivitě prevence a evaluaci preventivních programů je věnována *kapitola 2*. Na tomto místě pouze připomenu, že evaluační studie bývají díky množství zkreslujících faktorů považovány za jedny z nejnáročnějších. Mezi významné faktory, které by měl výzkumník zohledňovat, patří např. fidelita – tedy to, jak moc lektor dodržuje principy intervence. Dále pak třeba adaptace, tj. úpravy původní verze programu, či samotný rozsah práce s programem.

Přestože tyto faktory vnímám jako zásadní, s ohledem na (ne)ochotu škol zapojit se do výzkumného projektu nebylo od škol vyžadováno pravidelné výkaznictví, které by pomohlo tyto faktory sledovat a některé výsledky pak lépe objasnit. Díky tomu je k dispozici

pouze omezené množství informací a mohu spíše jen hádat, co mohlo efektivitu intervence ovlivňovat. Základní informace např. o počtu realizovaných lekcí uvádím v *podkapitole 7.3*. Dvě třídy, které byly do kvantitativní analýzy zapojeny, dokončily pouze část programu, což mohlo výsledky ovlivnit. Navíc v rámci rozhovorů s některými pedagogy vyplynulo, že s programem nepracovali úplně pravidelně, přestože to v zadaném dotazníku uvádějí. Z těchto důvodů byl v hlavní studii použit tzv. mixed-effect model s náhodným faktorem *třída*, který možné vlivy na straně pedagoga (a tedy i implementace) částečně zohledňuje.

Výsledky mohou být zkresleny také faktory na straně samotných žáků a metodami sběru dat. Hromadnou administraci ve formě tužka-papír u žáků ve 3. třídě nelze považovat za zcela ideální metodu. V tomto věku je pro žáky náročné udržet delší dobu pozornost. Doporučuje se využívat vizuálních podnětů, činnosti prokládat (Vágnerová, 2012). Používáme-li v tomto věku dotazníky, je nezbytné dbát na to, aby zadání i otázky byly jasné a jednoznačné. Žáci příliš nedokáží rozumět záporně formulovaným frázím a dvojsmyslům, proto je lepší se jim vyhýbat (Borgers et al., 2000).

Kvalitativní část výzkumu pak zcela určitě byla ovlivněna mnou jako výzkumníkem. Z tohoto důvodu jsem se snažila celý proces analýzy dat pečlivě reflektovat, což zčásti popisují v *podkapitole 7.2.3*.

Dovolím si zde formulovat také několik doporučení, která vycházejí z realizovaného výzkumného projektu. Z hlediska výzkumu by velkým přínosem bylo vytvoření a standardizace diagnostického nástroje pro zjišťování úrovně sociálně-emočních kompetencí. V současné chvíli je za tímto účelem možné využít pouze metodu IDS, se kterou pracuji v první studii. Pro další šíření sociálně-emocionálního učení i pro širší realizaci výzkumů je však tato metoda vzhledem k individuální administraci velmi obtížně využitelná. Užitečný by byl nástroj, který je možné zadávat plošně alespoň za účelem orientačního mapování. V zahraničí se často používají škály určené pro učitele. Vzhledem k naší zkušenosti a obecnému přehlcení učitelů si nedovedu představit, že by pedagog takovou škálu vyplňoval pro každého žáka zvlášť. Na druhou stranu u nejmladších dětí je administrace tužka-papír prakticky nemožná. Řešením by mohla být baterie škál určených jak pro žáky, tak pro rodiče a učitele, aby tak bylo možné metodu zvolit dle potřeb dané školy či třídy. Druhou variantou je diagnostiku provádět formou interaktivních her, jako se realizuje třeba v projektu GIS – Invenio. Vytvořený nástroj by pak mohli používat i školní

specialisté pro případnou identifikaci žáků, kteří potřebují v socio-emoční oblasti více podpořit.

V projektu se také otevřela řada témat, jejichž další prozkoumání by bylo přínosné pro implementaci sociálně-emocionálního učení v našem prostředí. Jedním z těchto témat je např. regulace emocí, respektive popis konkrétních strategií, které české děti používají. Užitečné by také bylo identifikovat nejčastější konfliktní situace mezi dětmi jako podklad pro případnou adaptaci programů SEL v našem prostředí.

Velkým tématem, které je pro mne v souvislosti se SEL hodně významné, je seberozvoj pedagoga v této oblasti. Otázky, na které by bylo dobré znát odpovědi, souvisí třeba s tím, jakým způsobem se pedagogové v socio-emočních kompetencích zlepšují, jak reflektují svoje výchovné a vzdělávací strategie a podle čeho poznávají, která strategie je vhodná. Zároveň považuji za zcela nezbytné více pracovat s problematikou důvěrnosti a otevírání citlivých informací při hodinách sociálně-emocionálního učení. Já osobně určitou sdílnost mezi žáky považuji za růstovou. S otázkou ovšem zůstává, kde je pomyslná hranice zdravé sdílnosti a jak podpořit kompetenci pedagogů v této oblasti. Odpověď by mohla přinést např. ohnisková skupina s odborníky zabývajícími se duševním zdravím dětí mladšího školního věku.

12 ZÁVĚRY

Pro přehlednější orientaci v textu prezentuji závěry všech tří studií ve společné kapitole. V prezentovaném projektu se daří ověřit efektivitu programu při rozvíjení dovednosti *Rozpoznávání emocí*. V době pretestu mají žáci z obou skupin největší obtíž s rozpoznáváním překvapení, úspěšnost činí pouze 40 %. Na základě intervence se úspěšnost ES zvyšuje na 68 %. Zajímavé je, že úspěšnost při rozpoznávání radosti, která je druhá nejnáročnější, je v pretestu pro obě skupiny 82 %, tedy výrazně vyšší. Naopak nejlépe se daří rozpoznávat vztek, kde je úspěšnost 86 %.

Druhý krok má prokazatelný přínos také v dovednosti *Regulace emocí*. Při prvním měření dokáží žáci nejméně strategií uvést u strachu (úspěšnost 51 %). O něco lépe jsou na tom u vzteku (68 %), nejlépe se daří smutek (72 %).

Naopak zlepšení v celkovém *Sebepojetí* na základě práce s programem Druhý krok potvrzeno není. Přestože se na první pohled zdá, že se obě skupiny ve druhém měření o něco zhoršily, tento rozdíl není statisticky významný. Program Druhý krok tedy nemá žádný vliv (pozitivní ani negativní) na úroveň sebepojetí žáků.

V rámci kvantitativního pohledu na třídní klima je potvrzen efekt programu na *index sociálního klimatu*. Naopak na kvalitu kolektivu a index positivity program dle zjištěných výsledků vliv nemá. Kvůli chybné administraci, kterou popisují v příslušné Diskuzi, není ovšem možné z těchto informací činit objektivní závěry.

V kvalitativní části výzkumu jsou rozpoznána témata, která se zdají být pro realizaci programu Druhý krok klíčová. Tato témata jsou podle obsahu rozdělena do 4 trsů. První trs „*Já a moje třída*“ je důležitý pro pochopení přístupu daného pedagoga ke své třídě. Trs „*Já jako lektor Druhého kroku*“ zahrnuje postoj pedagoga přímo k programu Druhý krok a to, jak se při práci s programem cítí. Ve třetím trsu „*Přínos programu*“ jsou popsány oblasti a dovednosti, které jsou dle pedagogů programem pozitivně ovlivněny. Kromě zlepšení sociálně-emočních kompetencí, na čemž se shodují všichni pedagogové, se objevuje také třeba téma normalizace emocí či přínosu pro pedagoga např. v rámci sebereflexe či regulace vlastních emocí. Poslední čtvrtý trs „*Limity a příležitosti*“ popisuje negativní postoj a chování, které s v souvislosti s Druhým krokem v některých třídách objevuje.

Pro pedagogy, v jejichž třídách panuje velká důvěra, je naopak významným tématem psychické bezpečí žáků ve smyslu (ne)otevírání příliš osobních věcí.

V získaných datech je možné si všimnout souvislosti mezi hodnocením třídy pedagogem, jeho pedagogickou filozofií (tedy zda jsou pro něj prioritní spíše vztahy nebo edukace), tím jak se pedagog při realizaci programu cítí, jaký mají žáci k programu postoj a jak se v jeho lekcích chovají.

SOUHRN

Cílem sociálně-emočního učení (dále SEL) je rozvíjet pět základních jádrových kompetencí: sebeuvědomování, seberegulace, sociální citění, vztahové dovednosti a zodpovědné jednání (CASEL, 2013). Kromě samotných sociálně-emočních kompetencí žáků jsou důležité také tyto kompetence na straně pedagoga a prostředí, ve kterém k tomuto procesu dochází (Schonert-Reichl, 2017).

Přestože to není na první pohled zcela patrné, aktivity jako je SEL jsou zakotveny na úrovni národních dokumentů, třeba Rámcový vzdělávací program, podle něhož školy mají mimo jiné rozvíjet sociální a personální kompetenci či kompetenci k řešení problémů (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2017). Implementaci SEL nahrává také Národní strategie primární prevence rizikového chování a to třeba důrazem na prevenci již v raném věku (MŠMT, 2019b).

SEL je možné řadit mezi preventivní aktivity. Prevenci zjednodušeně dělíme na specifickou, nespecifickou a programy kultivující dovednosti pro život. Poslední kategorie je zaměřená na rozvoj seberegulace a sociálních dovedností (Miovský, Aujezká, et al., 2015). Lze tedy konstatovat, že do této kategorie spadá i SEL.

V rámci prevence je v poslední době proklamován tzv. evidence-based přístup, tj. nutnost výzkumného ověřování jednotlivých programů. Výzkumy efektivity jsou však velmi náročné, neboť při nich hraje roli celá řada faktorů jako třeba míra dodržování stanovených principů prevence (tj. fidelita), míra úpravy programu (adaptace) nebo rozsah realizované prevence (Humphrey, 2013).

SEL má řadu krátkodobých a dlouhodobých přínosů. Mezi krátkodobé patří rozvoj sociálně-emočních dovedností, pozitivní postoj k sobě i druhým, pozitivní jednání a vztahy, méně konfliktů, snížení emočního distresu a lepší školní výkon. Z těch dlouhodobých to jsou např. zdravé vztahy, duševní zdraví, snížení delikventního chování či angažované občanství (Weissberg et al., 2015).

