

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie

ROZVÍJENÍ VYBRANÝCH  
KOGNITIVNÍCH FUNKCÍ  
PROSTŘEDNICTVÍM PROGRAMU  
DRUHÝ KROK

DEVELOPMENT OF SELECTED COGNITIVE FUNCTIONS  
THROUGH THE SECOND STEP PROGRAM



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Renata Bašová**

Vedoucí práce: **Mgr. Kateřina Palová**

Olomouc

2020

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé práce Mgr. Kateřině Palové za její trpělivost a pomoc při zpracování práce. Další velký dík patří Mgr. Lucii Viktorové, Ph.D. za to, že mě k Druhému kroku přivedla, a především za pomoc se statistickým zpracováním dat. Děkuji také PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D. za její pomoc a proškolení k diagnostickým metodám IDS a IDS-P. V neposlední řadě bych ráda poděkovala mé rodině, přátelům a příteli za jejich podporu.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Rozvíjení vybraných kognitivních funkcí prostřednictvím programu Druhý krok“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V..... dne.....

Podpis .....

# OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	<b>ÚVOD .....</b>	<b>5</b>
	<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>6</b>
<b>1</b>	<b>Vývojová charakteristika předškolního věku .....</b>	<b>7</b>
1.1	Kognitivní vývoj .....	7
1.1.1	Pojmové myšlení.....	9
1.1.2	Teorie mysli.....	10
1.2	Emoční vývoj.....	11
1.3	Sociální vývoj .....	12
1.4	Vývoj řeči .....	14
1.4.1	Vývoj řeči z lingvistického hlediska (jazykové roviny).....	16
1.5	Vývojová charakteristika v souvislostech .....	17
<b>2</b>	<b>Sociálně-emocionální učení.....</b>	<b>20</b>
2.1	Koncept sociálně-emocionálního učení .....	20
2.2	Efektivita SEL.....	23
2.2.1	Sociálně-emocionální učení v mateřských školách .....	24
<b>3</b>	<b>Program Druhý krok .....</b>	<b>27</b>
3.1	Představení programu.....	27
3.2	Předchozí výzkumy v zahraničí.....	29
3.3	Předchozí výzkumy na Slovensku a v ČR.....	31
	<b>VÝZKUMNÁ ČÁST .....</b>	<b>33</b>
<b>4</b>	<b>Výzkumný problém, výzkumné cíle a výzkumná hypotéza.....</b>	<b>34</b>
4.1	Výzkumné hypotézy.....	35
<b>5</b>	<b>Metodologický rámec .....</b>	<b>36</b>
5.1	Typ výzkumu .....	36
5.2	Metody získávání dat .....	36
5.2.1	Intelligenční a vývojové škály IDS a IDS-P.....	37
5.2.2	Sběr dat.....	39
5.3	Metody zpracování a analýzy dat .....	40
5.4	Etické aspekty výzkumu.....	41
<b>6</b>	<b>Výzkumný soubor .....</b>	<b>42</b>
6.1	Výběr souboru .....	42
6.2	Popis souboru.....	42
<b>7</b>	<b>Výsledky .....</b>	<b>45</b>
7.1	Vliv Druhého kroku na kognitivní funkce .....	45
7.2	Vliv Druhého kroku na verbální schopnosti.....	46

<b>8</b>	<b>Diskuze.....</b>	<b>49</b>
<b>9</b>	<b>Závěry.....</b>	<b>55</b>
	<b>Souhrn.....</b>	<b>56</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>59</b>
	<b>ABSTRAKT BAKALÁŘSKÉ PRÁCE .....</b>	<b>64</b>
	<b>ABSTRACT OF THESIS.....</b>	<b>65</b>
	<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>66</b>

# ÚVOD

Předškolní věk byl dlouho opomíjeným vývojovým obdobím. Většinu odborníků zajímala především školní zralost, která se řeší na jeho konci. Naštěstí doba pokročila a pozornost se začíná k „předškolákům“ obracet. Jsme si již vědomi toho, o jak důležité období lidského života se jedná, ale i přesto se stále vyskytuje jen málo programů, které umí s dětmi v tomto věku systematicky pracovat a ulehčovat jim tak jejich hladký vývoj a vstup do dalších životních etap. Ještě méně je pak mateřských škol, které s takovými programy pracují.

Velmi často se v televizních novinách, či na zpravodajských portálech objevují informace o tom, jak jsou k sobě děti hrubé již v mateřských školách. Společnost se na takové „novinky“ tváří velmi překvapeně až pobouřeně. Pravdou však je, že sociálně-emocionálnímu vývoji dětí se věnuje pramalá pozornost. V tomto ohledu může práci učitelům ulehčit například preventivní program Druhý krok, který poskytuje pedagogům jasné instrukce pro práci se sociálně-emocionálním učením. Pilotní výzkum Horákové (2018) dokazuje, že program má signifikantní vliv na sociálně-emocionální vývoj dětí. Další výzkum většího rozsahu, jež se zabývá tímto fenoménem, je již v přípravě.

Naším výzkumným cílem je podpořit právě studii ověřující vliv programu Druhý krok na děti v mateřských školách a rozšířit ji o možný vliv programu na kognitivní funkce. Vzhledem k povaze programu, který vybízí děti k přemýšlení, také mají možnost vyjádřit své pocity, vyprávějí si, ale i poslouchají paní učitelku, se domníváme, že by program mohl mít vliv na teorii mysli a pojmové myšlení z kognitivního vývoje a zároveň na expresivní a receptivní řeč. Dvě zmíněné oblasti z vývoje řeči sice přímo nepatří mezi kognitivní funkce, nicméně pro potřeby naší práce je zahrnujeme do tohoto souhrnného pojmu. Potvrzení dalších benefitů programu, by mohlo mít za následek jeho větší atraktivitu pro mateřské školy, jež by způsobilo snadnější šíření sociálně-emocionálního učení do českého předškolního vzdělávání.

# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 VÝVOJOVÁ CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Na začátku teoretické části se budeme věnovat charakteristice předškolního věku. Pojmeme předškolní věk (či předškolní období) nejčastěji označujeme úsek mezi 3 a 6 lety. Ačkoliv Šulová (2010) zmiňuje, že v širším pojetí se může jednat o periodu již od narození do šestého roku dítěte. Vymezení této životní etapy je do značné míry dáno sociálně. Na konci předškolního věku čeká na každé dítě důležitá sociální událost, a to nástup do školy. Vývoj dětí v předškolním období je pomalejší, nastupuje období celkové harmonizace (Thorová, 2015).

Erikson označil předškolní období za věk iniciativy, kde se projevuje velká aktivita, činnost a spolupráce dítěte (Erikson, 1950 in Thorová, 2015). Říčan (2014) zdůrazňuje, že nemůžeme tak pestré období popsat jednou větou či heslem. Dochází zde především k začlenění dětí do společnosti, což s sebou přináší řadu fascinujících fenoménů a situací. Předškolním dětem již jako společnost zdaleka nestačí jedna osoba. Kromě socializace se u nich rozvíjí také pracovní morálka a systematickosti práce. Mohlo by se tedy zdát, že předškolní období slouží, jak název této životní etapy chybně evokuje, pouze jako příprava na školu. Toto tvrzení ale zásadně vyvrací Matějček (2007). Dle jeho názoru jsou zde důležitější vývojové úkoly, které musí předškolní děti zvládnout. Také Šulová (2010) označuje tuto etapu života za jednu z nejzajímavějších z lidského života.

## 1.1 Kognitivní vývoj

V následující kapitole se budeme zabývat kognitivním vývojem s větším důrazem na témata související s praktickou částí naší práce (pojmové myšlení a teorie mysli).

V předškolním věku děti **vnímají globálně** – svět je pro ně pouze celkem složeným z jednotlivostí. Jsou schopny se upnout na detail věci, a to především na věci blízké, ke kterým mají nějaký vztah. Rozvíjí se u nich také smyslová diferenciaci, zejména zraková a sluchová, jež jsou nezbytné pro přípravu na školu a také souvisí s vývojem řeči. Naopak

vnímání času ještě není zcela vyvinuté – pokud si děti hrají společně s kamarády, připadá jim to jako chvilka, pokud se ale nudí, je to pro ně věčnost (Šulová, 2010).

Děti v předškolním věku proti nudě „bojují“ svojí zvědavostí. Když se ke zvědavosti přidá kolem pátého roku mechanická **paměť**, děti nemají problém si zapamatovat opravdu velké množství informací, které načerpají z okolního světa (Šulová, 2010). Není proto výjimkou, že předškoláci umí nazpaměť vyjmenovat např. atlas ryb včetně latinských názvů, nebo pojmenovat všechny dinosaury. Charakter těchto memorovaných „seznamů“ vždy závisí na zájmu konkrétního dítěte. O jeho zapamatování však dítě nemusí nijak zvlášť usilovat, prostě se to stane, jelikož paměť je v tomto období **bezděčná**. Rodiče, kteří o této schopnosti předškolních dětí neví, si tak mohou myslet, že mají doma geniální dítě. Stejně tak se děti mohou pouze s malým úsilím naučit číst, psát či počítat (Thorová, 2015).

Do pátého až šestého roku je paměť krátkodobého charakteru, pak se objevuje i paměť dlouhodobá. Děti předškolního věku si jsou schopny na delší dobu zapamatovat především situace, které pro ně byly nějakým způsobem emočně zabarvené (Šulová, 2010).

**Myšlení** dětí v předškolním období je takzvaně prelogické, **předoperační**. To znamená, že děti na rozdíl od dospělých, vztahují myšlení ke svým vlastním prožitkům a vjemům, a proto tento druh myšlení označujeme za egocentrické (Langmeier & Krejčířová, 2006). Vágnerová (2012) dělí fenomény vyskytující se v myšlení předškolních dětí na dvě kategorie:

1. Nazírání dětí na svět (jak a které informace si vybírají)
2. Způsob zpracování vybraných informací

Do první kategorie spadají pojmy jako kognitivní egocentrismus a centrace. **Kognitivní egocentrismus** zapříčiňuje, že děti trvají pouze na svém názoru a nejsou schopny přijmout žádné další, které jsou odlišné. Děti nechápou, proč by měly situaci posuzovat z více úhlů pohledu. Je tu přeci pouze jediný správný názor, a to ten jejich subjektivní (Vágnerová, 2012). V sociálním kontextu to znamená, že předškolák si ještě neumí představit, že např. jeho kamarád ve školce, může mít na danou věc odlišný názor. Také je pro něj velmi těžké přijmout, že tento kamarád při hře chce uznávat jiná pravidla. Spory mezi dětmi v předškolním věku jsou velmi časté, jelikož oba zúčastnění mají pouze svůj vlastní názor. A přes to nejede vlak (Říčan, 2014). Thorová (2015) ke kognitivnímu egocentrismu dodává i fakt, že děti připisují dění všech událostí na světě právě jim samým. Autobus přijede každé ráno, aby Anička mohla jet s maminkou do školky atp. **Centrace** je



neschopnost dětí uvažovat o více aspektech jednoho problému, nebo řečeno vznešeněji, neschopnost dětí uvažovat o problémech komplexně. Znamená to, že děti neumí ve svém myšlení pracovat s množinami a podmnožinami, pracují pouze s jedním aspektem, který je dítětem považován za podstatný (Vágnerová, 2012). Thorová (2015, 388) udává následující příklad: „*Babička je babička a není to tvoje máma.*“

Druhá kategorie zahrnující způsoby zpracování informací a způsoby interpretace informací obsahuje pojmy jako magičnost (magické myšlení), animismus, antropomorfismus, či absolutismus. **Magičnost nebo „magické“ myšlení** je tendence dětí vypomáhat si při interpretaci reálného světa fantazií. Děti v předškolním věku ještě neumí rozlišit mezi fantazií a realitou, jelikož magické myšlení se vytrácí velmi pomalu (Vágnerová, 2012). **Animismus, respektive i antropomorfismus** znamenají, že děti přiřítají neživým objektům vlastnosti živých bytostí a chovají se k nim podle toho. Např. předpokládají, že hračky přemýšlí a cítí – jsou smutné, když je dítě nechalo celý den ve skříni, veselé, když si s nimi hraje atd. (Thorová, 2015). Posledním pojmem, který si zmíníme, je **absolutismus**, tj. přesvědčení, že vše, co jsem se dozvěděl je jednoznačně a definitivně platné. Např. dítě vidí reklamu na určitou zubní pastu a myslí si, že když ji tam prezentují jako nejlepší, že je to opravdu nejlepší zubní pasta na světě (Vágnerová, 2012).

### 1.1.1 Pojmové myšlení

V předchozí kapitole jsme se přesvědčili, že myšlení dětí předškolního věku opravdu ještě není zcela dokonalé. Nyní se podíváme na to, co už dětem v tomto období jde velmi obstojně. Dle Piagetovy teorie děti v předškolním období přechází z úrovně předpojmového (symbolického) myšlení na úroveň **názorného (názorového, intuitivního)** myšlení. Na této nové úrovni děti již uvažují v **pojmech**, jsou schopny je tvořit a běžně užívat (Langmeier & Krejčířová, 2006). To znamená, že pokud ukážeme dětem obrázek žáby, koně a slona, poznají, že všechny obrázky patří do kategorie „zvíře“. Mají také schopnost třídit pojmy podle nějaké určené kategorie (podle barvy, velikosti atp.). Na druhou stranu ještě nejsou schopny odpoutat se od subjektivního vnímání či názorů a vyvodit tak správný závěr. Předškoláci se zaměřují pouze na to, co viděli. Pokrok v oblasti myšlení je však i tak velký. Case (1998 in Vágnerová, 2012) dokonce považuje porozumění souvislostem a vztahům mezi objekty (příp. pojmy) za nejvýznamnější rozvoj kognitivních schopností v tomto období. Ovšem stále jsou zde ještě jistá omezení, která dětem neumožňují uskutečňovat logické operace (Thorová, 2015).