Pro zjišťování úrovně sociálně-emočních kompetencí existuje v zahraničí celá řada metod, jako třeba Devereux Student Strengths Assessment (Denham, 2015; LeBuffe et al.,

2018) nebo Social Skills Improvement System Rating Scale (Denham, 2015; Gresham et al., 2011). V ČR je metod méně a většinou nejsou explicitně cíleny na sociálně-emoční kompetence, s jistým omezením by se však dala použít třeba Škála Connersové (Ptáček, Goetz, et al., 2018) nebo Škálový dotazník školního chování (Mezera, 1999)

Efektivní SEL kurikulum by mělo být systematické, aktivní, cílené a jasné (Durlak et al., 2010). V ČR se kromě Druhého kroku používají některé další SEL programy, jako třeba Zipyho kamarádi (E-clinic, 2015), Dobrý začátek (Schola Empirica, 2020) či Kočičí zahrada (Exnerová et al., 2012).

Program Druhý krok pro 1.-3. třídu ZŠ se skládá ze tří částí: Trénink empatie, Ovládnutí impulzivity a řešení problémů, Zvládnutí vzteku. Základem je práce s velkoplošnými fotografiemi s různými příběhy, kterými pedagog žáky provádí (Profkreativ, 2009). Implementace tohoto programu v ČR začala v roce 2015 pod záštitou Katedry psychologie FF UP.

V ČR byla realizována řada studentských výzkumů s cílem pilotně ověřit vliv programu Druhý krok na některou z dílčích dovedností dětí mladšího školního věku. Potvrzen je efekt programu na sociálně-emoční kompetence (Lisníková, 2017; Palová, 2016) sebepojetí (Chobotská, 2017) a tvořivost (Faastová, 2017). Naopak rozvoj afektivity (Faastová, 2017), morálního usuzování (Lisníková, 2017) a verbálních schopností (Bendlová, 2018) prokázán není. Nejednotné jsou výsledky klimatu třídy – podle Mánkové (2017) Druhý krok pozitivní klima podporuje, Lisníková (2017) to ovšem popírá.

O tyto studentské projekty se opírá výzkumná část práce, která je rozdělená na tři studie. Výzkumný soubor je pro všechny tři studie stejný. Liší se pouze perspektiva, ze které je na data nahlíženo – tedy žáci, třída a pedagog. Do výzkumného projektu se na počátku zapojilo celkem 9 základních škol, přičemž byla vždy jedna třetí třída určena jako experimentální a jedna kontrolní. Jedna ze škol z výzkumného projektu odstoupila. Součástí výzkumného souboru tedy bylo 318 žáků a 9 pedagogů. Experimentální třídy po dobu jednoho školního roku pracovaly s programem Druhý krok. První kolo sběru dat proběhlo v září 2017 (před začátkem práce experimentálních tříd s programem), druhé v červnu 2018 a třetí s ročním odstupem, tedy v červnu 2019. Kromě samotných žáků jsou významnou součástí výzkumného souboru také pedagogové daných tříd.

První studie je zaměřená na ověřování vlivu programu Druhý krok na vybrané charakteristiky žáků, konkrétně sociálně-emoční dovednosti a sebekojení. Jedná se o kvaziexperiment s jedním pretestem a dvěma posttesty. Pro sběr dat jsem použila metodu IDS - Intelektová a vývojová škála pro děti ve věku 5 – 10 let (Krejčířová et al., 2013) a Dotazník sebekojení Piers-Harris 2 (Obereignerů et al., 2015). Potvrzený je vliv programu Druhý krok na rozpoznávání emocí a regulaci emocí. Zajímavé je, že úspěšnost při rozpoznávání emoce překvapení je v pretestu oproti jiným emocím výrazně nižší. Naopak nejlépe se žákům daří rozpoznávat vztek. Z hlediska regulace emocí žáci dokáží nejlépe pojmenovat strategie zvládnání smutku, méně úspěšní jsou u vzteku, nejméně u strachu. Vliv programu Druhý krok na sebekojení potvrzen není.

Druhá studie sleduje celou školní třídu, konkrétně třídní klima a vztahy mezi žáky. I v tomto případě je realizován kvaziexperiment s jedním pretestem a dvěma posttesty. Data jsou získána prostřednictvím Dotazníku B-4 (Braun, 1998), který umožňuje vypočítat řadu indexů odrážejících situaci ve třídě. Efekt interakce mezi intervencí a měřením je signifikantní pouze v indexu sociálního klimatu, naopak u kvality kolektivu a indexu positivity ne. S ohledem na chybný způsob administrace nelze tyto závěry považovat za validní.

Cílem třetí studie je popsat žitou zkušenost pedagogů při realizaci programu Druhý krok. Jedná se tedy o kvalitativní část, informace jsou získány prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy experimentálních tříd. Jsou identifikovány čtyři tematické trsy, které jsou pojmenovány „Já a moje třída“, „Já jako lektor Druhého kroku“, „Přínos programu“ a „Limity a příležitosti“. Významná se zdá být souvislost mezi postojem pedagoga ke třídě, jeho pedagogickou filozofií, pocitem self-efficacy při práci s programem a tím, jaký postoj mají k programu samotní žáci.

Realizovaný výzkum potvrzuje význam sebereflexe a pozitivního nastavení pedagogů vůči třídě na efektivitu vzdělávacího procesu. Příprava budoucích učitelů by tak měla být více zaměřená na tyto dovednosti, v čemž může být nápomocné i sociálně-emoční učení. Problematikou, které by bylo vhodné se výzkumně více věnovat, je nejistota pedagogů při otevírání důvěrných témat. Pro praxi i pro výzkum by bylo užitečné také vytvoření skriningového nástroje pro zjišťování úrovně sociálně-emočních kompetencí.

SUMMARY

The main goal of social-emotional learning (SEL) is to promote *5 core competencies*: self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills and responsible decision-making (CASEL, 2013). Social-emotional competencies both of students and teachers, plus the learning context has a significant role in this process (Schonert-Reichl, 2017).

Even though it is not explicit, the importance of SEL and similar activities is set in documents at a national level. For example, *Rámcový vzdělávací program* says that all schools must promote social competence, personal competence, problem-solving competence among others (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2017). Secondly, *Národní strategie primární prevence rizikového chování* emphasises the importance of prevention in early years (MŠMT, 2019b).

SEL is part of prevention, which consists of three main categories: specific prevention, non-specific prevention, programs cultivating life-skills. Programs in the last category aim on promoting self-regulation and social skills (Miovský, Aujezká, et al., 2015). Therefore, SEL can be labeled as part of this category.

Nowadays, a so-called evidence-based approach in prevention is proclaimed. It means that it is necessary to prove program outcomes by conducting effectiveness research. However, this type of research is challenging as there are many factors affecting the results, such as fidelity, adaptation or extent of the prevention (Humphrey, 2013).

SEL has several short-term outcomes such as an increase in social-emotional skills, positive attitude to self and others, positive social behaviour and relationships, less conduct problems, reduced emotional distress or an increase in academic performance. There are some long-term effects as well – healthy relationships, mental health, reduced criminal behaviour and active citizenship (Weissberg et al., 2015).

There are several tools to measure social and emotional skills. In English speaking countries for example *Devereux Student Strengths Assessment* (Denham, 2015; LeBuffe et al., 2018) or *Social Skills Improvement System Rating Scale* (Denham, 2015; Gresham et al., 2011) can be used. However, just a few methods can be found in the Czech language, for

example *Škála Connersové* (Ptáček, Goetz, et al., 2018) or *Škálový dotazník školního chování* (Mezera, 1999).

Effective SEL curriculum should be sequenced, active, focused and explicit (Durlak et al., 2010). There are several SEL programs to be used in the Czech Republic, such as Zippy's Friends (E-clinic, 2015), Good Start (Schola Empirica, 2020) or Cats' Garden (Exnerová et al., 2012).

The Second Step Program for grades 1 – 3 consists of three parts: Empathy Training, Impulsivity Management and Problem Solving, Anger Management. The teacher uses A3 pictures to talk with kids about some real-life situations (Profkreatis, 2009).

Some student research projects on effectiveness of the Second Step Program have been already conducted in the Czech Republic. Those projects have confirmed the outcomes in social-emotional competencies (Lisníková, 2017; Palová, 2016), self-concept (Chobotská, 2017) and creativity (Faastová, 2017). On the other hand, outcomes in affectivity (Faastová, 2017), moral reasoning (Lisníková, 2017) and verbal skills (Bendlová, 2018) are not verified. The results in the classroom environment are inconsistent (Lisníková, 2017; Mánková, 2017).

These projects are basis for the research part of the theses which consists of three studies. The research sample is the same for all of them, only the perspective of data analysis differs – students, class and teachers. Nine schools participated in the project at its beginning. However, one of the schools have quit the project. One 3rd grade class was experimental, one 3rd grade class was control in each school. The experimental group have been using the Second Step Program for one school year. The first data collection has been conducted in September 2017 (before the experimental group started the program work), then in June 2018 and finally with a one-year break in June 2019.

Study number one aims to detect the effect of the Second Step Program on social-emotional skills and self-concept. It is 'so called' kvaziexperiment design with one pre-test and two post-tests. Data was collected by *IDS – Intelektová a vývojová škála pro děti ve věku 5 – 10 let* (Krejčířová et al., 2013) and *Dotazník sebepojetí Piers-Harris 2* (Obereignerů et al., 2015). The effect on emotion recognition and emotion regulation is confirmed. Students are less successful in recognition of surprise when compared with other emotions

in pre-test. On the contrary, the biggest success is in anger recognition. Regarding the emotion regulation, it is much easier to tell strategies for regulation of sadness when compared with anger and fear. The effect of the Second Step Program on self-concept is not confirmed.

The goal of the second study was to map the effect for the whole class as a social group. Kvaziexperiment with one pre-test and two post-tests is conducted as well. Data was collected using *Dotazník B-4* (Braun, 1998) which offers several indexes summarizing the situation in that class. The effect of intervention is confirmed only in “social climate index”. The improvement in “group quality” and “positivity index” is not significant. However, as the administration of the questionnaire was not done well, the results are not valid.