## 1.1.2 Teorie mysli

Teorie mysli není až tak obecně známý fenomén jako například paměť, je však neméně důležitá ve vývoji dětí. Jedná se o **sociálně kognitivní schopnost** rozumět duševním stavům, myšlenkám, záměrům, přesvědčením atp. u sebe i druhých lidí. Také souvisí s uvědoměním si skutečnosti, že myšlenky, přesvědčení, emoce a vůbec všechny mentální stavy druhých se mohou lišit od těch našich. Člověk si v podstatě vytváří své vlastní „teorie“ o tom, co si myslí druhý člověk. Proto je vývoj teorie mysli nejdůležitější právě v dětském věku, i když probíhá po celý život (Stewart et al., 2019). Ve zkratce řečeno, s rostoucí schopností teorie mysli, klesá dětský egocentrismus (popsán výše), k čemuž dochází hlavně v předškolním období. Díky tomu, že děti jsou schopny uvědomovat si duševní stavy druhých lidí se stávají více empatickými (Thorová, 2015).

Teorie mysli byla zkoumána v řadě výzkumů, kde bylo potvrzeno ovlivnění teorie mysli, případně vliv teorie mysli na vývoj dětí v mnoha ohledech. Oblasti, které mají, co dočinění s teorií mysli jsou například vývoj řeči, sociální kompetence, prosociální chování, vrstevnické vztahy atp. (Smogorzewska, Grygiel, & Szumski, 2018).

K výzkumům teorie mysli dochází především pomocí tzv. **falešných přesvědčení** (false beliefs). Nejznámější (anglickou) verzí je výzkumníkem hrané krátké divadlo se dvěma postavkami – Sally a Anne. Sally vezme „skleňenku“ (kuličku) a umístí ji do košíku. Poté odejde z místnosti. Přijde druhá holčička Anne a přesune kuličku z košíku do krabice. Načež se výzkumník ptá dítěte: „Kde bude Sally hledat kuličku, až se vrátí zpět?“ Děti, které mají rozvinutou teorii mysli odpoví, že Sally bude kuličku hledat tam, kde ji před svým odchodem nechala, tedy v košíku. Děti, které ještě nejsou schopny rozlišit mezi tím, co ví ony a co ví Sally, odpoví, že ji bude hledat v krabici (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985).

Podle Wellmana, Crosse a Watsona (2001 in Poláčková Šolcová, 2018) je úspěch v této úloze s falešným přesvědčením takovým omezeným ukazatelem toho, zda je dítě schopno pohlížet na svět jakoby z perspektivy někoho jiného, což je zároveň i předpoklad pro porozumění pocitům někoho jiného.

## 1.2 Emoční vývoj

V návaznosti na teorii mysli se přesuneme k emočnímu vývoji. Děti nejprve prožívají všechny emoce ve velmi intenzivní, ryzí až surové formě. Tyto prožitky jsou ale také především mimovolní – to znamená, že nepodléhají žádné kontrole, žádným zábránám (Černý & Grofová, 2017). Postupem času (zhruba právě v předškolním věku) se kontrola emocí, ale i chování objevuje. Když děti dostanou pod kontrolu střídání nálad, tvrdohlavost případně negativismus, pozitivně to ovlivní i jejich sociální život (Thorová, 2015). Shapiro (2004) tvrdí, že ze všech emočních dovedností, které může dítě získat, je právě schopnost lépe vycházet s druhými ta, která přispěje k většímu pocitu uspokojení v životě. V předškolním období začínají sebekontrolu emocí od dětí vyžadovat i dospělí. Často se tak vyskytují v interakci dospělý – dítě pokyny jako „Nebud' smutný,“ „Už neplač!“ a tak dále. Některé děti ale mají stále problém s porozuměním svých vlastních emocí, a proto je pro ně těžší je ještě k tomu regulovat. K lepšímu porozumění a kontrole by tak měli napomáhat dospělí v životě dítěte, ať už rodiče, či učitelky v MŠ (Hoskovcová, 2016 in Sperry, 2016).

V předškolním věku děti mluví o svých prožitcích, emocích a pomalu se také učí hlouběji tyto prožitky reflektovat (i sebereflektovat), spojovat si je s různými podněty. Hovoření o pocitech velmi kladně ovlivňuje emoční vývoj dětí (Gillernová, 2014 in Šulová & Zaouche-Gaudron, 2014). Mezi sebereflexivní emoce patří např. hrdost, pocity viny, pocity (ne)úspěchu atd. Děti jsou obzvláště citlivé na své úspěchy a neúspěchy, tudíž přecitlivělé reakce nejsou neobvyklé. V tomto období nastupuje také pocit sebevědomí, jež slouží seberegulačně (Thorová, 2015).

V kontextu této práce budeme často hovořit o emočních (respektive sociálně-emočních) kompetencích. My pro účely této práce budeme však využívat označení „sociálně-emocionální kompetence“, aby bylo označení v souladu s dalším konceptem „sociálně-emocionální učení“, který zmíníme později v této práci. Jde o to, jak děti zvládají emočně reagovat a uplatnit znalost emocí ve vztazích k ostatním tak, aby mohly správně mezilidsky interagovat (Saarni, 1990 in Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, & Queenan, 2003).

## 1.3 Sociální vývoj

S emocemi nepochybně souvisí sociální vývoj. V předškolním období je pro děti stále nejdůležitější jednotkou socializace jeho rodina. Předškoláci oplývají v sociálním kontextu iniciativou, kterou je ale nutné v nějaké formě regulovat. K tomu slouží normy, jež si dítě osvojuje od své rodiny. Tyto normy často podléhají „zátěžovým testům“ – děti zkouší reakce rodičů především provokativním chováním, odmítáním spolupráce atp. (Gillernová, 2014 in Šulová & Zaouche-Gaudron, 2014).

(Langmeier & Krejčířová, 2006) definují socializaci souhrnem 3 vývojových aspektů, kterými jsou:

1. Vývoj **sociální reaktivity** neboli vývoj emočních vztahů k osobám blízkým i vzdálenějším.
2. Vývoj **sociálních kontrol a hodnotových orientací**, kam spadá vývoj výše zmíněných norem stanovených rodiči, které si dítě postupně pomocí příkazů a zákazů osvojuje.
3. Vžití **sociálních rolí**, což jsou vzorce a role chování, které jsou od dítěte očekávány.

I přes značnou přetrvávající fixaci na rodině se předškolní děti poměrně snadno seznamují s vrstevníky. Slovy Matějčka (2005) je předškolák v dětské společnosti jako ryba ve vodě. Gillernová (2014 in Šulová & Zaouche-Gaudron, 2014) se dokonce domnívá, že rozvojem sociálního kontaktu s vrstevníky se potvrzuje zralost dítěte. Vrstevnické vztahy jsou totiž něco zcela nového v životě dítěte. Kamaráda už si každý může vybrat sám, v čemž je oproti sourozenci (se kterým mohou mít děti zkušenost) velký rozdíl. Často si tak děti vybírají kamarády, kteří jsou jim v něčem podobní. Sociální atraktivitu ve skupině dětí zvyšuje kromě aktivního, přátelského vystupování také vlastnictví nějakého domácího mazlíčka (Gillernová, 2014 in Šulová & Zaouche-Gaudron, 2014). Za zmínku stojí také smysl pro humor, jež je důležitou sociální dovedností. Je to jeden z nejoceňovanějších charakterových rysů u dětí i dospělých. Ne všechny děti jsou stejně „vtipné“, každé dítě však alespoň minimálně humor porozumí (Černý & Grofová, 2017). Vrstevnické vztahy dětem pomáhají, aby mohly lépe fungovat ve společenství lidí. Mohou si totiž vyzkoušet různé společenské situace, které se učí interpretovat a vhodně na ně reagovat (Shapiro, 2004). Vytváří se tzv. **prosociální vlastnosti** jako například **spolupráce**, souhra, soucit, útěcha, soustrast atd. (Matějček, 2005). Děti se učí podřídit se skupině, následovat role, které jsou

ve skupině určené, díky soupeření jsou schopny lépe zvládat frustraci (Thorová, 2015). Také se učí, jak přistoupit na kompromis, či jak druhé o něčem přesvědčit, případně jak odmítnout nějakou situaci, která je pro mě nepřijatelná. Spolupráce není často jednoduchým úkolem ani pro dospělé osoby, a tak není divu, že ani děti v ní nejsou zcela perfektní. Zpravidla se o ni snaží metodou „pokus-omyl“ a pomalu si zvnitřňují vhodné a nevhodné přístupy ke kamarádům (Koťátková, 2014).

Na druhou stranu vztahy v tomto období nemají zpravidla dlouhého trvání. Velmi časté jsou hádky a konflikty, které mohou pramenit z výše zmíněného kognitivního egocentrismu dítěte, i přestože egocentrické až sobecké chování je v tomto věku na ústupu. U předškoláků se teprve pomalu rozvíjí teorie mysli, která nám umožňuje rozumět myšlenkám, záměrům a přesvědčením druhých. Každé dítě má tak svou pravdu a není připravené ustoupit. Především půjčování hraček může způsobit velké problémy, se kterými si ještě děti nedokážou samy poradit. Mohou se objevit agresivní (fyzické) reakce, posmívání či provokativní reakce (Thorová, 2015). Žádný z těchto aspektů přátelství v předškolním věku však nezastiňuje důležitý fakt, že právě tato přátelství jsou významným podnětem pro rozvoj citů předškolních dětí (Gillernová, 2014 in Šulová & Zaouche-Gaudron, 2014). Koťátková (2014) se pokusila tento fakt dokázat a opakovaně se dotazovala adolescentů, zda si pamatují, s kým se kamarádili a co to pro ně znamenalo. Téměř všichni si dokázali vybavit svá přátelství z MŠ.

Právě mateřská škola je dobrou příležitostí pro navazování kvalitních vztahů s vrstevníky. Paní učitelka zde nefunguje pouze jako dozorce a „rozhodčí“, ale vytváří takové třídní klima, aby si v něm děti připadaly bezpečně. Děti se na ni mohou obracet s prosbou o radu při řešení různých interpersonálních konfliktů, pomáhá rozřešit různá nedorozumění vzniklá mezi kamarády, ale zároveň poskytuje povzbuzení a ocenění, pokud něco jde hladce. Taková zkušenost z mateřské školy buduje v dítěti kromě sociální zkušenosti i odpovědnost za vlastní chování (Koťátková, 2014).

Ne všechny děti se ale do mateřské školy automaticky hrnou s velkou radostí a nadšením. Velké množství dětí, alespoň ze začátku předškolního věku má z nového prostředí respekt a některým se do MŠ vlastně ani vůbec nechce. Jsou děti, které nechtějí být v odloučení od maminky, brání se „školní“ docházce, ráno při odchodu rodičů ze zařízení pláčou, čímž vyjadřují smutek právě z onoho odloučení. Zvykání si ve školce je pro takové děti náročnější. Může pomoci, když dětem dají rodiče jasně najevo, že si pro ně přijdou a že

to bude co nejdříve, případně odměňovat za statečné chování. Po nějaké době si i tyto děti zvyknou a rána budou pro rodiče bezproblémová (Mertin, 2004).

## 1.4 Vývoj řeči

V této části se budeme poměrně důkladně věnovat charakteristice vývoje řeči, jelikož je také součástí praktické části této práce, ačkoliv je zahrnuta pod nadřazený pojem „kognitivní funkce“.

Období prvních slov, ba dokonce i období tzv. slovníkového spurtu, kdy kolem dvou let věku roste slovní zásoba o poznání rychleji než v prvním zmíněném období, má již dítě za sebou (Ingram, 1989 in Smolík & Seidlová Málková, 2014). Došlo již také k jedné z nejdůležitějších věcí, kterou je propojení řeči s myšlením. Myšlení a řeč se vzájemně ovlivňují a umožňují tím vytváření (nejprve jednoduchých) gramatických struktur. S postupem času se vztah řeči a mysli zlepšuje, až si ho ve věku kolem 3-4 let můžeme přestavit následovně: dítě si díky zlepšujícím se myšlenkovým operacím osvojuje nová slova a nové pojmy, díky kterým pak lépe popíše své myšlenkové procesy. Řeč se zdokonaluje ale i po obsahové a zvukové stránce (Klenková, 2006; Bednářová & Šmardová, 2011). Propojení myšlení a řeči způsobuje také to, že děti začínají chápat smysl řeči a objevuje se u nich snaha dorozumět se s dospělou osobou (Lechta, 2011).

Není to ale tak, že by dítě od prolnutí myšlení a řeči již hovořilo perfektně bez jakýchkoliv chyb. Na začátku předškolního období (cca kolem třetího roku) děti velmi často nahrazují některé hlásky jinými, jejich výslovnost je nepřesná, což činí celý řečový projev nedokonalý. Až na přelomu čtvrtého a pátého roku mizí dětská patlavost (dyslalie) a děti správně vyslovují všechny hlásky (Langmeier & Krejčířová, 2006). Naopak Lechta (2011) udává, že děti ve věku čtyř let již sice hovoří stále více gramaticky správně, ale dle jeho názoru nelze říct, že děti v tomto věku umí vyslovovat všechny hlásky, jak tvrdí Langmeier a Krejčířová. Ještě před nástupem do školy, zhruba do šesti let věku se mohou u dětí objevovat potíže se sykavkami (c,s,z,č,š,ž) a vibranty (r,ř). To jim však nebrání v tom, aby uměly využívat prakticky všechny formy větné skladby, mluvily v košatých souvětích, či rozuměly předložkám a tázacím zájmenům (kdo, kam, čím, ...) (Thorová, 2015). Toto období, kdy dítě začíná hovořit gramaticky a syntakticky, je někdy spojováno s rozvojem tzv. jazykového citu (Lechta, 2011).

Děti v tomto období rády povídají, i přestože jsou někdy samy sobě jediným posluchačem. V mateřské škole se děti zpravidla naučí mnoho básniček, říkanek a písniček, které pak doma recitují/zpívají příbuzným. Dokonalost těchto recitačních projevů je velmi individuální (Matějček, 2005). Většinou děti zvládají také vyprávět jednoduché události (co se přihodilo o víkendu atp.), ba dokonce i jednoduché příběhy. Příběhy mají u dětí vysokou popularitu i díky pohádkám. Předškolní dítě má rádo čtené pohádky, kreslené pohádky i filmy pro děti. Rozumí dialogům mezi jednotlivými postavami v příbězích a dokáže o příběhu, který právě vidělo/slyšelo jednoduše vyprávět (Thorová, 2015). Když dítě v tomto období vypráví příběh, ve kterém ono samo figuruje, mluví o sobě ve 3. osobě jednotného čísla (Lechta, 2011).

Co se týče slovní zásoby, ve věku **3-3,5 let** si dítě pamatuje jména svých sourozenců či nejlepších kamarádů. Slovní zásoba v tomto věku tvoří asi 1000 slov a je už složena i z obecnějších pojmů (Lechta, 2011). Dle Klenkové (2006) se toto období nazývá „stádium logických pojmů“ – děti se přestávají zaměřovat pouze na konkrétní věci a začínají zobecňovat. Věty mají stále více slov a velmi často se objevují slova „kdy“ a „proč“. Souvisí to s nástupem tzv. druhého věku otázek (Lechta, 2011). Z toho plyne, že okolo tří let by měl být pozorován nárůst a postup slovní zásoby. Pokud k tomu nedojde, označujeme takový vývoj řeči za opožděný (Kutálková, 2009). V období od **3,5 do 4 let** přichází výše zmíněný zájem o básničky a říkanky, děti také umí vyjmenovávat protiklady (malý-velký atp.). Dle Klenkové (2006) je mezi **3-4 rokem** dítě v tzv. „stádiu intelektualizace“, kdy se zpřesňuje chápání významu slov. V **4-5 letech** slovní zásoba vzroste zhruba o dalších 1000 slov. Již se neobjevují ukazovací zájmena v takové míře, jelikož jsou nahrazena pravými jmény předmětů. V **5-6 letech** již jsou děti schopny vytvořit opravdu dlouhé věty. Umí dobře vysvětlovat, např. k čemu jsou různé předměty, jak se mají používat atp. Na konci tohoto úseku již děti disponují třemi tisíci slov (Lechta, 2011). Kutálková (2010) upozorňuje na důležitost logopedické intervence v případě, že dítě ještě v pěti letech věku vyslovuje chybně některé z hlásek. Je totiž vhodné, aby dítě nastoupilo do 1. třídy ZŠ se správnou výslovností.

Stimulace řeči dítěte se nevědomě dopouští každý, kdo je s dítětem v interakci. Dochází k tomu pouhým rozhovorem nebo hrou. Někteří dospělí to však samozřejmě dělají i vědomě pomocí různých postupů, pomůcek či materiálů, ale znovu i „obyčejným“ rozhovorem či hrou. Umění komunikace se učíme po celý život – buďto poslechem dialogů v našem okolí, čtením, nebo přímo ve vzdělávacím zařízení (Fontana, 2003).

### 1.4.1 Vývoj řeči z lingvistického hlediska (jazykové roviny)

Vývojem řeči se nyní budeme zabývat i z více lingvistického úhlu pohledu. Lingvisté dělí vývoj řeči dle tzv. jazykových rovin, kterými jsou foneticko – fonologická, lexikálně – sémantická, morfologicko – syntaktická a pragmatická rovina.

**Foneticko – fonologická rovina** se zabývá zvukovou stránkou jazyka. Oblast zájmu této roviny vyplývá ze samotné definice oboru fonetika, která se zabývá tvorbou a vnímáním zvuku v řečovém projevu daného jazyka, nebo oboru fonologie, který studuje zvukové prostředky jazyka (fonémy) (Hartl & Hartlová, 2010). Aby mohlo dítě správně vyslovovat, potřebuje nejprve znát správné znění hlásek, proto jdou tyto dvě oblasti ruku v ruce (Bednářová & Šmardová, 2011). Na schopnost osvojování si hlásek má výrazný vliv především kvalita (fonemického) sluchu a motorika jednotlivých artikulačních orgánů. Do pátého roku dítěte považujeme nesprávnou výslovnost, či chcete-li dětskou patlavost (dyslalii) za normální. Ovšem ani odborníci se neshodují na přesné věkové hranici, která by měla stanovovat fyziologický konec nesprávné výslovnosti, a tak se ve většině publikací uvádí mezi 4 až 7 rokem života. Mnohem důležitější roli než věková hranice, zde hraje nástup do školy. Je žádoucí, aby děti před nástupem do školy měly vývoj výslovnosti ukončen (Klenková, 2006).

**Lexikálně – sémantická jazyková rovina** studuje slovní zásobu dítěte (lexikální rovina) a také porozumění jednotlivým slovům (sémantická rovina). Dále se dělí na aktivní a pasivní složku neboli vyjadřování (**expresivní složka**) a porozumění řeči (**perceptivní, receptivní složka**) (Bednářová & Šmardová, 2011). Díky propojení řeči s myšlením dochází kolem třetího roku k prudkému nárůstu slovní zásoby. Zpravidla o půlrok později jej doplní ještě zvyšující se počet kladených otázek typu „Proč?“ „Jak?“ „Kdy?“ (Klenková, 2006).

Cílem předškolního věku je vybavit dítě bohatou slovní zásobou a motivovat ho k samostatnému vyjadřování čili zdokonalit jeho expresivní složku řeči. Kromě odpovídání na zvědavé otázky může k rozvoji této složky napomoci např. aktivity typu „*popiš obrázek, vyprávěj krátkou pohádku, převyprávěj, co jsi dělal ve školce*“ atp. (Kutálková, 2010).

**Morfologicko – syntaktická rovina** se vztahuje k využívané gramatice, konkrétně ke slovním druhům, tvarosloví a k začleňování slovní zásoby do gramatické struktury. Před třetím rokem dítě obratně skloňuje podstatná jména a časuje slovesa (flexe slov). Správně také děti kolem třetího roku používají naučená slova ve větách, mezi čtvrtým a pátým rokem se věty rozvíjí do souvětí. Slovosled není vždy zcela správně, děti často kladou na první



místo ve větě slovo, jež je pro ně emočně důležité (Bednářová & Šmardová, 2011; Klenková, 2006).

**Pragmatická jazyková rovina** je „nejmladší“ ze všech zmíněných. To znamená, že se ní odborníci začali zabírat až v posledních letech. Pragmatická rovina se zabývá praktickým využitím řeči v sociálním kontextu – jak jedinec uplatňuje své komunikační schopnosti (Klenková, 2006). Lechta (2003 in Durdilová & Klenková, 2014) sem řadí jedincovu aktivní účast v konverzačním dialogu, schopnost adekvátně reagovat na neverbální projevy komunikačního partnera, ale i schopnost využívat neverbální projevy vhodně k povaze konverzace, také sem dodává schopnost udržet téma konverzace či schopnost využívat různé komunikační styly s ohledem na komunikačního partnera.

Bednářová & Šmardová (2011) pragmatickou rovinu rozšiřují i o schopnost vyjádřit vztahy, pocity, prožitky, události, či dokonce usměrnění sociálních interakcí, jelikož dítě kolem třetího roku věku již využívá regulační funkce řeči, to znamená, že se učí pomocí řeči dosahovat cíle.

## 1.5 Vývojová charakteristika v souvislostech

V následující kapitole se pokusíme krátce nastínit, jak spolu jednotlivé výše zmíněné kapitoly souvisí. Především se zaměříme na souvislost kognitivního vývoje a vývoje řeči a jejich roli v sociálním a emočním vývoji.

Na souvislost mezi myšlením a řečí upozornil již Vygotskij. Podle něj se tato souvislost proměňuje v průběhu života. Přípodobňuje vývoj myšlení a vývoj řeči ke křivkám, které se mnohokrát rozcházejí a zase potkávají. Na začátku života se vyvíjejí odděleně. V období novorozeneckém a kojeneckém totiž řečové projevy (broukání, žvatlání) neplní intelektuální funkci – neslouží k vyjadřování myšlenek. Kolem dvou let života se však začínají propojovat a řeč začíná fungovat jako prostředek k vyjadřování myšlenek, či prostředek komunikace s dalšími lidmi, kterou si daný jedinec musí promyslet. Komunikace je velmi důležitým aspektem řeči, která je s ní na rozdíl od myšlení, spjatá již od začátku života. Komunikační (resp. sociální) funkcí dítě disponuje již od narození. Vztah myšlení a řeči se dle Vygotského upevňuje kolem šestého roku života, kdy se začíná více rozvíjet tzv. **vnitřní řeč**. Vnitřní řeč reprezentuje zkratkovitě řeč vnější a slouží ke komunikaci se sebou samým – je to hlavní nástroj myšlení, jelikož umožňuje regulaci vnitřní (psychické) činnosti jedince (Vygotskij, 2004).

Také Piaget upozornil na důležitost vztahu myšlení a řeči. Dle něj je rozvoj dětské inteligence závislý na řeči – je ní přímo akcelerován (Piaget & Inhelder, 2010). Tato důležitost není zpochybňována ani v současnosti, jelikož umožňuje narůstání slovní zásoby, zdokonalování výslovnosti, či pochopení gramatické struktury jazyka (Klenková, 2006).

Řeč zdaleka nesouvisí pouze s myšlením. Do ontogeneze řeči se zapojuje i motorika, senzorické procesy či sociální prostředí (Lechta, 2011). Zaměřme se teď na poslední část, kterou je sociální kontext. V první řadě pro správný vývoj řeči je nezbytné podnětné prostředí. Rodiče (či blízcí), kteří se dětem po této stránce věnují, vybavují své děti schopností lépe navazovat kontakt s vrstevníky. S čím větším počtem různých slov se děti setkají během odpovědi na jejich otázky, při vyprávění příběhů atp., tím lepší vybavenost budou mít (Fontana, 2003). Můžeme tedy říct, že rodiče (pečující osoby) hrají ve vývoji řeči klíčovou roli. Děti díky interakci s dalšími lidmi stále více posilují svou snahu o dorozumění se (Jedlička, 2017). Tím se dostáváme ke vztahům s vrstevníky. Díky verbálním schopnostem děti navazují nové vztahy s vrstevníky a získávají přátelství, ze kterých budou nadále těžit. Ve společnosti vrstevníků se totiž děti naučí řadu důležitých dovedností jako je např. spolupráce (Thorová, 2015). Proto je vhodné, aby děti, které i kolem pátého roku mají problém s vyslovováním nějakých hlásek, začaly navštěvovat logopeda (Kutálková, 2010).

Během hry se svými vrstevníky si předškolní děti osvojují také znalost o sociálních rolích a očekáváních. Dále mohou procvičit svou regulaci emocí a schopnost řešit problémy ve společnosti, takže se díky hrám mohou rozvíjet, jak po emoční, tak po kognitivní stránce (resp. verbální) (Durlak, Domitrovich, Weissberg, & Gullotta, 2015). Znovu uvádíme také myšlenku Shapira (2004), který udává, že pokud se děti naučí vycházet s druhými, čeká je větší spokojenost v budoucím životě.

Se sociálně-emocionálním vývojem se ale pojí i jeden výše popsany kognitivní fenomén, kterým je teorie mysli. Děti se díky ní umí vcítit do druhých osob a pomalu začínají chápat způsob myšlení druhých (Thorová, 2015).

Předtím než se děti naučí chápat emoce a myšlení druhých lidí, musí se naučit porozumět emocím svým vlastním a naučit se je popisovat. Děti, které pocházejí z rodiny, kde o podněty při vývoji řeči není nouze, umí kromě navazování vztahu s vrstevníky také vyjadřovat své emoce. Naopak děti, které pochází z podnětně chudého prostředí, neumí popsat své emoce a tím pádem je i hůře zvládají. Častěji uchylují k agresivním reakcím,

jelikož nejsou schopny navázat kontakt s vrstevníky „obvyklým“ způsobem (Fontana, 2003).

K tomu všemu se nám dnes do vývoje přidávají různé moderní technologie. Není již totiž výjimkou, že předškolní dítě vlastní svůj mobilní telefon. A tak se stává, že děti nemají problém s ovládním telefonu, dokonce by možná někdy mohly v různých hrách porazit své rodiče, ale neumí vyjádřit své základní potřeby a pocity. Z tohoto důvodu je dnes možná více než jindy, potřeba vybízet děti ke konverzaci, k tomu, aby vyprávěly své zážitky, a nezapomínat se jich ptát na emoce. „Pouhým“ rozhovorem s dítětem takto podporujeme dokonce čtyři oblasti: vývoj řeči a myšlení, sociální a emoční vývoj (Poláková, 2019).

## 2 SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ UČENÍ

V této kapitole se od obecné vývojové charakteristiky předškolního věku přesuneme ke konceptu sociálně-emocionálního učení. Jak bylo v minulé kapitole naznačeno, pro harmonický vývoj člověka, je potřebný rozvoj i sociálních a emocionálních kompetencí, proto sociálně-emocionální učení. V angličtině se používá pojem **Social-Emotional Learning**, či zkratka **SEL** (tuto zkratku budeme v práci hojně využívat). Všechna tato označení ale znamenají jediné – procesy, během kterých děti a dospělí rozvíjí své sociální a emocionální kompetence. To znamená, že děti i dospělí získávají v průběhu SEL znalosti, dovednosti a postoje potřebné k pochopení a zvládnutí emocí, učí se empatii či navazování, a především udržování pozitivních vztahů s ostatními nebo v neposlední řadě se učí činit rozhodnutí, za která budou odpovědní. Všechny tyto znalosti, dovednosti a postoje poté aplikují do reálného života. Přestože zde zmiňujeme, že se SEL týká i dospělých, ohniskem zájmu tohoto modelu jsou děti (CASEL, 2013).

### 2.1 Koncept sociálně-emocionálního učení

Koncept SEL, tak jak ho zde budeme prezentovat, publikovala americká organizace **The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)**. Jejím cílem je rozšířit programy vycházející ze SEL na všechny instituce od mateřských škol po střední školy v USA. CASEL chce prostřednictvím těchto programů, potažmo prostřednictvím dovedností, které se díky nim děti naučí, zlepšovat kvalitu života všech dětí. Zároveň CASEL stále přichází s novými výzkumy, jelikož si klade za cíl, aby jejich práce byla tzv. evidence-based (podložena důkazy) (CASEL, 2013).