In the last study, semi-structured interviews with the teachers in experimental group were conducted to examine their experience with the Second Step Program. Four thematic clusters are identified: “Me and my class”, “Me as the Second Step Program lecturer”, “Outcomes of the Program” and “Limits and Opportunities of the Program”. It seems that themes like teacher’s attitude to class, his teaching philosophy, self-efficacy in conducting the program and students’ attitude to program, are tightly connected.

There are some topics that needs further examination, such as talking about personal experiences in class which makes teachers doubtful. Secondly, preparation of a tool for social-emotional competence screening would be very useful both for practitioners and researchers.

POUŽITÉ ZDROJE

- Achenbach, T. M. (2019). International findings with the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA): applications to clinical services, research, and training. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 13(1), 30. <https://doi.org/10.1186/s13034-019-0291-2>
- ASEBA. (n.d.). *School-Age (CBCL, TRF, YSR, BPM/6-18)*. Retrieved January 2, 2020, from <https://aseba.org/school-age/>
- Bendlová, L. (2018). *Vliv programu Druhý krok na verbální schopnosti* [Univerzita Palackého v Olomouci]. https://theses.cz/id/edrfbn/Bendlov_bakalsk_prce.pdf
- Blatný, M., & Osecká, L. (1994). Rosenbergova škála sebehodnocení: struktura globálního vztahu k sobě. *Československá Psychologie*, 38(6), 481–488.
- Blatný, M., & Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí. Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Psychologický ústav Akademie věd ČR.
- Blažková, B. (Ed.). (2011). *Jak správně pracovat se třídou. Materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ*. Josef Raabe.
- Blyth, D. A., Jones, S., & Borowski, T. (2018). *SEL Frameworks-What Are They and Why Are They Important?* <https://measuringSEL.casel.org/wp-content/uploads/2018/09/Frameworks-A.1.pdf>
- Borgers, N., de Leeuw, E., & Hox, J. (2000). Children as Respondents in Survey Research: Cognitive Development and Response Quality. *BMS Bulletin of Sociological Methodology*, 66(1), 60–75. <https://doi.org/10.1177/075910630006600106>
- Braun, R. (1998). *Dotazník B3: příručka. Diagnostika vztahů v třídním kolektivu*. Audendo.
- Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Portál.
- 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. <https://doi.org/10.1002/pits.21639>

- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2(1), 40. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-2-40>
- CASEL. (2013). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs - Preschool and Elementary School Edition*. <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- CASEL. (2019). *Core SEL Competencies*. <https://casel.org/core-competencies/>
- 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. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.4284&rep=rep1&type=pdf>
- Čechová, D., Gajdošová, E., Herényiová, G., Kuklišová, M., Rijáková, Z., & Sobiová, E. (2005). *Možnosti efektívneho využívania programu proti násiliu v školách SRDCE NA DLANI*. Stimul.
- Černá, K. (2017). *Diagnostika sociálně-emočních kompetencí u dětí raného školního věku se zaměřením na metodu IDS* [Univerzita Palackého v Olomouci]. https://theses.cz/id/zqaes2/BP_K_ern.pdf
- Charvát, M., Jurystová, L., & Miovský, M. (2012). Four-level Model of Qualifications for the Practitioners of the Primary Prevention of Risk Behaviour in the School System. *Adiktologie*, 12(3), 190–211.
- Chobotská, T. (2017). *Preventivní program Druhý krok a sebepojetí u dětí mladšího školního věku* [Univerzita Palackého v Olomouci]. https://theses.cz/id/rwrqnn/Chobotska_BP_2017.PDF
- Chráška, M. (2011). *Metody pedagogického výzkumu*. Grada.
- Ciklová, K. (2016). *Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu*. EconomPress.

- Člověk v tísní. (n.d.-a). *Filozofie pro děti*. Retrieved May 9, 2020, from <https://www.clovekvtsni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/filozofie-pro-deti>
- Člověk v tísní. (n.d.-b). *Persona Dolls*. Retrieved May 9, 2020, from <https://www.clovekvtsni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/persona-dolls>
- Cohen, L. (2015). *Jak zacházet s dětským strachem: hravé rodičovství*. Argo.
- Committee for Children. (2011). *Second Step: Skills for Social and Academic Success. Visual Review of Research: Kindergarten-Grade5*. http://www.cfchildren.org/Portals/1/SS_K5/K5_DOC/K5_Visual_Review_Research_SS.pdf
- 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. <https://psycnet.apa.org/buy/1994-20990-001>
- ČŠI. (2019a). *Národní zpráva: Mezinárodní šetření TALIS 2018* (S. Boudová, V. Šťastný, & J. Basl (Eds.)).
- ČŠI. (2019b). *Tematická zpráva: Rozvoj sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke_zpravy/TZ_socialni_gramotnost_2017-2018.pdf
- ČŠI. (2019c). *Zjištění z mezinárodního šetření PISA 2018 - Česká republika*.
- Day, K. L., & Smith, C. L. (2013). Understanding the role of private speech in children's emotion regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(2), 405–414. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2012.10.003>
- Denham, S. A. (2015). Assessment of SEL in Educational Contexts. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Social and Emotional Learning: Research and Practice*. (pp. 285–300). The Guilford Press.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, *54*, 77–80. <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>

- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, *43*(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, *41*(3–4), 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Durlak, J. A., Dymnicki, R. P., Taylor, A. B., Schellinger, R. D., Durlak, J., Weissberg, R. P., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*, 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- 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*(3–4), 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- E-clinic, z. ú. (n.d.). *Zpráva z evaluace programu Zipyho kamarádi v ČR*. Retrieved January 9, 2020, from http://www.zipyhokamaradi.cz/images/Zipyevaluace_zprava_21112016.compressed.pdf
- E-clinic, z. ú. (2015). *O programu*. <http://www.zipyhokamaradi.cz/o-projektu>
- Edwards, D., Hunt, M. H., Meyers, J., Grogg, K. R., & Jarrett, O. (2005). Acceptability and student outcomes of a violence prevention curriculum. *Journal of Primary Prevention*, *26*(5), 401–418. <https://doi.org/10.1007/s10935-005-0002-z>
- Ekman, P. (2015). *Odhalené emoce*. Jan Melvil Publishing.
- Erikson, E. H. (1965). *Childhood and society*. Penguin Books.

- Exnerová, M., Kaufová, T., & Skácelová, L. (2012). *Kočí zahradka. Rozvoj sociálních dovedností dětí v rámci prevence rizikového chování*. Univerzita Karlova v Praze .
http://www.pppkv.cz/dokumenty/05_Kočí zahradka_metodika pro učitele.pdf
- Faastová, D. (2017). *Vliv preventivního programu Druhý krok na tvořivost a afektivitu dětí mladšího školního věku* [Univerzita Palackého v Olomouci].
https://theses.cz/id/mp42bo/DP_Faastov_Dagmar.pdf
- Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). Teaching Adolescents to Become Learners - The role of noncognitive factors in shaping school performance : A critical literature review. In *Teaching Adolescents To Become Learners*. University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Ferjenčík, J. (2008). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Portál.
- Feřtek, T. (2015). *Co je nového ve vzdělávání*. Nová Beseda.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Portál.
- Fried, M. (2007). *Překlad a ověření dotazníku sebepojetí dětí*. Univerzita Karlova.
- Gajdošová, E. (2017). Nové výzvy a nové úlohy školských psychologů v kontexte európskej a slovenskej politiky zdravia. *Školský Psychológ / Školní Psycholog*, 18(1).
- Gajdošová, E., Herényiová, G., & Valihorová, M. (2010). *Školská psychológia*. Stimul.
- Gallà, M., Aertsen, P., Christer, D., DeSwert, J., Fenk, R., Fischer, U., Habils, K., Jaspers, D., Koller, M., Lee, H., Michaelis, T., & Sannen, A. (2005). *Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí*. Úřad vlády České republiky.
- Garibaldi, M., Ruddy, S., Kendziora, K., & Osher, D. (2015). Assessment of Climate and Conditions for Learning. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. (pp. 348–359). The Guilford Press.
- Gillernová, I. (2015). Podpora emocionálního vývoje dětí předškolního věku. In *Moc emocí: Psychologie emocí a citů každodenní lidské zkušenosti* (pp. 43–45). Tribun EU.

- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Hanex.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A., Zins, J. E., & Draft, E. (2005). *The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice*. www.prevention.psu.edu
- Gresham, F. M. (2018). *Effective Interventions for Social-Emotional Learning*. Guilford Press.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and Psychometric Comparisons Across Elementary and Secondary Age Levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27–44. <https://doi.org/10.1037/a0022662>
- Grob, A., Meyer, C. S., & Hagmann-von Arx, P. (2009). *Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder von 5-10 Jahren*. Testzentrale.
- Gueguenová, C. (2014). *Cesta ke šťastnému dětství. Empatická výchova ve světle nejnovějších poznatků o mozku a emocionálním vývoji dítěte*. Rybka Publishers.
- Halama, P., & Bieščad, M. (2006). Psychometrická analýza Rosenbergovej škály sebahodnotenia s použitím metód klasickej teórie testov (CTT) a teórie odpovede na položku (IRT). *Československá Psychologie*, 50(6), 569–583.
- Harvey, S. T., Evans, I. M., Hill, R. V. J., Henricksen, A., & Bimler, D. (2016). Warming the Emotional Climate of the Classroom: Can Teachers' Social-Emotional Skills Change? *The International Journal of Emotional Education*, 8(2), 70–87. www.um.edu.mt/ijee
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Portál.
- Hendrick, C., & Macpherson, R. (2019). *Co funguje ve třídě? Most mezi výzkumem a praxí*. Euromedia Group.
- Hermochová, S. (2005). *Skupinová dynamika ve školní třídě*. AISIS.
- Hrabal, V. (2011). *Třídní kompas - sociometrická ratingová metoda*. Hogrefe - Testcentrum.
- Humphrey, N. (2013). *Social and Emotional Learning: A Critical Appraisal*. SAGE Publications Ltd.
- Hy, L. X., & Loevinger, J. (1996). *Measuring Ego Development*. Psychology Press.