CASEL (2017) definuje SEL na základě propojení kognitivních, emocionálních a behaviorálních kompetencí, z nichž sestavili těchto **5 hlavních kompetencí**:

- **Sebeuvědomování (self-awareness)**

To je schopnost rozpoznat vlastní emoci, uvědomit si ji a rozpoznat, jaký dopad může mít na moje chování. Díky zvládnutí této kompetenci mohou děti rozpoznat své slabé a silné stránky.

- **Seberegulace (self-management)**

Tato kompetence zahrnuje schopnost ovládat své emoce, myšlenky i chování v různých situacích. Dítě se naučí pracovat s pozitivními a negativními emocemi. Učí se například zvládat stres, kontrolovat své impulzivní chování, nebo se učí, jak se namotivovat, stanovuje si osobní či akademické cíle a snaží se jich dosáhnout.

- **Sociální citění (social awareness)**

Sociální citění, jak již název napovídá, se zaměřuje na sociální okolí dítěte. Učí se, jak vyhledat či poskytnout oporu, učí se být empatickým jedincem a v neposlední řadě si zvnitřňuje sociální a etické normy dané společností.

- **Zodpovědné jednání (responsible decision-making)**

Předposlední kompetencí je zodpovědné jednání, které zahrnuje schopnost dělat konstruktivní a ohleduplná rozhodnutí ve svém životě, v sociální interakci, tak aby toto rozhodnutí neporušilo sociální a etické normy nebo nenarušilo respekt vůči druhým lidem.

- **Vztahové dovednosti (relationship skills)**

To je schopnost člověka navazovat a udržovat zdravé vztahy s vícero jedinci, případně skupinami. Tato obecná schopnost v sobě skrývá mnoho dalších důležitých bodů, jímž se jedinec musí naučit, jako je například: jasná, srozumitelná komunikace, aktivní naslouchání, spolupráce, nabídnutí pomocné ruky nebo požádání o pomoc, zvládání neadekvátního sociálního tlaku atp.

Na následujícím obrázku je zobrazeno 5 hlavních kompetencí dle CASEL znázorněno graficky pro lepší představu propojení jednotlivých oblastí.

**Obrázek č.1:** Hlavní kompetence dle CASEL



V originálním modelu společnosti CASEL je celý kruh „obalen“ ještě třemi vrstvami: první z nich je **školní třída** (kurikulum SEL a instrukce programu), druhou je **škola** (celoškolní implementace programů a různá opatření) a třetím kruhem jsou **domov a komunita** (rodina a komunitní spolupráce). SEL je nutné chápat v celém kontextu života dítěte, tedy i se zařazením do jeho sociálního prostředí. CASEL si klade v souvislosti s výše zmíněnými klíčovými kompetencemi 2 krátkodobé cíle:

1. Podporovat rozvoj v těchto oblastech, zvyšovat tyto kompetence u dětí.
2. Zlepšit u žáků postoj a přesvědčení o sobě, o vrstevnících, o dospělých a o škole (CASEL, 2017).

Naplnění těchto cílů poskytuje základ pro lepší školní výkony, pozitivnější společenské chování, kvalitnější mezilidské vztahy a menší výskyt problémového chování či emoční úzkosti. Úspěšné sociálně-emocionální učení probíhá prostřednictvím programů, jež jsou nejčastěji postaveny na těchto 4 elementech, jejichž první písmena v anglickém jazyce tvoří zkratku SAFE (v překladu bezpečný):

- **S**equenced (správný sled/pořadí aktivit) – aktivity v programu tvoří propojený a promyšlený set.
- **A**ctive (aktivní) – učení probíhá aktivní formou, což pomáhá žákům lépe se učit novým dovednostem.
- **F**ocused (cíleně zaměřený) – program se zaměřuje na rozvoj osobní, ale i na rozvoj sociálních kompetencí.

- **Explicit** (výslovný, explicitní) – zaměřený na dané specifické emocionální a sociální kompetence (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

## 2.2 Efektivita SEL

V následující části se budeme věnovat poznatkům, výzkumům a studiím, které se zabývají efektivitou jednotlivých programů sociálně-emocionálního učení. Takových programů existuje velká spousta, my se však nebudeme zatím věnovat žádnému konkrétně. Cílem této kapitoly je ukázat, že koncept SEL je v zahraničí již poměrně dobře zakořeněný a zdůraznit jeho důležitost v práci s dětmi.

Velkou studií, jež se věnuje dětem od mateřské školy až po středoškolské studenty, je meta-analýza Durlaka et al. z roku 2011. Na základě výsledků, které dokumentují pozitivní efekt SEL programů na sociální a emocionální kompetence, doporučili autoři šíření programů na další školy. Studenti, kteří svou školní docházku prošli s programy SEL projevují větší známky empatie, jsou schopni rozpoznat a zvládat emoce, a dokonce mají lepší rozhodovací schopnosti (Durlak et al., 2011). Doplnující studie ukázala, že zlepšení chování a výše zmíněné benefity se objevily i u žáků, kteří jsou ohroženi školním neúspěchem. Zpravidla jde o takové žáky, kteří jsou velmi brzy označováni jako nedostatečně výkonní (Cipriano, Barnes, Rivers, & Brackett, 2019).

Programy SEL nebyly však zkoumány pouze na **individuální rovině** (zvyšování sociálně-emocionálních kompetencí u studentů), ale i na **rovině školní**. Po implementaci nějakého ze SEL programů dochází ke zlepšení školního klimatu a třídní organizace (Brown, Jones, LaRusso, & Aber, 2010). Tím jsme ale stále nevyčerpali potenciál, který programy vycházející ze SEL mají. Sníží se díky nim i výskyt problémového chování, případně negativních afektů či agrese, jak uvádí výzkum Howese et al. (2008 in Cipriano et al., 2019). Další důležitou oblastí působnosti programů SEL je tzv. akademický úspěch, jež je facilitován právě prostřednictvím sociálně-emocionálního učení. Tento komponent SEL pomáhá školám naplňovat jejich hlavní misi, kterou je předat žákům velké množství vědomostí a pomoci jim dosáhnout, co nejvyššího stupně vzdělání. Ukázalo se, že SEL má opravdu velkou roli ve vylepšování školních výkonů dětí a ovlivňuje i další učení v průběhu celého života (Goleman, 2004 in Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Programy zaměřené na SEL však samozřejmě nemají své místo jen ve škole samotné. Čím dál tím více je zdůrazňována i důležitost mimoškolních aktivit (jako je například školní

družina), jež jsou také velmi příhodným prostředím pro rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí (Devaney & Moroney, 2018).

Jistě vás napadne, že programy SEL vyžadují také určitý zápal pedagogických pracovníků, jinak by k žádnému z výše zmíněných kýžených výsledků nedošlo. Sociálně-emocionální kompetence učitele velmi ovlivňují povahu jejich vztahu se studenty, potažmo celkové klima ve třídě. A to se vyplatí. Děti, které se cítí mezi svými učiteli a spolužáky příjemně a bezpečně, jsou více ochotné vypracovávat i složitější úkol (Schonert-Reichl, 2017). S tím souvisí i způsob, jakým učitelé s programy SEL zachází. Nejde totiž jen o jakési odškrtnutí si splněných bodů / poznámek, kterým se podle programu měli věnovat. SEL je proces vedený dospělým, jenž se skládá také z příkladného chování. Dospělí by proto měli být opravdu sociálně a emocionálně kompetentní (Devaney & Moroney, 2018).

Všechny výše zmíněné výzkumy slouží jako názorné příklady pro lepší pochopení toho, jak SEL funguje a k představení benefitů, které s sebou SEL programy přináší. Poslední výzkum, který bude v této podkapitole zmíněn, je důležitý pro naši praktickou část. Autoři výzkumu se totiž zaměřili na SEL programy (doplněné o mindfulness) a předpokládali, že díky nim dojde kromě ke zlepšení sociálně-emocionálních kompetencí také ke zvýšení „**kognitivní kontroly**“ a mnoha dalším přínosům. Svou domněnku testovali na 99 žácích 4. a 5. tříd. Děti z experimentální skupiny překonaly děti ze skupiny kontrolní v kategorii „EF“ (executive functions, exekutivní funkce). Došlo u nich ke zlepšení v oblasti inhibiční kontroly, pracovní paměti a kognitivní flexibility (Schonert-Reichl et al., 2015). Přestože exekutivní funkce patří do kategorie kognitivních funkcí, nejedná se v tomto případě o synonymum kognitivních funkcí z našeho výzkumu. I tak považujeme za důležité zmínit, že se objevují výzkumy, které dokazují přínos programů SEL i na jiné oblasti vývoje dětí, než pouze na sociálně-emocionální kompetence.

### **2.2.1 Sociálně-emocionální učení v mateřských školách**

Tato podkapitola se zabývá programy SEL v prostředí mateřských škol, kde je rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí neméně důležitý. Obecně SEL programy pro předškolní děti vychází z výše popsaného teoretického rámce sociálně-emocionálního učení.

Jak bylo zmíněno již výše, děti si během her s vrstevníky např. v MŠ zkouší různé sociální role a poznávají sociální očekávání, zároveň si procvičí regulaci emocí a schopnost řešit problémy. Tím pádem rozvíjí svou emocionální i kognitivní „stránku“. Tento prostor pro učení a procvičování dětem poskytují i programy SEL, avšak mnohdy ve větší míře, než



samotná hra (Durlak et al., 2015). Z toho plyne, že programy pro děti v mateřských školách musí být do značné míry přizpůsobeny věku těchto dětí. Musí být stručnější, konkrétní, zaměřené na zkušenost, ale především musí být opravdu poutavé. Děti by měly dostat možnost přímého nacvičení dovedností tak, aby si opakovaně zažily sociální interakci s podporou dospělého, společně se zpětnou vazbou na ní a se všemi pozitivními okolnostmi (Durlak et al., 2015).

Proč jsou programy SEL důležité již v předškolním věku? Malé děti, které nastupují do školy bez dostatečných sociálně-emocionálních kompetencí mohou mít především v začátcích velké problémy. Ve škole především v začátcích není na rozvoj těchto kompetencí tolik času – respektive je tam velká spousta jiných nových podnětů a pro dítě může být těžší se na život ve škole, v novém kolektivu přizpůsobit. K lepší adaptaci slouží právě rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí již v MŠ (McClelland, Tominey, Schmitt, & Duncan, 2017). Jak jsme zmínili také v první kapitole této práce, předškolní období je opravdu tzv. kritickou periodou pro rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí, jelikož se začínají objevovat dovednosti jako společná, spolupracující hra a mnoho dalšího (Denham & Burton, 2003; Blewitt et al., 2018).

Nyní se již zaměříme na výzkumy, které se zabývají efektivitou programů SEL v MŠ. Meta-analýza 79 různých studií s téměř 19 tisíci participanty z řad předškolních dětí potvrdila význam sociálně-emocionálního učení již v předškolním věku. Děti, které prošly nějakým z programů SEL, dosahovaly lepších výsledků v sociálních i emocionálních kompetencích a ve schopnosti seberegulace. Největší efekt mají programy na oblast emocionálních kompetencí. Děti umí rozpoznat a pochopit své emoce, díky čemuž je také mohou snadněji regulovat (Blewitt et al., 2018).

Denham a Burton (2003) zmiňují konkrétní příklad souvislosti programů SEL a **kognitivního vývoje**. Děti se díky programu jsou schopny naučit a díky kognitivní zralosti pochopit význam určitých „kognitivních strategií“, díky kterým se ve smutné chvíli, mohou zase začít cítit lépe. Autoři zmiňují například „vzpomenout si na chvíli, kdy jsem byl šťastný“, či „říct si, co udělat, abych se cítil lépe“. Na druhou stranu děti v tomto období ještě nejsou schopny přijít s vlastní kognitivní strategií. Kognitivní vývoj tak v této souvislosti není synonymem našich „kognitivních funkcí“ v praktické části této práce, ale autoři poukazují na jisté souvislosti, které by si zasloužily hlubší výzkumné prozkoumání.

Důraz na vztah mezi SEL a kognitivním vývojem se objevuje také v knize Handbook of Social-Emotional Learning. Můžeme se zde dočíst, že předškolní děti si postupně „dozrávají“ ke kognitivním dovednostem, které jim poskytují jakýsi základ pro sociální uvědomění a sebeuvědomění (Durlak et al., 2015). Z těchto důvodů je oprávněné zabývat se souvislostí těchto programů a rozvojem kognitivních funkcí. Je možné se domnívat, že pokud by programy zároveň působily jak na kognitivní funkce, tak na sociálně-emocionální kompetence, jejich uplatnitelnost by mohla být ještě větší.

## 3 PROGRAM DRUHÝ KROK

V této kapitole se budeme věnovat preventivnímu programu Druhý krok, který vychází ze sociálně-emocionálního učení. Tato kapitola se všemi zmíněnými výzkumy, je posledním „základním kamenem“ pro naši výzkumnou činnost.

Program Druhý krok vytvořila v roce 1986 v Seattlu americká organizace Committee for Children. Název byl samozřejmě v angličtině, tedy Second Step (OZ Profkreatis, 2014). Ze Spojených Států se však rychle rozšířil i na území mnoha jiných států jako např. Kanady, Austrálie, Norska, Německa či Slovenska (Gajdošová, Herényiová, & Valíhorová, 2010).

Právě rozšíření do Slovenské republiky je pro nás zásadní. Díky tomu, že slovenské sdružení **Profkreatis** (Profkreatis plus) získalo licenci a možnost šířit program i do České republiky, vznikla možnost rozšířit program Druhý krok i na české školy (Smékalová & Palová, 2015). V České republice se začal program používat roku 2015 a to pouze na základních školách. Postupně se však program rozšířil i na školy mateřské. O propagaci programu a školení pedagogického personálu se v ČR zasloužil také **spolek Škola porozumění a sdílení** (ŠPAS), jenž pořádá školící kurzy Druhého kroku, které jsou akreditované MŠMT (ŠPAS, nedat.). Původní program má **4 verze** (pro mateřské školy, 1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ a střední školy), ale v české verzi jsou zatím dostupné pouze verze dvě, a to pro **mateřské školy a 1. stupeň základních škol** (Smékalová & Palová, 2016).

Jak jsem již zmínila na začátku této kapitoly, program Druhý krok je tzv. preventivní. To znamená, že spadá do primární prevence. Smékalová a Palová (2016) zdůrazňují komplexnost oblastí, do kterých sociálně-emocionální učení spadá a radí řadit program do primární prevence nespecifické, konkrétně do kategorie dle Miovského et al. (2015) „programy zlepšující (kultivující) dovednosti pro život“.

### 3.1 Představení programu

Nyní se budeme věnovat důkladnému představení samotného programu a nastínění práce s ním. Program Druhý krok je postaven na 5 základních cílech, které znějí následovně:

1. **Rozvíjet empatii u dětí:** díky schopnosti rozpoznat a pochopit své emoce v kombinaci s dovedností hovořit o svých emocích, dochází u dětí pozvolna k pochopení pocitů druhých a k projevení empatie vůči ostatním.
2. **Snížit agresi a agresivitu na školách:** šikana je již dnes bohužel běžnou součástí základních škol, a proto si program klade za cíl, prostřednictvím práce s dětmi, jejich emocemi, sociálními kompetencemi a morálně správným jednáním, řešit konflikty bez agrese, bez násilí.
3. **Zvýšit toleranci k odlišnostem na školách:** se šikanou souvisí i vzájemná netolerance mezi žáky, která se objevuje ve stále větším množství škol. Proto je důležité pracovat na toleranci k různým (fyzickým, psychickým i sociálním odlišnostem).
4. **Zlepšit spolupráci školy a rodiny:** díky programu Druhý krok se nastaví pravidla spolupráce, jak se žáky, tak i s jejich rodinami.
5. **Prevence:** snaha zabránit, co možná nejdříve, negativnímu společenskému chování (Druhý krok, nedat.).

Tyto cíle se program snaží naplňovat prostřednictvím přímé práce s dětmi. Ta probíhá pomocí tzv. programové sady, kterou si škola či školka musí zakoupit. Sady pro MŠ či ZŠ se liší svým obsahem a my si nyní představíme obsah pro mateřské školy. V programové sadě pro MŠ jsou v první řadě **3 úvodní karty** (na začátek každé z částí programu), následují **výukové karty** s černobílými fotografiemi formátu A3. Na fotografiích jsou z jedné strany zachyceny primární emoce. Na druhé straně je pak metodický popis pro učitele, jak s kartou pracovat. Každá karta má na sobě napsaný příběh, který se k dané emoci a fotografii váže. Po prezentaci příběhu vzniká prostor pro diskusi. Fotografie jsou černobílé, aby děti nerozptylovalo velké množství barev, ale je zřetelně vidět, že jsou na nich zachyceny děti různých národností či etnik. Tématika fotografií je také různorodá – jsou zde i fotky z „mimoškolního“ prostředí. (OZ Profkreatis, 2014).

Dále jsou v sadě **metodická příručka pro pedagogy**, jelikož program Druhý krok poskytuje pedagogům velkou oporu ve smyslu vedení jednotlivých hodin. Také jsou v sadě **plakáty na vyvěšení ve třídě**, tak aby děti mohly mít „program“ na očích během celého týdne a **plyšové hračky**. Konkrétně jde o tři hračky – Impulzivní Štěňátko, Pomalý Slimáček a Klidný Zajíček (ten se využívá při moderování diskuse). Plyšové hračky jsou

dobrym doplněním sady pro děti této věkové kategorie, jelikož na ně působí „nenásilným“ dojemem. Plyšáci jsou věci, na které jsou děti zvyklé ze svého každodenního života.

Poslední součástí sady, kterou si každá mateřská škola musí vyrobit sama, jsou srdíčka. Srdíčka slouží jako odměna za příkladné chování a společně je všechny děti sbírají do jedné nádoby. Díky tomu děti nesoutěží, ale společně se snaží o co největší počet srdíček v nádobě za celou třídu.

Práce s programem Druhý krok probíhá prostřednictvím výše zmíněných materiálů, je vedena vyškoleným pedagogem (pedagog/psycholog musí projít speciálním kurzem pro vedení Druhého kroku, jež byl zmíněn výše), případně psychologem a je rozdělena do 3 sobě jdoucích částí:

1. **Trénink empatie:** rozpoznávání vlastních i cizích emocí, uvědomování si příčin vzniku emocí a empatické reagování.
2. **Ovládání impulzivity a řešení problémů:** strategie řešení problémů, praktické využívání prosociálních a morálních dovedností.
3. **Zvládání hněvu:** techniky regulování hněvu a omezování nepřátelského chování (OZ Profkreatis, 2014).

## 3.2 Předchozí výzkumy v zahraničí

Program Druhý krok je zaměřen na **sociálně-emocionální kompetence** dětí a mladistvých (od MŠ po SŠ v USA + jiných zemích, od MŠ po 1. stupeň ZŠ v ČR) a snaží se zlepšit jejich sociální prostředí tím, že učí žáky **sociálně kognitivním dovednostem** (Bandura, 1986 in Cooke et al., 2007), které jim pomohou lépe zvládat konfliktní situace nekonfliktním způsobem (Thorton, Craft, Dahlberg, Lynch, & Baer, 2000 in Cooke et al., 2007).

Výzkumů týkajících se Druhého kroku proběhla již celá řada. Není v našich možnostech představit zde kompletní výčet, a tak se zaměříme na studie novějšího data. Cílem této kapitoly je představit obecně benefity programu Druhý krok a více se zaměřit na výzkumy, ze kterých vychází tato bakalářská práce.

„Novějšího“ data je např. studie z USA z roku 2019, která je zaměřena na 27 dětí předškolního věku a dětí z 5. tříd (od 10 do 11 let). Ve výsledcích nejsou věkové kategorie rozděleny, jde o jednu skupinu. Všechny tyto děti chodily do jedné městské školy (resp. školky). Design výzkumu měl formu pretest-posttest a měření probíhalo pomocí oficiálních

materiálů, které jsou k dispozici ke stažení na amerických webových stránkách Druhého kroku. Mimo to byly s dětmi provedeny individuální 15-20 min rozhovory, opět skórované dle oficiálních protokolů Druhého kroku. Výsledkem byl nárůst vědomostí týkajících se sociálně-emocionálního učení u dětí jak předškolních, tak školních, soudě dle 75% nárůstu skóreů v posttest rozhovoru, oproti pretest rozhovoru. Děti dále prokázaly, že rozumí tomu, jak adekvátně použít dovednosti vycházející ze sociálně-emocionálního učení (např. zklidňující strategie, z anglického „calm down strategies“) (Dewald, Ternes, & Wald, 2019).

Vzhledem k malému výzkumnému souboru výše zmíněné studie, bychom teď rádi zmínili jednu meta-analýzu z roku 2018, jež si kladla za cíl zjistit, jaké jsou přínosy Druhého kroku pro žáky, kteří tímto programem projdou. Meta-analýza se zabývá 24 studiemi a podmínkou pro zařazení do ní bylo na straně školy zakotvení Druhého kroku do „školní filozofie“ a jeho používání plošně v celých třídách. Z toho plyne, že se tato studie nezabývá dětmi v předškolním věku, kvůli její novosti a rozsáhlosti, ji ale i přesto zmíníme. Výsledky byly rozděleny do 3 částí – „prosociální přínos“, „antisociální přínos“ a „vědomostní přínos“. U prosociálních přínosů se neobjevil statisticky významný výsledek, přestože bylo možné pozorovat nárůst prosociálních dovedností v souvislosti s účastí v programu. To samé u antisociálního přínosu – zde se objevil malý pokles antisociálních projevů, ale nebyl to statisticky významný výsledek. Za to v sekci vědomostní, který se zaměřil na to, zda děti znají obsah programu Druhý krok, se objevil velký statisticky významný efekt (Moy & Hazen, 2018). V tom samém roce vyšla další meta-analýza zaměřená více na mezinárodní využívání programu Druhý krok (jelikož, jak bylo zmíněno výše v této kapitole, ze Spojených států se Druhý krok dostal do řady různých evropských či jihoamerických zemí). Do této meta-analýzy bylo zapojeno 27 studií, celkem s téměř 19 000 participanty. Tato studie potvrdila zjištění předchozí meta-analýzy a totiž, že zvýšení prosociálních dovedností a snížení antisociálního chování u dětí, které programem prošly, není tak velké. Velmi zajímavé je ale zjištění na základě rozdělení dětí (resp. studentů) dle věkových kategorií a další práce s výsledky. Ukázalo se totiž, že u dětí v předškolním věku se vyskytuje prokazatelně nižší antisociální chování ve srovnání s ostatními věkovými kategoriemi (ZŠ a SŠ). Autoři si tento jev vysvětlují buďto lépe zpracovanými materiály pro děti v MŠ, nebo skutečností, že v předškolním věku jsou děti vzhledem k vývojové úrovni citlivější na intervence z oblasti sociálně-emocionálních kompetencí (Moy, Polanin, McPherson, & Phan, 2018).

Jako poslední uvedeme výzkum, který je zaměřen čistě na předškolní děti a který by mohl sloužit jako jistý „základ“ naší praktické části. V roce 2019 byl publikován jako longitudinální studie, ve které po dobu 4 let autoři zkoumali 7 komunitních mateřských škol. Všech 770 dětí pocházelo z rodin s nízkým socioekonomickým statutem. V této studii byl zkoumán vliv programu Druhý krok na **kognitivní vývoj**, konkrétně exekutivní funkce (ve smyslu inhibiční kontroly, pracovní paměti a pozornosti) a na sociálně-emocionální kompetence. Ukázalo se, že program Druhý krok má statisticky významný vliv na exekutivní funkce. Na druhou stranu u sociálně-emocionálních kompetencí se statisticky významný efekt neprokázal a autoři doporučují hlubší výzkum v této oblasti (Upshur et al., 2019). Z tohoto výzkumu ale také plyne, že by bylo vhodné se více výzkumně zabývat vlivem Druhého kroku na kognitivní funkce.

### 3.3 Předchozí výzkumy na Slovensku a v ČR

Program Druhý krok, tak jak bylo zmíněno výše v této kapitole, se do České republiky dostal ze Spojených států přes kolegy ze Slovenska. Právě na Slovensku se tedy objevily první výzkumu týkající se tohoto programu. První takový výzkum proběhl v roce 2004 a skládal se z polostrukturovaných rozhovorů s 5 učiteli zapojených škol. Tento výzkum přinesl mnoho důležitých poznatků, co se týče implementace a využívání programu, nešlo však o kvantitativní studii (Čechová et al., 2005 in Palová, 2016). Jelikož se v SR a ČR jedná o poměrně nové téma a neexistuje mnoho studií zabývajících se efektivitou v mateřských školách, začneme výzkumy z prostředí základních škol.

První výzkumnou publikací zabývající se programem Druhý krok v České republice, byla diplomová práce Kateřiny Palové. Práce se věnuje dětem na ZŠ a kvantitativně zkoumá efektivitu programu Druhý krok formou měření pretest-posttest ve dvou skupinách (experimentální a kontrolní). Diplomová práce ukázala pozitivní vliv programu Druhý krok, jelikož žáci, kteří prošli programem, dosáhli statisticky významně vyššího skóru v oblasti sociálně-emocionálních kompetencí v porovnání s kontrolní skupinou (Palová, 2016).

Tento výsledek dal vzniknout řadě dalších dílčích studií na ZŠ jako je např. vliv programu Druhý krok na tvořivost (Faastová, 2017), vliv na sebepojetí dětí (Chobotská, 2017), kde se vliv programu na dané oblasti potvrdil. Nebo např. výzkum psychosociálního klimatu třídy, kde se potvrdil vliv na kladné hodnocení žáků a hodnocení atraktivity mezi žáky, avšak nepotvrdil se vliv na hodnocení kvality třídního kolektivu žáky (Mánková, 2017).

Z prostředí základních škol zmíníme již poslední výzkumnou práci, jež se zabývá vlivem programu Druhý krok na verbální schopnosti. Z výsledků však plyne, že program Druhý krok nemá statisticky významný vliv na verbální schopnosti žáků mladšího školního věku, přestože kvalitativní studie pracující s pozorováním žáků a interview s pedagogy, ze kterých autorka vycházela, vliv Druhého kroku uvádějí (Frey, Hirschstein, & Guzzo 2000; Bowi, Ott, & Tress, 2008 in Bendlová, 2017). Všechny výše zmíněné práce z prostředí základních škol v České republice jsou pilotními studiemi.

Nyní se přesuneme zpět k problematice výzkumů na mateřských školách. V tomto prostředí vznikly výzkumné práce dvě – jedna kvalitativní zabývající se pohledem učitelek MŠ na program (Machů, 2018) a druhá ověřující vliv programu na kognitivní schopnosti, ze které ve velké míře vychází právě tato bakalářská práce. Z výsledků druhé zmíněné práce plyne, že se podařilo přijmout hypotézy týkající se vlivu Druhého kroku na sociálně-emocionální kompetence u dětí v předškolním věku. Mimo to se však autorka práce zaměřila také na kognitivní schopnosti těchto dětí. Autorka využila subtesty „teorie mysli“ a „expresivní řeč“ z diagnostické metody IDS-P, která je určena pro děti ve věku od 3 do 5 let a podařilo se jí potvrdit vliv programu i na tyto vybrané kognitivní schopnosti. Sběr dat probíhal opět formou pretest-posttest ve dvou skupinách (experimentální a kontrolní) (Horáková, 2018).



# VÝZKUMNÁ ČÁST

## 4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÁ HYPOTÉZA

Předškolní věk je obdobím, ve kterém se děti rozvíjí v mnoha oblastech. Ne všechny děti ale mají takové štěstí, aby mohly doma pozorovat správné sociální chování, nebo pocházejí z nepodnětného prostředí a je pro ně těžší se „rozmluvit“. V mnoha ohledech může mateřská škola tyto deficity dosytit, ale na druhou stranu jedna paní učitelka má na starost v jednu chvíli opravdu velké množství dětí. K tomu, aby děti mohly dosáhnout maxima svého potenciálu, ať už v sociálně-emocionálních kompetencích, nebo v kognitivním a verbálním vývoji, mohou posloužit různé preventivní programy.