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 874–895. <https://doi.org/10.1177/0013164405285546>
- Kartous, B. (2015). Cílem je, aby se dítě naučilo soutěžit samo se sebou. *EDUin*. <https://www.eduin.cz/clanky/cilem-je-aby-se-dite-naucilo-soutezit-samo-se-sebou/>
- Kartous, B. (2019). *No Future*. Nakladatelství 65. pole.
- Kim, S., Nickerson, A., Livingston, J. A., Dudley, M., Manges, M., Tullledge, J., & Allen, K. (2019). Teacher Outcomes from the Second Step Child Protection Unit: Moderating Roles of Prior Preparedness, and Treatment Acceptability. *Journal of Child Sexual Abuse*, 28(6), 726–744. <https://doi.org/10.1080/10538712.2019.1620397>
- Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Grada.
- Kotásková, J., & Vajda, I. (1983). *Test morální zralosti osobnosti*. Psychologické a didaktické testy.
- Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (pp. 9–43). MUNI Press.
- Krejčířová, D., Urbánek, T., Širůček, J., & Jabůrek, M. (2013). *IDS - Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let*. Hogrefe - Testcentrum.
- Kröger, C. (1998). Evaluation: Definitions and Concept. In O. Baker, J. Mounteney, & R. Neaman (Eds.), *Evaluation Drug Prevention in the European Union* (pp. 61–66). EMCDDA.
- Kroupová, K. (2016). *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Grada.
- Kutálková, V. (2013). *Projevy nekázně na druhém stupni základních škol - komparace vesnická a městská škola*. Masarykova Univerzita.

- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Larsen, T., & Samdal, O. (2012). The importance of teachers' feelings of self efficacy in developing their pupils' social and emotional learning: A Norwegian study of teachers' reactions to the Second Step program. *School Psychology International*, 33(6), 631–645. <https://doi.org/10.1177/0143034311412848>
- Lašek, J. (n.d.). *Klima školní třídy a možnosti jeho měření*. <http://www.prevence-praha.cz/ke-stazeni/klima-skoly-a-tridy/10-sociln-klimaklitccqlaek>
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Gaudeamus.
- Laubová, P. (2018). *Porovnání úrovně sociálních dovedností dětí v městských a vesnických mateřských školách*. Univerzita Tomáše Bati.
- Laurent, J., Catanzaro, S. J., Rudolph, K. D., Joiner, T. E., Potter, K. I., & Lambert, S. (1999). A Measure of Positive and Negative Affect for Children: Scale Development and Preliminary Validation. *Psychological Assessment*, 11(3), 326–338.
- Lazarová, B., Hloušková, L., Pol, M., & Trnková, K. (2017). Proměny práce školních psychologů v proinkluzivně naladěných školách. *Pedagogická Orientace*, 27(2), 287. <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-2-287>
- Lazarová, B., & Jůva, V. (2010). Učitelé a faktor času: o proměnách pracovního sebepojetí. *Studia Paedagogica*, 15(2), 43–60.
- LeBuffe, P. A., Shapiro, V. B., & Robitaille, J. L. (2018). The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA) comprehensive system: Screening, assessing, planning, and monitoring. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 62–70. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.05.002>
- Líšková, B. (2014). *Citová a emocionální výchova v rodině a ve škole*. Gaudeamus.
- Lisníková, K. (2017). *Vliv sociálně-emocionálního učení na morální usuzování a psychosociální klima třídy* [Univerzita Palackého v Olomouci]. https://theses.cz/id/nscm1r/DP_Lisnkov_Vliv_SEL_na_morln_usuzovn_a_psychosocln_klima.pdf
- Machová, J., & Kubátová, D. (2015). *Výchova ke zdraví*. Grada.

- Mánková, K. (2017). *Preventivní program „Druhý krok“ a psychosociální klima školní třídy* [Univerzita Palackého v Olomouci]. https://theses.cz/id/pp3mpy/Kristna_Mnkov_Diplomov_prce.pdf
- Mansio. (n.d.). *Naše služby*. Retrieved May 9, 2020, from <https://www.mansio.cz/nase-sluzby/>
- Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy: Dotazník pro žáky*.
- Mart, A. K., Weissberg, R. P., & Kendziora, K. (2015). Systemic Support for SEL in School Districts. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. (pp. 482–499). The Guilford Press.
- Matějček, Z., & Vágnerová, M. (1992). *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti - SPAS (testová příručka)*. Psychodiagnostika.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s00787-008-0696-6>
- 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. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002009>
- McCulloch, C. E. (2003). *Generalized Linear Mixed Models*. Institute of Mathematical Statistic.
- McKown, C. (2015). Challenges and Opportunities in the Direct Assessment of Children's Social and Emotional Comprehension. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. (pp. 320–335). The Guilford Press.
- Merrell, K. W., Cohn, B. P., & Tom, K. M. (2011). *Development and Validation of a Teacher Report Measure for Assessing Social-Emotional Strengths of Children and Adolescents*.

- Merrell, K. W., Felver-Gant, J. C., & Tom, K. M. (2011). Development and Validation of a Parent Report Measure for Assessing Social-Emotional Competencies of Children and Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 20(4), 529–540. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9425-0>
- Mezera, A. (1999). *Škálový dotazník školního chování žáka a škála rizikového chování žáka*. Psychodiagnostika.
- Mikoška, P., & Novák, L. (2017). *Jak současná věda objevuje empatii*. Pavel Mervart.
- Milkie, M. A., & Warner, C. H. (2011). Classroom Learning Environments and the Mental Health of First Grade Children. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(1), 4–22. <https://doi.org/10.1177/0022146510394952>
- Miovský, M. (2015). The Development of the National System of School-based Prevention of Risk Behaviour in the Czech Republic: Reflections on the outcomes of a 15-year process. *Adiktologie*, 15(1), 62–87.
- Miovský, M., Aujezká, A., Burešová, I., Čablová, L., Červenková, E., Jírová Exnerová, M., Fialová, H., Gabrhelík, R., Hašan, P., Krichová, K., Charvát, M., Jurystová, L., Kaufová, T., Kolářová, P., Kubišová, P., Macková, L., Maierová, E., Melánová, K., Pavlas Martanová, V., ... Žaloudíková, I. (2015). *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. Lidové noviny. <https://www.researchgate.net/publication/282250087>
- Miovský, M., Gabrhelík, R., Charvát, M., Šťastná, L., Jurystová, L., & Pavlas Martanová, V. (2015). *Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících*. Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze.
- Miovský, M., Skácelová, L., Čablová, L., Veselá, M., & Zapletalová, J. (2012). *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy*. TOGGA.

- Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P., Barták, M., Bártík, P., Budinská, M., Čablová, L., Černý, M., Doležalová, P., Gabrhelík, R., Holická, N., Charvát, M., Jindrová, M., Jurystová, L., Kolář, M., Majtnerová Kolářová, S., Kubů, P., Macková, L., ... Veselá, M. (2015). *Prevence rizikového chování ve školství I*. Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze.
- MPSV. (2014). *Strategie sociálního začleňování 2014-2020*.
https://www.mpsv.cz/files/clanky/17082/strategie_soc_zaclenovani_2014-20.pdf
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*.
- MŠMT. (2019a). *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020*.
- MŠMT. (2019b). *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027*.
http://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf
- MZ. (2014). *ZDRAVÍ 2020 - Národní strategie ochrany a podpory zdraví a prevence nemocí*.
- NaZemi. (n.d.). *Global Storyline: Jak vtáhnout děti do děje světa Obr od Bodláčí hory*.
- 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 and Youth Services*, 33(1), 46–69.
<https://doi.org/10.1080/0145935X.2012.665324>
- Nevoralová, M., Pavlovská, A., & Šťastná, L. (2012). Evaluation of the School-based Primary Prevention of Risk Behaviour in the Czech Republic. *Adiktologie*, 12(2), 244–255.
- Nielsen, B. L., Laursen, H. D., Reol, L. A., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., Rasmusson, M., Marušić, I., Denk, A., Roczen, N., Jurko, S., & Ojstersek, A. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 410–428.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1604670>
- Novotný, J. S. (2015). Problémy s přizpůsobením v prostředí ústavní péče Adjustment problems and residential care environment. In *Psychologie a její kontexty* (Vol. 6, Issue 2).

- Obereignerů, R., Orel, M., Reiterová, E., Mentel, A., Malčík, M., Petrůjová, T., Fac, O., & Friedlová, M. (2015). *Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2*. Hogrefe - Testcentrum.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277–297. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=d42a6b81-1e1e-4e87-a098-f2b68d939c47%40pdc-v-sessmgr01>
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science and Medicine*, 159, 30–37. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>
- Orel, M., Obereignerů, R., Reiterová, E., Malůš, M., & Fac, O. (2015). Rozdíly sebepojetí u dětí a adolescentů České republiky podle pohlaví a věku. In *Psychologie a její kontexty* (Vol. 6, Issue 2). http://psychkont.osu.cz/fulltext/2015/Orel-Obereigneru-Reiterova-Malus-Fac_2015_2.pdf
- Osecká, L., & Blatný, M. (1997). Struktura globálního vztahu k sobě: analýza Rosenbergovy škály sebehodnocení - replikace. *Československá Psychologie*, 41(6), 481–486.
- Oxley, L. (2016). An examination of Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). *Educational and Child Psychology*, 33(3), 55–62.
- Palová, K. (2016). *Program Druhý krok jako nástroj sociálně-emocionálního učení* [Univerzita Palackého v Olomouci]. https://theses.cz/id/9smsi9/Palov_DP_2016.pdf
- Palová, K., & Smékalová, E. (2019). Program Druhý krok: Dosavadní výsledky ověřování efektivity v České republice. In E. Maierová, L. Viktorová, M. Dolejš, & T. Dominik (Eds.), *Tělo a mysl. PhD existence 9* (pp. 217–224). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Palová, K., Smékalová, E., Faastová, D., & Chobotská, T. (2017). Program Druhý krok jako podpora rozvoje tvořivosti a sebepojetí dětí mladšího školního věku. In *Psychologie a její kontexty* (Vol. 8, Issue 2). http://psychkont.osu.cz/fulltext/2017/2017_2_3_Palova.pdf

- Pařová, M., & Valihorová, M. (2015). Podpora optimálnej klímy školskej triedy. In M. Zelina & M. Verešová (Eds.), *Školská psychológia a kvalita života v edukácii* (pp. 261–279). Trnavská univerzita.
- Partnership for Children. (n.d.). *Zippy's Friends for 5-7 year olds*. Retrieved May 9, 2020, from <https://www.partnershipforchildren.org.uk/what-we-do/programmes-for-schools/zippys-friends.html>
- Piaget, J., & Inhelderová, B. (2010). *Psychologie dítěte*. Portál.
- Piers, E. V., & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Western Psychological Services.
- Plháková, A. (2006). *Dějiny psychologie*. Grada.
- Poláčková Šolcová, I. (2018). *Emoce. Regulace a vývoj v průběhu života*. Grada Publishing, a.s.
- Pravdová, B. (2013). Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická Orientace*, 23(2), 174–194.
- Pražské centrum primární prevence. (2010). *Manuál pro tvorbu Minimálního preventivního programu*. file:///C:/Users/FF-KP-ProBook/Downloads/Příloha 8a - manual_mpp.pdf
- Profkreatis. (2009). *Kurikulum preventivního programu proti násilíu Srdce na dlani: Průručka pro učitel'ov. 1. - 3. ročník*. Stimul.
- Pronyšynová, I. (2018). *Přínosy programu Druhý krok z pohledu pedagogických pracovníků* [Univerzita Palackého v Olomouci]. <https://theses.cz/id/fpwi3o/Pnosy-programu-Druh-krok-z-pohledu-pedagogickch-pracovnk.pdf>
- Ptáček, R., Goetz, M., & Švandová, L. (2018). *Conners 3 - Posuzovací škála pozornosti a chování*. Hogrefe - Testcentrum.
- Ptáček, R., & Kuželová, H. (2013). *Vývojová psychologie pro sociální práci*. <https://www.mpsv.cz/documents/20142/954010/psychologie.pdf/91da3174-0856-99ce-5c24-2704a0cc7d55>

- Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P., & Švandová, L. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a Slovenská Psychiatrie*, 114(5), 199–204. http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP_2018_5_199_204.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 Schools*, 50(2), 165–180. <https://doi.org/10.1002/pits.21667>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* (2017).
- Respektovat a být respektován. (n.d.). *Vznik a činnost spolku*. Retrieved May 9, 2020, from <https://www.respektovani.com/index.php?obsah=1&sub=13#100>
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the Social and Emotional Climate of Classrooms: A Clustered Randomized Controlled Trial Testing the RULER Approach. *Prevention Science*, 14(1), 77–87. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0305-2>
- Röhr, H.-P. (2018). *Sebeúcta u dětí*. Portál.
- Rowlingová, J. K. (2008). *Harry Potter a relikvie smrti*. Albatros.
- Schola Empirica. (2020). *Metodika Dobrý začátek*. <http://www.scholaempirica.org/maturske-skoly/metodika-dobry-zacatek/#dobryzacatek>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Schultz, D., Izard, C. E., & Abeová, J. A. (2007). Emoční systémy a vývoj emoční inteligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací* (pp. 73–88). Portál.
- Schultz, David, 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. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00126>

- Sdružení D. (n.d.). *Další preventivní programy*. Retrieved May 9, 2020, from <http://www.sdruzenid.cz/co-delame/programy-pro-skoly/primarni-prevence-rizikoveho-chovani/dalsi-preventivni-programy/>
- Sedláčková, D. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Grada.
- Shanker, S. (2017). *Samoregulace: jak pomoci svému dítěti (i sobě) prolomit cyklus stresu a úspěšně se zapojit do života*. Dobrovský s.r.o.
- Siegel, D. J., & Payneová-Brysonová, T. (2015). *Klidná výchova k disciplíně*. Triton.
- Sklad, M., Diekstra, R. F. W., Ritter, M., 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 Schools, 49*(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Škola bez poražených. (n.d.). *Home*. Retrieved May 9, 2020, from <https://www.skolabezporazenych.cz/>
- Skopal, O., & Dolejš, M. (2014). Sebepojetí českých adolescentů ve vztahu k rizikovému chování – dle Rosenbergovy koncepce sebehodnocení. In E. Maierová, R. Procházka, M. Dolejš, & O. Skopal (Eds.), *PhD Existence 2014: Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (pp. 215–224).
- Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.
- Smékalová, E., & Kolařík, M. (2011). Typy třídních kolektivů a způsoby práce s nimi aneb mocenský, nebo demokratický přístup? *Prevence, 7*(9), 10–12.
- Smékalová, E., & Palová, K. (2016a). Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Adiktologie, 16*(3), 246–254. https://www.researchgate.net/profile/Katerina_Palova/publication/316158755_Socialne-emocionalni_uceni_na_ceskych_skolach_a_preventivni_program_Druhy_krok/links/58f3bb07aca27289c21bbe09/Socialne-emocionalni-uceni-na-ceskych-skolach-a-preventivni-program-Dr

- Smékalová, E., & Palová, K. (2016b). Začátky práce s primárně preventivním programem Druhý krok v ČR. In *Škola v kontexte psychologie zdraví a pozitivní psychologie. Sborník odborných příspěvků*. Paneurópská vysoká škola.
- Social and Emotional Learning: A Short History | Edutopia*. (2011). Edutopia. <https://www.edutopia.org/social-emotional-learning-history>
- Spáčilová, H. (2003). *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Univerzita Palackého.
- Šromová, V. (2016). *Možnosti a rizika testování sociálně-emočních kompetencí dětí mladšího školního věku hromadnou formou* Bakalářská práce [Univerzita Palackého v Olomouci]. https://is.muni.cz/th/oxzh2/BP_Sromova.pdf
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. (2014). http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Portál.
- Taub, J. (2002). Evaluation of the Second Step Violence Prevention Program at a Rural Elementary School. *School Psychology Review*, 31(2), 186–200.
- Taylor, J. J., Buckley, K., Hamilton, L. S., Stecher, B. M., Read, L., & Schweig, J. (2018). *Choosing and using SEL competency assessments: What schools and districts need to know* (Issue November). http://measuringsel.casel.org/pdf/Choosing-and-Using-SEL-Competency-Assessments_What-Schools-and-Districts-Need-to-Know.pdf
- Thorndike, R. L., Hagen, E., & France, N. (1986). *Test kognitivních schopností (TKS)*. NFER-NELSON, GBR.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie : proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
- Úřad vlády České republiky. (2019). *Národní strategie prevence a snižování škod spojených se závislostním chováním 2019-2027*. www.rvkpp.vlada.cz

- Urban, K. K., Jellen, H. G., & Kováč, T. (2003). *Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z)*. Psychodiagnostika.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Karolinum Press.
- Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Nakladatelství Karolinum.
- Veselý, A. (2019). *Příprava hlavních směrů vzdělávací politiky ČR 2030+*.
<https://drive.google.com/file/d/1WI9DEn3RPDU30XH3a6F6z6oYCKvOgwzq/view>
- Walsh, R. (2003). The methods of reflexivity. *Humanistic Psychologist*, 31(4), 51–66.
<https://doi.org/10.1080/08873267.2003.9986934>
- 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. Gullota (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. (pp. 3–19). The Guilford Press.
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Open University Press.
- 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.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.06.016>
- Zipyho kamarádi. (n.d.). *Podpora duševního zdraví školních a předškolních dětí*. Retrieved May 9, 2020, from <https://zipyhokamaradi.cz/>

ABSTRAKT DISERTAČNÍ PRÁCE

Název práce: Sociálně-emocionální učení a efektivita programu Druhý krok

Autor práce: Mgr. Kateřina Palová

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

Počet stran a znaků: 187; 329 575

Počet příloh: 14

Počet titulů použité literatury: 184

Abstrakt:

Cílem této disertační práce je poskytnout komplexní informace o sociálně-emocionálním učení (SEL) a efektivitě programu Druhý krok. Za tímto účelem je realizován výzkumný projekt, do něhož je na počátku zapojeno celkem 9 škol (z toho jedna škola z projektu odstoupila), vždy jedna 3. třída je experimentální a jedna 3. třída kontrolní. Z výzkumného projektu jsou vytvořeny tři studie. První z nich za použití metody IDS a Piers-Harris 2 potvrzuje vliv programu Druhý krok na rozpoznávání a regulaci emocí; zlepšení sebepojetí prokázáno není. Druhá studie pomocí Dotazníku B-4 zkoumá přínos na úrovni vztahů ve třídě. Významné zlepšení se objevuje v indexu sociálního klimatu; kvalita kolektivu a index positivity zůstává beze změny. Poslední studie je kvalitativní, prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů popisuje žitou zkušenost pedagogů s programem. Jsou identifikovány čtyři tematické trsy: „Já a moje třída“, „Já jako lektor Druhého kroku“, „Přínos programu“ a „Limity a příležitosti“. Na přijetí programu ze strany žáků má výrazný vliv postoj pedagoga a jeho pedagogická filozofie.

Klíčová slova: Druhý krok; sociálně-emocionální učení; prevence; škola; vztahy.

ABSTRACT OF THESIS

Title: Social-Emotional Learning and Effectiveness Research of the Second Step Program

Author: Mgr. Kateřina Palová

Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Number of pages and characters: 187; 329 575

Number of appendices: 14

Number of references: 184

Abstract:

The main goal of this thesis was to gather complex information on social-emotional learning (SEL) and the effectiveness of the Second Step Program. Therefore, a research project with 9 participating schools (one of them has withdrawn) was conducted, one 3rd grade class as experimental and one 3rd grade class as control in each school. Three studies were part of this project. The first one uses data obtained from IDS and Piers-Harris 2. The effect on emotion recognition and emotion regulation is confirmed. However, the increase in self-concept is not verified. Secondly, the program promotes social climate index; not group quality neither positivity index obtained by Dotazník B-4. Lastly, the experience of the teachers working with the program is described using data from semi-structured interviews. Four thematic clusters are identified: “Me and my class”, “Me as the Second Step Program Lecturer”, “Outcomes of the Program” and “Limits and Opportunities of the Program”. The students’ attitude to the program was influenced by the teacher’s attitudes and his teaching philosophy.

Key words: Second Step; social-emotional learning; prevention; school; relationships.