Tato práce se zabývá vlivem programu Druhý krok, jenž vychází ze sociálně-emocionálního učení, na kognitivní funkce. Schonert-Reichl et al. (2015) zkoumali vliv programů sociálně-emocionálního učení (SEL) na kognitivní funkce, respektive exekutivní funkce u 100 dětí na základní škole. Potvrdili vliv programu na oblasti kognice jako jsou např. inhibiční kontrola, pracovní paměť, nebo kognitivní flexibilita. Přestože se výzkum Schonert-Reichla et al. nezabývá zcela totožnými fenomény jako tato práce, ukazuje, že programy SEL mohou mít vliv i na kognitivní funkce dětí.

Další studií, ze které vychází tato práce, je longitudinální výzkumná studie z prostředí mateřských škol. U 770 dětí byl zjišťován vliv programu Druhý krok na sociálně-emocionální kompetence, ale také na exekutivní funkce dětí. Ukázalo se, že i program Druhý krok má na tyto oblasti vývoje dětí v předškolním věku statisticky významný vliv (Upshur et al., 2019).

Co se týče efektivity programu Druhý krok v České republice, ta již byla ověřována v řadě výzkumů popsaných v teoretické části. Většinou se však jednalo o výzkumy z prostředí základních škol. Z prostředí mateřských škol se uskutečnila na našem území pouze jedna pilotní studie s omezeným rozsahem výzkumného souboru. V této pilotní studii se ověřoval vliv preventivního programu na „sociálně-emocionální a kognitivní kompetence“. Z kognitivních kompetencí byly vybrány oblasti teorie mysli a expresivní řeč. Výsledky potvrdily vliv programu Druhý krok na všechny výše zmíněné oblasti dětského vývoje (Horáková, 2018).

Záměrem této práce je tedy rozšířit původní pilotní studii na větší výzkumný soubor. **Výzkumný problém** by se dal definovat jako rozvoj kognitivních a verbálních schopností u dětí v mateřských školách prostřednictvím programu Druhý krok.

Ruku v ruce s výzkumným problémem jde i **výzkumný cíl**. Obecným výzkumným cílem je ověřit **vliv programu Druhý krok na kognitivní funkce** u dětí v předškolním období. Kognitivní funkce jsou v tomto případě „sdužujícím pojmem“, pod kterým se skrývají 2 oblasti přímo z kognitivního vývoje a 2 oblasti z vývoje řeči. Společný sdužený pojem byl použit i vzhledem k provázanosti vývoje těchto 2 oblastí (viz. kapitola 1.5).

Z tohoto obecného cíle můžeme vydělit dva cíle konkrétnější:

1. Ověřit vliv programu Druhý krok na kognitivní schopnosti dětí v předškolním věku, konkrétně na oblast pojmového myšlení a teorie mysli.
2. Ověřit vliv programu Druhý krok na verbální schopnosti dětí v předškolním věku, konkrétně na expresivní a receptivní řeč.

## 4.1 Výzkumné hypotézy

Výzkumné hypotézy uvádíme pro lepší srozumitelnost v jejich alternativní podobě, a to i přesto, že jsme při statistickém zpracování pracovali s hypotézami nulovými.

V souladu s výše zmíněnými předešlými výzkumy a cílem stávajícího výzkumu jsme stanovili následující hypotézy:

- H1: Děti z experimentální skupiny ve srovnání s dětmi z kontrolní skupiny, dosahují v subtestu IDS-P **teorie mysli** signifikantně většího posunu mezi pretestem a posttestem.
- H2: Děti z experimentální skupiny ve srovnání s dětmi z kontrolní skupiny, dosahují v subtestu IDS **pojmové myšlení** signifikantně většího posunu mezi pretestem a posttestem.
- H3: Děti z experimentální skupiny ve srovnání s dětmi z kontrolní skupiny, dosahují v subtestu IDS **expresivní řeč** signifikantně většího posunu mezi pretestem a posttestem.
- H4: Děti z experimentální skupiny ve srovnání s dětmi z kontrolní skupiny, dosahují v subtestu IDS **receptivní řeč** signifikantně většího posunu mezi pretestem a posttestem.

## 5 METODOLOGICKÝ RÁMEC

Tato kapitola slouží k představení typu výzkumu včetně odůvodnění výběru, výzkumného souboru, sběru a zpracování dat. V neposlední řadě se zaměříme také na etickou stránku výzkumu.

### 5.1 Typ výzkumu

Vzhledem k návaznosti tohoto výzkumu na výzkum pilotní a výzkumnému problému jako takovému, jsme se rozhodli pro **kvantitativní typ výzkumu**. I přesto, že se nám tento typ zdá jako nejvhodnější, jsme si vědomi jeho slabých stránek. Jedná se především o zjednodušení až zkreslení výsledků kvůli převádění odpovědí do číselných skóre. Nicméně s ohledem na výzkumný cíl práce je pro nás důležitá především lepší zobecnitelnost výsledků, kterou nám kvantitativní typ výzkumu přinese.

Kvantitativní výzkum probíhal v mateřských školách, z nichž půlka byla experimentální skupinou a druhá půlka kontrolní skupinou. O tom, které mateřské školy budou, ve které skupině nebylo možné rozhodnout náhodně, jelikož MŠ, které projevíly zájem o práci s programem Druhý krok se samy přihlásily a vyslaly svůj pedagogický personál na školení pro práci s programem. Tak tedy tato experimentální skupina byla doplněna skupinou kontrolní. Kontrolní mateřské školy byly vybírány na základě podobnosti s konkrétní experimentální MŠ. Z tohoto důvodu nazýváme náš výzkum **kvaziexperimentem**.

### 5.2 Metody získávání dat

Za účelem získání dat byla v této práci využita **Inteligentní a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let – IDS** a jeden vstupní úkol z **Inteligentní a vývojové škály pro děti ve věku 3-5 let – IDS-P**. Původní německou verzi IDS, jejíž autoři jsou Alexander Grob, Christine S. Meyer a Priska Hagmann-von Arx, přepracovali do české podoby Dana Krejčířová, Tomáš Urbánek, Jan Širůček a Michal Jabůrek. Tuto metodu jsme zvolili i přestože nejspíše nejpoužívanější metodou při diagnostice kognitivních schopností dětí je Wechslerova škála pro děti. Důvod je prostý, Wechslerova škála začíná zastarávat a v anglofonních zemích se již nepoužívá, resp. používá se její aktualizovaná verze, která není dostupná na našem území.

IDS také pracuje s kognicí jako s procesem, který se neustále mění v interakci s okolním světem, v interakci s pedagogem (Krejčová, 2014).

Testová metoda pro mladší děti IDS-P také pochází z Německa. Jejími autory jsou Grob, Reimann, Gut a Frischknecht (2018). Rozdíl mezi těmito dvěma škálami je na první pohled zřejmý. Jednotlivé škály, potažmo jejich subtesty jsou v IDS-P přizpůsobené mladším dětem. Z toho vyplývá, že i celková doba administrace je nižší. Dalším rozdílem je, že inteligenční a vývojová škála pro mladší věkovou skupinu obsahuje na začátku jeden vstupní úkol na teorii mysli (Grob, Meyer, & Arx, 2013; Grob, Reimann, Gut, & Frischknecht, 2018; Krejčová, 2014).

Data byla získávána formou **individuální administrace** s každým dítětem. Doba administrace byla vždy dodržena přibližně stejná, jelikož testování probíhalo pouze v dopoledních hodinách, kdy děti ještě nejsou tak unavené. Zároveň se však testovalo nejdříve od 8 hodin, nikoliv hned při otevření MŠ. Každá administrace trvala zhruba 20-35 minut v závislosti na rychlosti odpovědí dítěte. Pro každé dítě byly zachovány standardizované podmínky vycházející z příručky k testovým metodám IDS a IDS-P. Žádné dítě tedy nebylo zvýhodněno formou „náповěď“ ze strany experimentátora.

Takto získaná data byla poté vyhodnocována **kvantitativně**, k čemuž se dostaneme v dalších kapitolách této práce.

### 5.2.1 Inteligenční a vývojové škály IDS a IDS-P

IDS je diagnostická metoda, která se zaměřuje na test kognitivních schopností a celkového vývoje. IDS je rozdělena do dvou částí. První část se věnuje kognitivnímu vývoji. Jednotlivé subtesty jsou: zrakové vnímání, selektivní pozornost, fonologická paměť, vizuálně-prostorová paměť, konstrukční myšlení, pojmové myšlení a sluchová paměť. Druhá část nebo-li celkový vývoj je složena z následujících škál:

- **Psychomotorika** (subtesty: hrubá motorika, jemná motorika, vizuomotorika)
- **Sociálně-emocionální kompetence** (rozpoznávání emocí, regulace emocí, porozumění sociálním situacím, sociálně-kompetentní jednání)
- **Matematika** (logicko-matematické myšlení)
- **Řeč** (expresivní a receptivní řeč)
- **Výkonová motivace** (vytrvalost úsilí, radost z výkonu)

- **Doplňkové testy pouze v české verzi** (informovanost, verbální konceptualizace)

Celkem jde tedy o dvacet jedna subtestů, jejichž doba administrace je poměrně dlouhá – 90-120 minut (Grob et al., 2013). Nicméně pro účely této práce nebylo nutné administrovat s dětmi celou inteligenční a vývojovou škálu, nýbrž pouze vybrané subtesty. Z první části škály věnující se kognitivnímu vývoji byl vybrán subtest **pojmové myšlení**. Z druhé části byla pak vybrána škála řeč se svými dvěma subtesty (**expresivní a receptivní řeč**). Z druhé inteligenční a vývojové škály IDS-P, která je určena pro děti ve věku od 3 do 5 let byl vybrán pouze vstupní úkol zaměřený na **teorii mysli**.

První **vstupní úkol „teorie mysli“** obsahuje krátkou práci se dřevěnými postavičkami obsaženými v testové sadě. Administrátor (v našem případě výzkumník) zahraje dítěti krátké divadlo, ve kterém figurují dvě děti, kočka, psí bouda, kočičí košík a taška. Dítě má za úkol pozorně sledovat a na konci odpovědět na otázky „*Kde hledá dívka kočičí košík?*“ a „*Proč hledá právě tam?*“ Dotazované dítě by mělo správně odpovědět, že dívka bude kočičí košík hledat v psí boudě, jelikož ho tam sama dala. Nemůže vědět, že v době její nepřítomnosti chlapec košík přemístil. Dítě tak může dostat maximálně 2 body – odpoví-li správně na obě dvě otázky. 1 bod získá, pokud odpoví pouze na první otázku. A 0 bodů získá, pokud odpoví špatně i na první otázku. Časový limit není u tohoto úkolu stanoven (Grob et al., 2018). Subtest teorie mysli je variací na úkoly s falešným přesvědčením, o kterých jsme se zmiňovali v teoretické části této práce (kapitola 1.2.5). Místo „skleňenky“ se zde však manipuluje s kočičím košíkem. Vzhledem k souvislosti teorie mysli s emočním vývojem dětí, jsme usoudili, že by bylo vhodné zařadit do našeho výzkumu i subtest teorie mysli. Celou problematiku souvislosti teorie mysli se sociálně-emočními kompetencemi vysvětlujeme v téže kapitole.

Po krátkém vstupním úkolu následoval úkol ze sekce kognitivního vývoje, subtest „**pojmové myšlení**“. V tomto subtestu jsou dítěti předloženy dva sloupečky obrázků. Ve sloupečku nalevo dva poslední obrázky chybí. Dítě musí vybrat dva obrázky z pravého sloupečku tak, aby se hodily k ostatním obrázkům vlevo. Jde v podstatě o to, že si dítě uvědomí, jaký je pro obrázky pojem nadřazený, či nadřazená kategorie a podle toho usuzuje, zda do této kategorie patří i další obrázky. Pokud dítě určí, byť jeden obrázek ze dvou špatně, získává 0 bodů. Pokud určí oba správně, získává 1 bod. Časový limit na tento úkol není stanoven (Grob et al., 2013). K zařazení tohoto subtestu do naší verze testu nás vedl fakt, že při práci s programem Druhý krok si děti hodně povídají a uvažují o různých pojmech.

Zajímalo nás, zda se díky tomulepší i operace s pojmy ve smyslu nadřazený, podřazený. Zároveň se v podkapitole 1.1.1 zmiňujeme o tom, že pojmové myšlení je na vzestupu právě v předškolním věku.

Ukončením úkolu na pojmové myšlení opouštíme oblast kognitivního vývoje a začínáme oblast verbálního projevu. Prvním úkolem v této oblasti byl subtest „**expresivní řeč**“. Dítěti je předložen nejprve jeden obrázek, se kterým má vytvořit smysluplnou větu. V zadání se dětem vysvětluje, že věta je vlastně takový „krátký příběh“. Po prvním obrázku, na kterém pracují administrátor a dítě společně, se dítě pouští do práce samo. Na sestavení věty se zahrnutím jednoho obrázku (slova) má dítě 30 sekund. Postupně se přidávají dva obrázky, kdy obě slova z obrázků musí být obsažena ve větě, a nakonec tři obrázky. U dvou i tří obrázků je časový limit pro vytvoření věty 1 minuta. Dítě může získat za každou větu od 0 do 2 bodů. 1 bod se dává v případě, že ve větě byly obsaženy gramatické či stylistické chyby (Grob et al., 2013). Subtest expresivní řeč jsme vybrali, jelikož program Druhý krok se zaměřuje na popis různých obrázků, fotografií, o kterých si děti povídají. Předpokládáme tedy, že pravidelná slovní aktivita pomůže dětem s vylepšením jejich verbálních kompetencí. Zároveň v kapitole 1.5 vysvětlujeme, že mezi vývojem řeči a sociálním vývojem je také velmi úzké spojení.