PŘÍLOHY

Příloha 1: Seznam tabulek, grafů a obrázků

Příloha 2: Použité zkratky

Příloha 3: Slovníček překladů

Příloha 4: Souhlas spoluautorky se zveřejněním textu

Příloha 5: Dopis pro vybrané školy - specifikace projektu

Příloha 6: Dohoda se školou

Příloha 7: Informovaný souhlas

Příloha 8: Dotazník pro školy – verze pro ES (použito při T2 a T3)

Příloha 9: Struktura rozhovoru – pedagogové

Příloha 10: Průměrné skóry Rozpoznávání emocí IDS dle jednotlivých tříd

Příloha 11: Průměrné skóry Regulace emocí IDS dle jednotlivých tříd

Příloha 12: Průměrné skóry Sebepojetí PH2 dle jednotlivých tříd

Příloha 13: Průměrné skóry Sebepojetí PH2 dle škál - převedeno na T-skóry

Příloha 14: Průměrné hodnoty indexů B-4 dle jednotlivých tříd

TABULKY

Tabulka 1: Různé aspekty implementace (Humphrey, 2013)	27
Tabulka 2: Kategorie a příklady SEL kompetencí - upraveno (Taylor et al., 2018, 5).....	37
Tabulka 3: Shrnutí realizovaných studentských prací - ověřování efektivity na ZŠ	80
Tabulka 4: Implementace programu Druhý krok v ES.....	93
Tabulka 5: Frekvence práce s programem Druhý krok v ES.....	94
Tabulka 6: Zařazení programu Druhý krok do výuky ES.....	94
Tabulka 7: Časový harmonogram výzkumného projektu.....	96
Tabulka 8: Studie 1 - velikost výzkumného soubor dle rozložení do skupin.....	103
Tabulka 9: Studie 1 - velikost výzkumného souboru dle pohlaví	104
Tabulka 10: Studie 1 - průměrné hodnoty ve sledovaných dovednostech.....	105
Tabulka 11: Studie 1 - výsledky mixed-effect model při ověřování H1.1.....	106
Tabulka 12: Studie 1 - analýza „Rozpoznávání emocí“ se zohledněním emoce	108
Tabulka 13: Studie 1 - výsledky mixed-effect model při ověřování H1.2.....	109
Tabulka 14: Studie 1 - analýza „Regulace emocí“ se zohledněním emoce	111
Tabulka 15: Studie 1 - výsledky mixed-effect model při ověřování H1.3.....	112
Tabulka 16: Studie 1 - průměrné výsledky <u>ES</u> ve škálách Sebepojetí PH2	114
Tabulka 17: Studie 2 - velikost výzkumného souboru.....	121
Tabulka 18: Studie 2 - průměrné hodnoty indexů B-4	121
Tabulka 19: Studie 1 - výsledek statistického ověřování H2.1	123
Tabulka 20: Studie 2 - výsledek statistického ověřování H2.2	125
Tabulka 21: Studie 2 - výsledek statistického ověřování H2.3	127
Tabulka 22: Studie 3 - pedagogové v ES - základní údaje.....	134
Tabulka 23: Studie 3 - hlavní téma "Já a moje třída"	148
Tabulka 24: Studie 3 - hlavní téma "Já jako lektor Druhého kroku"	150
Tabulka 25: Studie 3 - hlavní téma "Přínos programu"	152
Tabulka 26: Studie 3 - hlavní téma "Limity a příležitosti programu"	154

GRAFY

Graf 1: Statistické ověřování H1.1	107
Graf 2: Statistické ověřování H1.2	110
Graf 3: Statistické ověřování H1.3	113
Graf 4: Statistické ověřování H2.1	124
Graf 5: Statistické ověřování H2.2	126
Graf 6: Statistické ověřování H2.3	128

OBRÁZKY

Obrázek 1: Schematická struktura a rozsah hlavních pilířů navrženého modelu MPP (Miovský, Aujezká, et al., 2015, 23)	24
Obrázek 2: Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů (Charvát et al., 2012).....	29
Obrázek 3: Třísložkový model SEL (Schonert-Reichl, 2017)	33
Obrázek 4: Model rozvoje SEK ve vzdělávacím kontextu (Denham, 2015) - upraveno	34
Obrázek 5: Model systému SEL ve školním kontextu (Weissberg et al., 2015, 7)	35
Obrázek 6: Vazba mezi pojmy souvisejícími s klimatem (Lašek, 2007).....	66
Obrázek 7: Studie 3 - pozitivní postoj k žákům a související témata	158

Příloha 2: Použité zkratky

ČŠI	Česká školní inspekce	PH2	Dotazník sebepojetí Piers-Harris 2
DF	Stupně volnosti (z angl. <i>Degree of Freedom</i>)	PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
ES	Experimentální skupina	RVP	Rámcový vzdělávací program
IDS	Intelligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let	SD	Směrodatná odchylka (z angl. <i>Standard deviation</i>)
IPA	Interpretativní fenomenologická analýza	SEK	Sociálně-emoční kompetence
KS	Kontrolní skupina	SEL	Sociálně-emocionální učení
M	Průměr (z angl. <i>Mean</i>)	T1-T3	Měření (čísllice označuje pořadí)
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy	TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i>
N	Počet probandů	TEIQ-CF	<i>Trait Emotional Intelligence Questionnaire, Children Form</i>
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj	TOT	Celkový skór / součet
		TU	Třídní učitel

Příloha 3: Slovníček překladů

ANGER MANAGEMENT	Zvládání vzteku
ASSESSMENT	Měření, hodnocení
CLUSTER	Trs
CORE COMPETNCIES	Jádrové kompetence
DOSAGE	Rozsah
FIDELITY	Fidelita
FIXED FACTOR	Fixní faktor
FORMATIVE ASSESSMENT	Formativní hodnocení
FRAMEWORK	Rámec
INTERIM ASSESSMENT	Průběžné hodnocení
MALLEABLE	Tvárné
MEANINGUL	Smysluplné
MEASURABLE	Měřitelné
NESTING	Zahníždování
RANDOM FACTOR	Náhodný faktor
REFLEXIVITY	Reflexe
RELATIONSHIP SKILLS	Vztahové dovednosti
RESPONSIBLE DECISION MAKING	Zodpovědné jednání
SCREENING	Skrínink
SELF-AWARENESS	Sebeuvědomování
SELF-EFFICACY	Přesvědčení / vědomí o vlastní účinnosti
SELF-MANAGEMENT	Seberegulace, sebeřízení
SOCIAL AWARENESS	Sociální citění
SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING	Sociálně-emocionální učení
SUMMATIVE ASSESSMENT	Sumativní hodnocení
THEORY OF CHANGE	Teorie změny



Filozofická
fakulta

Prohlášení spoluautora

Souhlasím s využitím níže uvedeného článku pro účely disertační práce Mgr. Kateřiny Palové s názvem „*Sociálně-emocionální učení a efektivita programu Druhý krok*“:

- Palová, K. & Smékalová, E. (2019). Program Druhý krok: Dosavadní výsledky ověřování efektivity v České republice. *In Tělo a mysl. PhD existence 9*, 217-224.

Potvrzuji, že Mgr. Kateřina Palová je hlavní autorkou tohoto článku a dávám jí svolení pro využití napsaného textu v plném či upraveném znění.

5.5.2020

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.



Univerzita Palackého
v Olomouci

Genius loci...

Úvod

Katedra psychologie Univerzity Palackého v Olomouci realizuje celou řadu výzkumných projektů, z nichž mnohé mají přesah i do pedagogické praxe. Jedním z nich je projekt **Ověřování efektivity programu Druhý krok**, jehož cílem je plošné šíření a ověřování metodiky pro rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí v mateřských školách a na 1. stupni základních škol. Bližší informace o tomto programu Druhý krok lze nalézt v přiloženém letáku.

Od září 2017 poběží na 13 základních školách z různých krajů České republiky dílčí výzkum, jehož cílem je ověřit verzi programu pro 1. stupeň ZŠ. Za tímto účelem bylo pomocí náhodného výběru vylosováno přesně 13 škol, mezi něž patří i ta vaše. Proto se na vás obrácíme s dotazem, zda byste měli zájem se projektu zúčastnit.

Od zapojených škol očekáváme:

1. **Vybrat jednu 3. třídu (od 9/2017), která bude po dobu jednoho školního roku pracovat s programem Druhý krok**, časová dotace je přibližně jedna hodina za týden. Třídní učitelka této třídy absolvuje v termínu 15.-16.9.2017 výcvik pro práci s tímto programem v celkové ceně 300 Kč.
2. **Vybrat jednu 3. třídu (od 9/2017), která naopak bude sloužit jako kontrolní**, tzn. v průběhu 3. a 4. třídy u ní nebude realizován žádný primárně preventivní program, který by byl zaměřený na rozvoj sociálních a emocionálních dovedností.
3. **Umožnit nám výzkumné šetření**, které bude realizováno na začátku 3. třídy (9/2017) a pak vždy na konci 3., 4. a 5. třídy. V těchto obdobích bychom rádi dětem rozdali k vyplnění testovou baterii zaměřenou na jejich sebepojetí a některé konkrétní dovednosti související s programem Druhý krok, přičemž administrace nám vždy zabere 2 – 3 vyučovací hodiny. Zároveň bychom chtěli sledovat výskyt rizikového chování u těchto dětí a jejich školní prospěch, vše s ohledem na anonymitu dat a souhlas rodičů. Z tohoto důvodu bude pro nás klíčová také spolupráce s třídními učiteli.
4. S paní učitelkou, která bude po dobu jednoho školního roku s programem pracovat, bychom také rádi v květnu či červnu zrealizovali **krátký rozhovor** s cílem zjistit spokojenost s tímto programem.

Jsme si vědomi toho, že naše požadavky jsou nemalé, proto jsme výzkumný projekt připravili tak, aby zisk z účasti na projektu byl pro zapojené školy co největší. Co vše školám nabízíme uvádíme na další straně.