Posledním úkolem našeho testu byl subtest „**receptivní řeč**“. V tomto úkolu jsme se s dětmi vrátili zpět k dřevěným postavičkám ze začátku testování. Dítě má za úkol „zahrát“ to, co mu administrátor říká. Za správné předvedení dítě získá 1 bod, pokud v přehrávání přetočí instrukci, získává 0,5 bodu. Pokud nějakou část vynechá, či předvede špatně, získává 0 bodů (Grob et al., 2013). Jak jsme již zmínili, při práci s programem Druhý krok si děti často povídají. Zajímalo nás, zda program ovlivňuje i způsob, jakým poslouchají (ostatní děti, paní učitelku) a zvládnou se podle instrukcí chovat. Předpokládáme, že program Druhý krok by mohl mít i na tuto oblast verbálního vývoje.

## 5.2.2 Sběr dat

Data byla sbírána formou **pretest-posttest**. První měření se uskutečnilo v **září a říjnu 2018**, tedy na začátku školního roku. Cílem tohoto měření bylo zjistit počáteční úroveň schopností u všech dětí. Také bylo vhodné srovnat, zda se jednotlivé skupiny (experimentální a kontrolní) příliš neliší již na počátku výzkumu. Samozřejmě je pochopitelné, že nelze dosáhnout identických výsledků v obou skupinách, a tak se nám v některých subtestech drobné rozdíly objevují, nejsou však statisticky významné.

Po ukončení prvního měření začaly experimentální školky pracovat s preventivním programem. Zatímco kontrolní školky pokračovaly běžně pouze se svým plánem, který nebyl specificky zaměřen na lidské emoce, prosociální chování ani zde nebyl kladen důraz na vývoj řeči atp. Druhé měření se uskutečnilo v **květnu a červnu 2019**, tedy na konci školního roku. Děti z experimentálních školek za sebou měly roční práci s programem, děti z kontrolních školek pouze běžný rok předškolního dítěte. Při obou měřeních byly zachovány následující podmínky pro všechny děti: testování pouze v dopoledních hodinách, individuální administrace, stále stejné pořadí subtestů, stejný přístup administrátora pro každé dítě.

Na sběru dat se společně podílelo celkem pět výzkumníků. Všichni členové tohoto výzkumného týmu byli proškoleni tak, aby vyhodnocovali stejným způsobem. Vzhledem k velikosti výzkumného souboru nebylo v silách autorky této práce, aby otestovala všechny děti sama. Na začátku školního roku by dlouhé měření oddalovalo začátek práce s programem v experimentální skupině. Ani ostatním mateřským školám nechtěli autoři výzkumu způsobovat zbytečnou zátěž, a tak bylo nejlepší administrovat, co možná nejrychleji.

### **5.3 Metody zpracování a analýzy dat**

Po vyhodnocení všech testových formulářů bylo nutné přenést data do elektronické podoby. Pro tento účel nám posloužil program Microsoft Office Excel, kde jsme data zpracovali do přehledných tabulek. Díky spárování dat pretest-posttest bylo možné vyřadit děti, které se neúčastnily obou testování a nemohly tak být do výzkumu zařazeny.

Takto připravené tabulky jsme poté mohli vložit do statistického programu Statistica, ve kterém probíhalo další zpracování dat. Prvním krokem byla kontrola normality rozložení v každém testovaném subtestu (teorie myslí, pojmové myšlení, expresivní a receptivní řeč) v každém testování (pretest, posttest). Mimo to jsme kontrolovali normalitu rozložení u rozdílu mezi měřeními. Na základě výsledků této kontroly jsme usoudili, že na první testovaný subtest, kterým je teorie myslí, nemůžeme použít parametrické metody. Škála je pouze tříbodová a průměru (1 bodu) nedosahuje téměř nikdo. Rozložení zde tedy není normální.



Na všechny ostatní subtesty lze díky centrálnímu limitnímu teorému použít metody parametrické. Centrální limitní teorém, nebo někdy také centrální limitní věty totiž důvod, proč s nadsázkou lze tvrdit, že „vše směřuje k normálnímu rozdělení“ (Dostál, nedat.).

Na subtest teorie mysli použijeme tedy Mann-Whitneyova U testu. Na zbylé tři subtesty využijeme t-test pro dva nezávislé výběry.

## **5.4 Etické aspekty výzkumu**

Již bylo několikrát zmíněno, že naše práce se odehrávala na poli mateřských škol v Olomouckém kraji. Právě kvůli tomu bylo zachování etického jednání po celou dobu výzkumu naší největší prioritou. První velmi důležitou věcí bylo rozdání informovaných souhlasů zákonným zástupcům našich nezletilých účastníků výzkumu. Informovaný souhlas obdrželi jak rodiče dětí z experimentální skupiny (viz. Přílohy), tak rodiče dětí z kontrolní skupiny (také viz. Přílohy). Pokud někteří rodiče z jakéhokoliv důvodu informovaný souhlas nepodepsali, s dětmi jsme jako výzkumníci nepřišli do kontaktu.

Každému dítěti byl přidělen specifický kód, díky čemuž se nám podařilo zachovat anonymitu dětí. Tímto kódem se označil i příslušný testovací formulář (odpovědi získané z administrace Inteligenční a vývojové škály IDS). Spárováním kódu z pretestu a postestu se nám podařilo vyřadit děti, které se nezúčastnily obou měření. S vyplněnými testovacími formuláři se po celou dobu výzkumu zacházelo velmi opatrně a bylo dohlíženo na to, aby k nim nikdo neměl přístup.

Nepředpokládáme, že by mohl náš výzkum způsobit nějakému dítěti psychickou újmu. Pokud se však v průběhu testování vyskytlo dítě, které se výzkumu rozhodně nechtělo zúčastnit, byl i přes podepsaný informovaný souhlas respektován jeho názor a dítě bylo z výzkumu vyřazeno. Stalo se tak jednou.

## 6 VÝZKUMNÝ SOUBOR

V této kapitole se budeme věnovat výzkumnému souboru. Tomu však předchází soubor základní. **Základním souborem** tohoto výzkumu jsou všechny předškolní děti navštěvující mateřskou školu v České republice. Pochopitelně pustit se do výzkumu ze základního souboru by bylo takřka nemožné, tudíž jsme z něj museli vybrat výzkumný soubor.

### 6.1 Výběr souboru

K výběru výzkumného souboru došlo za pomoci **záměrného výběru**, jelikož bylo potřeba si mateřské školy rozdělit do dvou skupin dle předem daných kritérií. První – **experimentální skupina** se skládá z MŠ, ve kterých se s předškolními dětmi začalo na konci října 2018 pracovat s preventivním programem Druhý krok. Druhá skupina, **kontrolní**, se naopak skládá z MŠ, kde se s Druhým krokem ani žádným dalším preventivním programem nepracuje. Při navazování spolupráce s MŠ bylo důležité, aby vedení i jednotlivé paní učitelky s výzkumem souhlasily, jelikož i jejich postoj k výzkumu by mohl ovlivnit děti a jejich motivaci se zapojit (samozřejmě prvotně musel být podepsán informovaný souhlas).

Dále se pak musel hlídat věk dětí, jelikož se náš výzkum zaměřuje pouze na **předškolní děti** v mateřských školách (5 až 6 let). To se ukázalo občas jako problematické, jelikož některé školky interně počítají k předškolním dětem i děti mladší. Naší podmínkou ale bylo dovršení minimálně věku 5 let v době zahájení výzkumného šetření. Nebylo ale tak problematické tyto skutečnosti dohledat.

V neposlední řadě bylo nezbytné, aby si byla vybraná kontrolní MŠ velmi podobná s experimentální MŠ (vesnické X městské školky, okraj města X centrum města atp.). Do našeho výzkumu se tak zapojily 2 mateřské školy z vesnic a zbytek z různých částí města.

### 6.2 Popis souboru

Výzkumný soubor se skládal ze 4 mateřských škol experimentálních a 4 mateřských škol kontrolních. Jak již bylo zmíněno výše, kontrolní MŠ byla vždy vyhledávána tak, aby byla, co možná nepodobnější MŠ experimentální. V případě kontrolních MŠ často docházelo k nepodepsání informovaného souhlasu rodiči dětí. Z tohoto důvodu máme v některých

kontrolních skupinách méně dětí než ve skupině experimentální, přestože MŠ jsou si velmi podobné (z hlediska velikosti, umístění atp.). V následující tabulce můžete vidět, kolik dětí bylo v jednotlivých MŠ. Školky jsou v mateřské tabulce seřazeny tak, jak byly vybrány k sobě dle kritérií podobnosti.

**Tabulka č. 1:** Počty dětí v experimentálních a kontrolních MŠ

<b>Experimentální skupina</b>	<b>Kontrolní skupina</b>
<b>A.</b> 11 dětí	<b>E.</b> 5 dětí
<b>B.</b> 24 dětí	<b>F.</b> 22 dětí
<b>C.</b> 24 dětí	<b>G.</b> 7 dětí
<b>D.</b> 19 dětí	<b>H.</b> 19 dětí
<b>Celkem: 78 dětí</b>	<b>Celkem: 53 dětí</b>

Celkem tedy výzkumný soubor čítá 131 dětí. Z toho je 78 dětí ve skupině experimentální a 53 ve skupině kontrolní. Mateřské školy A a E jsou z vesnic v těsné blízkosti města Olomouce. Ostatní MŠ jsou městské – jedná se o MŠ v obydlených částech města, které jsou v blízkosti centra (nejedná se o zcela sídlištní zařízení).

Všechny děti zahrnuté do výzkumu byly v tzv. předškolních třídách MŠ. To znamená, že byly ve věku od 5 do 6 let. V další tabulce je přehledně zaznamenáno, jaké bylo v našem výzkumném souboru rozložení chlapců a děvčat.

**Tabulka č. 2:** Rozložení pohlaví

<b>Skupina</b>	<b>Dívky</b>	<b>Chlapci</b>	<b>Celkem</b>
<b>Experimentální sk.</b>	47	31	78
<b>Kontrolní sk.</b>	23	30	53
<b>Celkem</b>	70	61	-

Tabulka výše pracuje již s finálními počty dětí, po vyřazení všech dětí, které se neúčastnily jednoho z šetření. Častými důvody neúčasti (převážně v druhém měření) bylo např. stěhování, dlouhodobá nemoc, pobyt v lázních atp. V druhé fázi testování jsme se také

setkali s tím, že jeden z chlapců nechtěl být znovu šetřen z vlastní vůle. Z tohoto důvodu muselo být vyřazeno 10 dětí ze skupiny experimentální a 3 děti ze skupiny kontrolní. Celkem jsme tedy museli vyřadit z našeho výzkumu **13 dětí**.

# 7 VÝSLEDKY

V této kapitole se budeme věnovat výsledkům statistických testů, které jsme aplikovali na naše získaná data s cílem ověřit stanovené hypotézy.

Jak bylo zmíněno v kapitole 5.2 této práce, která se podrobně věnuje metodologickému rámci, data byla získána pomocí Inteligenčních a vývojových škál IDS a IDS-P. Následně bylo provedeno statistické zpracování dat. O výběru statistických testů se můžete dočíst v kapitole 5.3.

## 7.1 Vliv Druhého kroku na kognitivní funkce

Prezentaci výsledků jsme rozdělili na dvě části – vliv Druhého kroku na kognitivní funkce a verbální schopnosti. Nyní zde pro lepší představu prezentujeme tabulku souhrnných výsledků z oblasti kognitivních funkcí. Tabulka je rozdělena dle skupiny na experimentální a kontrolní, dále je v každé skupině rozlišeno měření – pretest (první měření), posttest (druhé měření). Zkratkou TM je označen subtest IDS-P „teorie mysli“, zkratkou PM pak subtest IDS „pojmové myšlení“. Ve sloupci N prezentujeme počet dětí v jednotlivé skupině a měření, následuje průměrný skór, medián, minimální a maximální skór v jednotlivé skupině a měření. Poslední sloupec Sm.Od. značí směrodatnou odchylku.

**Tabulka č. 3:** Popisná statistika pro hrubý skór IDS v jednotlivých skupinách a měřeních (pretest/posttest).

			N	Průměr	Medián	Min	Max	Sm.Od.
<b>Experimentální skupina</b>	<b>pretest</b>	TM	78	0,679	0	0	2	0,904
		PM	78	3,679	4	0	7	1,805
	<b>posttest</b>	TM	78	0,641	0	0	2	0,925
		PM	78	4,794	5	0	10	1,969
<b>Kontrolní skupina</b>	<b>pretest</b>	TM	53	0,811	0	0	2	0,921
		PM	53	4,377	4	0	9	1,831
	<b>posttest</b>	TM	53	0,679	0	0	2	0,956
		PM	53	4,830	5	0	8	2,399

Nyní už se můžeme přesunout k vyhodnocování jednotlivých hypotéz. Začneme tedy první hypotézou, jež se zabývá vlivem Druhého kroku na teorii mysli dětí.

- **H1:** Děti z experimentální skupiny ve srovnání s dětmi z kontrolní skupiny, dosahují v subtestu IDS-P **teorie mysli** signifikantně většího posunu mezi pretestem a posttestem.

Pro ověření hypotézy byl využit neparametrický Mann-Whitneyův U test ( $U = 1986$ ,  $Z = 0,377$ ,  $p = 0,707$ ), ze kterého vyplynulo, že první hypotézu **nemůžeme přijmout**, jelikož výsledek není statisticky významný ( $p > 0,05$ ). Experimentální skupina nedosáhla většího posunu mezi měřeními ve srovnání se skupinou kontrolní.

Druhou oblastí našeho výzkumného zájmu bylo pojmové myšlení, s čímž souvisí druhá hypotéza.

- **H2:** Děti z experimentální skupiny ve srovnání s dětmi z kontrolní skupiny, dosahují v subtestu IDS **pojmové myšlení** signifikantně většího posunu mezi pretestem a posttestem.

K vyhodnocení druhé hypotézy bylo nejprve využito statistického testu t-test pro dva nezávislé výběry. Nejprve jsme pomocí něj zjistili, že mezi experimentální a kontrolní skupinou byl signifikantní rozdíl již v začátku výzkumu, při prvním měření (průměr kontrolní skupina = 4,377, průměr experimentální skupina = 3,689,  $p = 0,017$ ,  $t = 2,159$ ).