Zapojeným školám nabízíme:

1. Školy zapojené do výzkumného projektu budou mít od nás po dobu jednoho školního roku **zdarma zapůjčenou sadu Druhého kroku** pro 1. stupeň ZŠ, jejíž pořizovací cena je 320 euro (přibližně 8 500 Kč). Po úspěšné realizaci sběru dat v září 2017 a květnu či červnu 2018 bude podepsána darovací smlouva k této sadě, díky níž se **sada stane majetkem školy**.
2. Programovou sadu je možné po celou dobu realizace projektu **paralelně využívat v jiných třídách ZŠ** vyjma třídu, která bude do projektu zapojena jako kontrolní (s programem by ovšem měl vždy pracovat proškolený pracovník). Pro srovnání - obdobné primárně preventivní programy realizované externí organizací a obvykle s mnohem nižší časovou dotací se pohybují v ceně okolo 12 000 Kč.
3. Třídní učitelka z experimentální třídy, ve které by se mělo jeden celý rok s programem pracovat, bude mít možnost **absolvovat výcvik pro práci s tímto programem** v ceně 300 Kč (běžná cena je 2 300 Kč), který povedou zkušení pracovníci Katedry psychologie FF UP.
4. Každá zapojená škola od nás také dostane **balíček výtvarných potřeb v hodnotě 1 500 Kč**.

Pro shrnutí konstatujeme, že zapojené školy svou účastí ve výzkumu získají služby a materiál v celkové ceně 12 000 Kč (sleva 2 000 Kč za vzdělávání + 1 500 Kč balíček výtvarných potřeb + 8 500 Kč sada Druhého kroku). Jediným nákladem je symbolický příspěvek na vzdělávání ve výši 300 Kč, případně náklady na cestu.

My se ovšem domníváme, že **to hlavní, co škola vhodným využíváním programu získá, je penězi nevyčísitelné:**

1. podpora dobrých vztahů
2. podpora sebepojetí žáků
3. cílený rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí
4. prevence rizikového chování
5. zlepšení školního prospěchu
6. snížení výskytu patologických vztahů
7. zvýšení tolerance

Kde najít další informace

Všechny důležité informace o programu Druhý krok jsme se pro vás pokusili shrnout na webových stránkách www.spolekspas.cz.

Chceme se zapojit

V případě, že máte zájem se do výzkumného projektu zapojit, kontaktujte prosím co nejdříve hlavní řešitelku výzkumného projektu:

Mgr. Kateřina Palová,

katerina.palova01@gmail.com

tel. číslo: [redacted] (k dispozici v úterý a čtvrtek v dopoledních hodinách)

Tento kontakt také můžete využít pro zodpovězení případných dotazů.



Univerzita Palackého
v Olomouci

Genius loci...

Dohoda mezi



a

Katedrou psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci
zastoupenou PhDr. Eleonorou Smékalovou Ph.D.

o průběhu spolupráce na projektu
„Program Druhý krok – výzkum efektivity v českých podmínkách“.

1. Výše uvedená základní škola (dále jen ZŠ) vyšle svého zástupce na výcvik k práci s programem Druhý krok, který se uskuteční ve dnech 15.-16.9.2017 v Olomouci. ZŠ na základě faktury vystavené Institutem celoživotního vzdělávání FF UP uhradí příspěvek na tento kurz ve výši 300 Kč.
2. Po absolvování výcviku obdrží pověřený pracovník školy programovou sadu programu Druhý krok k vlastní potřebě školy. Programová sada bude zapůjčena do června 2018. V případě zájmu je možné se následně domluvit na dlouhodobé zápůjčce.
3. Od září 2017 bude ZŠ používat programovou sadu preventivního programu alespoň v jedné 3. třídě a to s přibližnou frekvencí 45 minut/týden. Žáky bude programem provázet proškolený pedagog. Škola bude s programem v této třídě pracovat minimálně do konce května 2018.
4. Vedení ZŠ umožní pracovníkům Katedry psychologie výzkumné šetření ve třídě, která bude s programem pracovat. Výzkumu se zúčastní ti žáci, jejichž rodiče poskytnou informovaný souhlas. První část šetření proběhne v září / říjnu 2017, druhá část v květnu / červnu 2018 (na přesném termínu se obě strany domluví dle časových možností). Šetření bude sloužit ke zjištění úrovně

sociálních a emocionálních kompetencí, sebepojetí, školního prospěchu a výskytu rizikového chování.

5. Vedení ZŠ umožní pracovníkům Katedry psychologie výzkumné šetření v paralelní 3. třídě, ve které po dobu dvou let nebude probíhat program Druhý krok ani jiný preventivní program cílený na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí. Výzkumu se zúčastní ti žáci, jejichž rodiče poskytnou informovaný souhlas. První část šetření proběhne v září / říjnu 2017, druhá část v květnu / červnu 2018 (na přesném termínu se obě strany domluví dle časových možností). Šetření bude sloužit ke zjištění úrovně sociálních a emocionálních kompetencí, sebepojetí, školního prospěchu a výskytu rizikového chování.
6. Proškolený pedagog, který bude s programem pracovat, absolvuje na konci školního roku 2017/2018 krátký rozhovor za účelem evaluace programu. Rozhovor proběhne přímo ve škole, případně po vzájemné dohodě obou stran na jiném místě.
7. Za splnění výše popsaných podmínek Katedra psychologie školy garantuje:
 - a. zapůjčení programové sady programu Druhý krok minimálně do 30. června 2018; po vzájemné dohodě možnost dlouhodobého zapůjčení sady pro účely školy
 - b. účast na výcviku k používání programu Druhý krok v ceně 300 Kč
 - c. možnost účastnit se supervizních setkání
 - d. drobné pomůcky v celkové hodnotě 1 500 Kč
 - e. předložení závěrečné zprávy z provedených výzkumných šetření (ZŠ bude informována o celkovém výsledku vybraných tříd v oblasti sociálně-emocionálních kompetencí a sebepojetí a jejich případném rozvoji v souvislosti se zavedením programu Druhý krok)

Obě výše uvedené strany s uvedeným ujednáním souhlasí.

Zástupce ZŠ

Jméno:

.....

V dne

Zástupce katedry

Jméno:

.....

V dne



Univerzita Palackého
v Olomouci

Genius loci...

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). Účinnost tohoto programu byla v zahraničí opakovaně potvrzena. Naším cílem je tento program ověřit také v České republice. Z tohoto důvodu bychom rádi ve třídě, kterou navštěvuje i Váš syn / Vaše dcera, provedli krátké dotazníkové šetření zaměřené na sociálně-emocionální kompetence, sebepojetí, školní prospěch a případný výskyt rizikového chování.

Šetření bude probíhat na začátku a na konci školního roku 2017/2018 a pak následně na konci školního roku 2018/2019. Šetření bude pro žáky naprosto bezpečné, všechny výstupy budou zcela anonymní. Nicméně k tomu, abychom jej mohli provést, potřebujeme Váš písemný souhlas. Celý postup včetně zavedení preventivního programu Druhý krok ve Vaší škole byl schválen vedením školy.

V případě nejasností nás neváhejte kontaktovat na emailové adrese katerina.palova01@upol.cz.

Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Název projektu: Program Druhý krok – výzkum efektivit v českých podmínkách
Garant projektu: Mgr. Kateřina Palová
Termín realizace: září 2017 – červen 2019
Místo realizace: 1. základní škola Plzeň, Západní 18, příspěvková organizace

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s podmínkami účasti v projektu „Program Druhý krok – výzkum efektivit v českých podmínkách“ a že souhlasím s tím, aby se ho můj syn / moje dcera zúčastnil/a.

Beru na vědomí, že údaje poskytnuté pro účely tohoto výzkumu jsou anonymní a nebudou použity jinak než k interpretaci výsledků v rámci tohoto projektu.

Rovněž beru na vědomí, že můj syn / moje dcera může z výzkumu kdykoliv vystoupit.

Jméno a příjmení žáka / žákyně:

Jméno a příjmení zák. zástupce:

Dne

Podpis zák. zástupce:

Příloha 8: Dotazník pro školy – verze pro ES (použito při T2 a T3)



Filozofická
fakulta

Genius loci ...

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

předně bych Vám chtěla poděkovat za zapojení Vaší třídy do ověřování programu Druhý krok. Vážíme si času, který nám společně s Vašimi žáky věnujete.

V souvislosti s cíli našeho výzkumu si Vás dovoluji oslovit s prosbou o vyplnění tohoto krátkého dotazníku, který nám bude sloužit pro doplnění informací o Vaší třídě.

Všechny získané informace budou použity pouze pro účely výzkumu a budou řádně anonymizovány.

V případě dotazu se neváhejte obrátit buď přímo na mne, nebo na studenty, kteří budou u Vás provádět sběr dat.

Vážím si Vaší spolupráce. Přeji mnoho radosti při práci s dětmi.

Mgr. Kateřina Palová

Základní škola (město):

Datum vyplnění:

EXPERIMENTÁLNÍ TŘÍDA (tj. pracujete s programem Druhý krok)

nebo

KONTROLNÍ TŘÍDA (tj. s programem Druhý krok nepracujete)¹

Počet žáků ve třídě:

Přibližný počet žáků vaší školy:

¹ nehodící se škrtněte

O Vaší třídě:

Jako první vyplňte, prosím, následující tabulku týkající se počtu podpůrných opatření a integrovaných žáků ve Vaší třídě.

Stupeň podpůrných opatření	Počet žáků s daným stupněm PO
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
CELKEM	

Vyplňte, prosím, následující tabulku týkající se výskytu rizikového chování ve Vaší třídě v tomto školním roce. Čísla jsou pouze orientační – do druhého sloupce uveďte, kolik různých případů jste v minulém školním roce ve třídě řešili.

Tabulka vychází ze seznamu rizikového chování ve všech věkových kategoriích dle MŠMT. Přestože se některé formy rizikového chování objevují na ZŠ jen zřídka, pro úplnost uvádíme seznam kompletní.

Forma rizikového chování	Počet případů ve šk. roce 2017/2018
1.1 agrese	
1.2 šikana	
1.3 kyberšikana	
1.4 násilí	
1.5 vandalismus	
1.6 intolerance	
1.7 antisemitismus	
1.8 extremismus	
1.9 rasismus	
1.10 xenofobie	
1.11 homofobie	
2.1 záškoláctví	
3.1 závislostní chování	

3.2 užívání návykových látek	
3.3 netolismus	
3.4 gambling	
4.1 rizikové sporty	
4.2 rizikové chování v dopravě	
4.3 prevence úrazů	
5.1 spektrum poruch příjmu potravy	
6.1 negativní působení sekt	
7.1 sexuální rizikové chování	

Zajímá nás také, zda se v posledním školním roce odehrála ve Vaší třídě nějaká významná změna. Zakroužkujte, prosím, čísla bodů, které se Vaší třídy týkají. Prostoru vpravo můžete využít pro doplňující informace.

1. Příchod nového žáka
2. Příchod nového integrovaného žáka
3. Odchod žáka
4. Změna třídního učitele
5. Dlouhodobá absence třídního učitele (nemoc)
6. Změna jiného pedagoga, který ve třídě pravidelně učí
7. Tragická událost týkající se přímo Vaší třídy
8. Tragická událost týkající se Vaší třídy nepřímo
9. Intervence týkající se vztahů ve Vaší třídě
10. Dlouhodobý preventivní program (jiný než Druhý krok, minimálně 3 setkání)
11. Jiné (prosíme o krátké vysvětlení):

O třídním učiteli:

Pohlaví: MUŽ – ŽENA

Věk:

Délka pedagogické praxe (v letech):

Délka třídnictví v této třídě:

O práci s programem Druhý krok:

Kolik lekcí máte k dnešnímu dni (tj. dni testování) za sebou?

Pracovali jste s Druhým krokem i v tomto školním roce? ANO – NE

V případě odpovědi „NE“ nemusíte další část dotazníku vyplňovat.

Jakým způsobem jste Druhý krok zakomponovali do výuky? Zakroužkujte, prosím, všechny možnosti, které jste využívali:

1. Třídnické hodiny – máme je přímo v rozvrhu.
2. Třídnické hodiny – nemáme je v rozvrhu.
3. Výchovy.
4. Prvouka.
5. Čtení.
6. Různé předměty, jak bylo potřeba.
7. Jiné (prosíme o krátké vysvětlení):

Jak často s programem pracujete:

Průměrná délka jedné lekce:

Jak často jste program doplňovali vlastními náměty a aktivitami? Zakroužkujte, prosím, nejtrefnější odpověď.

- | | |
|-------------|-------------------|
| 1. Vůbec. | 4. Poměrně často. |
| 2. Zřídka. | 5. Pořád. |
| 3. Jak kdy. | |

Prostor pro případné další komentáře....

Příloha 9: Struktura rozhovoru – pedagogové

1. Jak žáci Druhý krok přijali?
2. Obohacovala jste jednotlivé lekce nad rámec vytvořené metodiky? Pokud ano, jak? A za jakým účelem?
3. Dostávaly děti nějaké domácí úkoly týkající se Druhého kroku? Pokud ano, jaké?
4. Vraceli jste se i mimo lekce Druhého kroku k tomu, co se děti v programu učily? Pokud ano, v jakých situacích jste ho nejčastěji využívala?
5. Jaká jsou podle vás úskalí tohoto programu?
6. Jaké jsou podle vás přínosy tohoto programu?
7. Mělo podle vás zavedení programu ve Vaší třídě nějaký vliv na...:
 - a. vztahy ve třídě?
 - b. schopnost rozpoznávat a regulovat vlastní emoce?
 - c. empatii?
 - d. sebepojetí?
 - e. výskyt rizikového chování?
 - f. motivaci dětí ke školnímu výkonu?
8. Ovlivnil Druhý krok nějakým způsobem i Vás?
9. Jaká doporučení byste měla pro další osoby, které budou s programem pracovat?
10. Je ještě něco, co by v souvislosti s Druhým krokem mělo zaznít?

Příloha 10: Průměrné skóry *Rozpoznávání emocí* IDS dle jednotlivých tříd

Škola	Skupina	T1		T2		T3	
		M	SD	M	SD	M	SD
A	KS	7,12	2,03	7,88	0,72	8,67	1,35
	ES	5,8	2,04	7,91	1,57	8,43	1,59
B	KS	7,94	1,43	8,56	1,21	8,41	1,66
	ES	8,58	1,68	9,07	1,10	9,44	1,04
C	KS	7,79	1,03	7,63	0,76	8,80	1,15
	ES	7,32	1,60	8,00	1,50	8,32	1,25
D	KS	7,82	1,01	8,40	1,30	8,07	1,22
	ES	7,05	1,94	9,17	0,79	9,22	1,06
E	KS	7,56	1,50	8,30	1,17	8,39	1,09
	ES	6,36	1,59	8,81	1,17	8,42	1,30
F	KS	7,86	1,56	8,20	0,95	8,41	1,22
	ES	8,00	1,51	8,45	1,10	9,15	0,93
G	KS	7,95	1,29	8,39	0,92	8,24	1,00
	ES	8,60	1,14	9,17	1,10	8,90	0,85
H	KS	7,73	1,12	7,94	1,51	8,52	1,54
	ES	7,39	1,46	9,12	0,92	8,67	1,03

Příloha 11: Průměrné skóry *Regulace emocí* IDS dle jednotlivých tříd

Škola	Skupina	T1		T2		T3	
		M	SD	M	SD	M	SD
A	KS	10,12	4,06	11,50	4,23	11,87	4,70
	ES	10,17	4,29	14,77	3,05	10,61	2,95
B	KS	11,83	4,97	12,38	3,26	12,29	4,71
	ES	11,58	3,27	14,07	3,13	13,28	3,54
C	KS	12,63	2,93	12,37	4,15	12,47	2,10
	ES	11,32	3,61	13,12	2,50	11,89	3,89
D	KS	10,12	3,85	12,33	2,32	12,40	3,72
	ES	9,85	3,94	14,22	2,37	16,11	1,91
E	KS	11,06	3,34	14,10	2,51	10,67	4,09
	ES	10,55	3,43	15,38	1,96	14,37	2,09
F	KS	12,76	2,84	13,10	3,26	13,27	3,22
	ES	12,27	3,45	14,62	2,56	14,90	2,43
G	KS	11,59	2,11	12,89	1,75	12,76	1,55
	ES	11,20	2,65	13,06	3,33	13,25	3,46
H	KS	12,18	4,20	12,72	4,24	11,32	3,42
	ES	13,11	2,54	15,61	4,23	13,06	3,42

Příloha 12: Průměrné skóry *Sebepojetí* PH2 dle jednotlivých tříd

Škola	Skupina	T1		T2		T3	
		M	SD	M	SD	M	SD
A	KS	42,10	11,90	33,70	14,62	33,48	14,18
	ES	45,15	8,47	42,75	12,53	42,75	9,96
B	KS	45,67	6,48	39,77	11,92	46,79	10,86
	ES	49,19	7,66	46,80	10,07	50,78	5,45
C	KS	46,13	5,55	40,67	9,83	46,36	7,74
	ES	45,46	9,18	39,00	15,96	39,03	13,22
D	KS	44,98	7,25	48,06	6,33	47,57	6,12
	ES	44,91	6,89	45,78	7,58	48,44	5,19
E	KS	46,07	7,29	46,94	7,35	45,17	7,20
	ES	40,51	7,80	39,52	10,69	41,77	8,64
F	KS	43,80	9,15	43,20	10,06	47,01	6,68
	ES	36,96	11,02	34,45	11,86	35,28	11,21
G	KS	46,89	10,72	49,44	10,84	44,81	12,42
	ES	45,56	7,11	41,76	8,98	42,91	10,60
H	KS	41,58	10,39	42,47	9,13	43,76	12,06
	ES	43,54	7,30	44,52	7,54	43,44	9,93

Příloha 13: Průměrné skóry *Sebepojetí* PH2 dle škál - převedeno na T-skóry

Skupina	Škála	T1	T2	T3
KS	PH_BEH	56	56	56
	PH_INT	51	51	51
	PH_PHY	51	51	51
	PH_FRE	53	51	53
	PH_HAP	55	51	55
	PH_POP	52	49	52
	PH_TOT	55	53	55
ES	PH_BEH	56	52	56
	PH_INT	51	51	51
	PH_PHY	51	51	51
	PH_FRE	53	51	51
	PH_HAP	55	51	51
	PH_POP	49	49	49
	PH_TOT	54	52	53
KS + ES	PH_BEH	56	56	56
	PH_INT	51	51	51
	PH_PHY	51	51	51
	PH_FRE	53	51	53
	PH_HAP	55	51	55
	PH_POP	52	49	51
	PH_TOT	54	52	53

Příloha 14: Průměrné hodnoty indexů B-4 dle jednotlivých tříd

Škola	Skupina	KvaKol			INPoz			INSoKI		
		T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
A	KS	2,56	2,37	1,74	113,89	87,27	86,96	114,47	102,80	100,00
	ES	2,52	2,50	2,22	95,83	104,92	98,48	121,95	108,87	104,62
B	KS	2,89	2,88	3,22	100,00	102,38	100,00	133,78	142,03	114,74
	ES	4,42	3,73	4,10	67,39	100,00	109,43	100,00	104,60	109,91
C	KS	3,33	2,67	2,93	98,31	106,67	107,32	111,32	107,08	98,88
	ES	2,45	1,41	1,68	91,53	102,08	92,73	98,26	105,32	98,23
D	KS	4,29	3,67	4,33	97,83	97,37	100,00	95,40	111,25	102,25
	ES	4,33	4,11	4,83	123,68	407,69	407,69	127,16	189,47	196,36
E	KS	3,44	3,90	2,50	107,14	107,55	96,88	118,92	124,47	102,40
	ES	3,48	3,23	2,75	100,00	98,44	98,31	99,18	103,28	105,31
F	KS	4,05	4,15	3,82	101,82	94,92	95,45	157,89	102,63	100,77
	ES	2,48	2,22	2,05	92,42	98,41	107,02	102,94	100,00	103,31
G	KS	3,00	3,11	2,86	110,71	115,56	112,73	119,63	112,77	101,65
	ES	3,76	3,26	3,55	107,02	92,00	109,26	102,50	90,91	102,56
H	KS	2,91	2,24	2,30	107,02	100,00	100,00	101,79	114,12	93,04
	ES	4,06	4,00	3,52	104,08	106,52	116,33	111,36	127,85	114,00