K ověření hypotézy jsme dále využili opět t-test pro dva nezávislé výběry. Výsledky ukazují, že posun experimentální skupiny vůči kontrolní není signifikantní (průměrný posun kontrolní skupina = 0,453, průměrný posun experimentální skupina = 1,115,  $t = 1,454$ ,  $p = 0,074$ ). Cohenovo  $d = 0,173$  taktéž ukazuje, že se jedná o malý rozdíl. Hypotézu č. 2 proto **nemůžeme přijmout**.

## 7.2 Vliv Druhého kroku na verbální schopnosti

Na začátek této části věnující se vlivu Druhého kroku na verbální schopnosti prezentujeme opět souhrnnou tabulku s popisnými statistikami subtestů EXŘ – expresivní řeč a REČŘ – receptivní řeč. Tabulka je rozdělena dle skupin (experimentální a kontrolní) a dle měření (pretest – první měření a posttest – druhé měření). Sloupce značí počet dětí v jednotlivé skupině, průměrný skór, medián, minimální a maximální skór v dané skupině a měření. Zároveň je v tabulce sloupec Sm.Od. značící směrodatnou odchylku.

**Tabulka č. 5:** Popisná statistika vlivu Druhého kroku na verbální schopnosti

			N	Průměr	Medián	Min	Max	Sm.Od.
<b>Experimentální skupina</b>	pretest	EXŘ	78	3,301	3	0	10	2,716
		RECŘ	78	5,948	5	0	12	3,584
	posttest	EXŘ	78	5,019	5	0	11	3,048
		RECŘ	78	5,384	5	0	11	2,886
<b>Kontrolní skupina</b>	pretest	EXŘ	53	4,188	4,5	0	10	2,794
		RECŘ	53	5,481	5	0	12	3,108
	posttest	EXŘ	53	5,301	5,5	0	11	2,995
		RECŘ	53	7,084	8	2	11	2,683

Po představení souhrnné popisné statistiky části týkající se verbálních schopností, se již můžeme přesunout k dílčím hypotézám. První z nich se týká expresivní řeči.

- **H3:** Děti z experimentální skupiny ve srovnání s dětmi z kontrolní skupiny, dosáhnou v subtestu IDS **expresivní řeč** signifikantně většího posunu mezi pretestem a posttestem.

Pomocí t-testu pro dva nezávislé výběry jsme zjistili, že mezi skupinami byl v prvním měření signifikantní rozdíl (průměr kontrolní skupiny = 4,189, průměr experimentální skupiny = 3,301,  $p = 0,036$ ,  $t = -1,814$ ).

Pro ověření hypotézy byl také využit t-test pro dva nezávislé výběry, díky kterému bylo zjištěno, že nedošlo k signifikantně většímu posunu u experimentální skupiny ve srovnání se skupinou kontrolní (průměr kontrolní skupina = 1,113, průměr experimentální skupina = 1,718,  $p = 0,151$ ,  $t = 1,043$ ). Cohenovo  $d = 0,184$  značí malý rozdíl. Z toho plyne, že hypotézu č. 3 **nemůžeme přijmout**.

Zbývá již pouze poslední hypotéza této části zaměřené na verbální schopnosti.

- **H4:** Děti z experimentální skupiny ve srovnání s dětmi z kontrolní skupiny, dosáhnou v subtestu IDS **receptivní řeč** signifikantně většího posunu mezi pretestem a posttestem.

Nejprve jsme se podívali na rozdíl mezi skupinami na začátku výzkumu (pretest). Ukázalo se, že statisticky významný rozdíl mezi nimi není (průměr kontrolní = 5,481, průměr experimentální = 5,949,  $p$  hodnota = 0,221,  $t = 0,772$ ).

Výsledky t-testu pro dva nezávislé výběry ukazují, že došlo k signifikantnímu posunu mezi prvním a druhým měřením, avšak ve prospěch kontrolní skupiny (průměr kontrolní skupina = 1,604, průměr experimentální skupina = -0,564,  $p = 0$ ,  $t = -3,596$ ). Ani hypotézu č. 4 tedy **nemůžeme přijmout**.

Zajímalo nás, proč došlo k tak velkému bodovému propadu u experimentální skupiny ve druhém měření. Podívali jsme se tedy do původní tabulky s výsledky v programu Microsoft Office Excel, kde jsme přišli na to, že bodový rozdíl byl zřejmě způsoben hlubokým propadem osmi dětí. Tyto děti měly mezi prvním a druhým měřením pěti až dvanácti bodové rozdíly (kdy více bodů dosáhly v prvním měření). Možné vysvětlení tohoto fenoménu bude popsáno v následující kapitole (č. 8).



## 8 DISKUZE

V kapitole „Diskuze“ budeme prezentovat možná vysvětlení výsledků našeho výzkumu. Data k výzkumu byla získávána pomocí diagnostických metod – subtest teorie mysli byl administrován metodou IDS-P, zbylé subtesty pak metodou IDS. Výsledky získané statistickým zpracováním budeme v této části interpretovat, poskytneme také srovnání výsledků s jinými studii a zaměříme se na možné zdroje chyb v našem výzkumu.

Náš výzkumný záměr by se dal rozdělit do dvou kategorií:

- ověřit vliv programu Druhý krok na kognitivní funkce dětí v předškolním věku, konkrétně vliv na teorii mysli a pojmové myšlení
- ověřit vliv programu Druhý krok na verbální schopnosti dětí ve smyslu expresivní a receptivní řeči.

K tomuto výzkumnému záměru nás inspirovala studie zaměřená na ověření efektivity programů sociálně-emocionálního učení na exekutivní funkce dětí (Schonert-Reichl et al., 2015). Dále pak studie ověřující vliv přímo Druhého kroku na exekutivní funkce dětí (Upshur et al., 2019). Přestože exekutivní funkce jsou součástí kognitivních funkcí, nejsou totožné s kognitivními funkcemi vybranými do naší práce. Vzhledem k tomu, že se nepodařilo dohledat vyšší počet prací zabývajících se výzkumem vlivu programů sociálně-emocionálního učení (či přímo programu Druhý krok) na kognitivní funkce, rozhodli jsme se je využít jako možný základ našeho předpokladu, že programy sociálně-emocionálního učení, mohou mít vliv i na jiné oblasti dětského vývoje.

V neposlední řadě jsme se inspirovali především pilotní studií v českém prostředí, jež ověřovala vliv programu Druhý krok na „kognitivní kompetence“ (konkrétně na teorii mysli a expresivní řeč). Tato pilotní studie potvrdila signifikantní vliv programu na tyto kognitivní funkce dětí (Horáková, 2018).

Jako náš první cíl jsme si tedy zvolili ověřit efektivitu preventivního programu Druhý krok na kognitivní funkce dětí v MŠ. Při stanovování hypotéz jsme pojem kognitivní funkce blíže rozdělili do dvou oblastí – teorii mysli (1. hypotéza) a pojmové myšlení (2. hypotéza). Předpokládali jsme, že Druhý krok bude mít vliv na rozvoj těchto funkcí, a tím pádem dojde mezi prvním a druhým měřením (pretestem a posttestem) k výraznému zlepšení u dětí, které

v MŠ pracovaly s programem Druhý krok. Výsledky našeho výzkumu byly srovnávány s kontrolní skupinou dětí z mateřských škol, kde se s programem Druhý krok (případně podobnými programy) nepracuje. Na základě výsledků statistického zpracování dat jsme nepřijali ani jednu z daných hypotéz.

Teorie mysli je kognitivně sociální konstrukt, prostřednictvím kterého si děti uvědomují, co si myslí a cítí druzí lidé (Thorová, 2015). Předpokládali jsme, že program, který je zaměřen na emoce, bude mít vliv na rozvoj tohoto fenoménu. Při bližším prozkoumání výsledků pilotní studie můžeme vidět, že ani zde se neprojevil statisticky významný rozdíl ve zlepšení při porovnávání experimentální a kontrolní skupiny (Horáková, 2018). Je možné se domnívat, že značný vliv na výsledky tohoto subtestu IDS-P má právě jeho podoba. Subtest je velmi krátký, skládá se z krátkého divadla pomocí dřevěných postaviček a dvou následujících otázek (Grob et al., 2018). Aby děti mohly správně odpovědět na otázky, musely dávat dobrý pozor již na začátku krátké scénky s postavičkami. Vzhledem k tomu, že byl subtest administrován úplně na začátku testové sady, mohlo dojít k tomu, že si řada dětí teprve zvykala na novou situaci, přestože na začátku každého testování proběhl krátký neformální rozhovor. Zároveň jsme si vědomi toho, že další nežádoucí vliv na tento subtest může mít osoba administrátora. Každý z nás je jinak dramaticky nadaný a i přesto, že si výzkumný tým společně zkoušel administrovat všechny subtesty, mohla se projevit dramatická angažovanost některých členů, což usnadnilo dětem vnímání této divadelní scénky. Jako poslední možné vysvětlení se jeví vliv přirozeného vývoje. V teoretické části této práce jsme zmiňovali, že teorie mysli se značně rozvíjí právě v předškolním věku, a tak je možné, že se statisticky významný výsledek nedostavil proto, že kontrolní skupina se zcela přirozeným vývojem v teorii mysli také zlepšuje.

Druhá hypotéza se zabývala vlivem programu Druhý krok na pojmové myšlení. Náš předpoklad, že program Druhý krok by mohl mít vliv právě na tuto oblast kognitivního vývoje, vycházel z povahy programu. Děti si během práce s programem hodně povídají (s oporou výukových karet), a proto jsme se domnívali, že vlivem těchto diskuzí u nich dojde k rozvoji kategorizace pojmů. Vliv Druhého kroku na pojmové myšlení však nebyl prokázán. Nicméně pokud se podíváme zpět do kapitoly Výsledky (č. 7), uvidíme, že mezi skupinami byl signifikantní rozdíl již na začátku výzkumu (v prvním měření) ve prospěch kontrolní skupiny. Přestože tedy experimentální skupina udělala od prvního k druhému měření velký bodový pokrok, nestačilo to na signifikantní rozdíl vůči kontrolní skupině. Je tedy možné se domnívat, že program Druhý krok sice na pojmové myšlení vliv má, ale kvůli

nevyrovnanosti experimentální a kontrolní skupiny se neprojevil. Vzhledem k tomu, že se nepodařilo dohledat studii, která by se před námi zabývala spojitostí mezi programy sociálně-emocionálního učení a pojmovým myšlením, můžeme naše výsledky porovnávat pouze s prací, která se zaměřovala na exekutivní funkce. V těch se potvrdil např. vliv na kognitivní flexibilitu, nebo pracovní paměť (Schonert-Reichl et al., 2015; Upshur et al., 2019). Také bychom rádi znovu upozornili na ne zcela vhodný způsob měření této kognitivní funkce. Instrukce k subtestu pojmového myšlení jsou poněkud složité. V zadání jsou dva sloupečky a dítě musí z pravého doplnit dva chybějící obrázky do levého (Grob et al., 2013). Řadě dětí dělalo problém pochopit, jaké obrázky má přiřazovat atp.

Nyní se dostáváme k druhému výzkumnému cíli, kterým bylo ověřit efektivitu programu Druhý krok na verbální schopnosti dětí v MŠ. Pro ověření verbálních schopností jsme vybrali subtesty expresivní a receptivní řeč z IDS. Vycházeli jsme z podobného předpokladu jako u pojmového myšlení. Děti, které prochází programem Druhý krok, mají mnoho příležitostí ke komunikaci. Často samy hovoří o fotografiích z výukových karet, o svých pocitech, ale zároveň naslouchají i ostatním, či paní učitelce. Předpokládali jsme proto, že se program Druhý krok bude podílet na rozvoji expresivní a receptivní řeči u dětí.

První hypotéza z druhé části výzkumného záměru vychází také z pilotní studie, kde se projevil vliv programu na expresivní řeč dětí v předškolním věku (Horáková, 2018). Na rozdíl od pilotní studie se v naší studii vliv programu na expresivní řeč nepotvrdil. Rozdíl mohl být způsobem využitím jiného subtestu při administraci. V pilotní studii byl využit subtest z IDS-P, zatímco v našem výzkumu byl využit subtest IDS. V subtestu IDS-P je dětem předložen pouze jeden obrázek a oni posléze komentují, co se na něm stalo. Pokud děti nějakou část obrázku nepopíší, administrátor se jich doptá. V tomto subtestu se hodnotí gramatika projevu, proud řeči a výslovnost (Reimann, Gut, & Frischknecht, 2018). Domníváme se, že subtest z testové sady pro mladší věkovou skupinu poskytuje dětem možnost lépe se projevit. Obrázek mohou okomentovat zcela svými slovy. Současně však může být i jednodušší. Naproti tomu u subtestu, který byl využit v našem výzkumu, se předkládá dětem obrázek (postupně více obrázků), se kterým musí vytvořit smysluplnou větu (Grob et al., 2013). Ve chvíli, kdy mají před sebou děti 3 obrázky, nenechává jim subtest mnoho prostoru pro kreativitu – obrázky směřují k jedné určité větě. Je tedy možné se domnívat, že dětem v předškolním věku více vyhovuje subtest, ve kterém mohou spontánně popisovat obrázek, nikoliv vytvářet věty se zadáním slov, jež musí obsahovat. Avšak pokud se podíváme opět zpět do kapitoly 7 (Výsledky), můžeme se dočíst, že mezi skupinami byl

opět signifikantní rozdíl již na začátku výzkumu (v prvním měření). Děti z experimentální skupiny tedy dosáhly většího bodového posunu, ale nestačilo to na potvrzení signifikantního rozdílu vůči kontrolní skupině. Domníváme se, že děti v kontrolní skupině se zlepšují tak, jak postupuje jejich vývoj, zatímco děti v experimentální skupině se zlepšily o více bodů možná právě díky programu Druhý krok.

Poslední hypotéza, která se věnovala receptivní řeči, není opřena přímo o žádnou předchozí studii. Jedná se o doplnění pilotní studie, která se zabývala pouze expresivní řečí (Horáková, 2018). Náš předpoklad byl ale takový, že pokud děti pracují ve skupině společně s paní učitelkou, je nutné, aby se navzájem poslouchaly. Z toho nám vyplývá, že je možné, aby se díky programu Druhý krok zlepšil rozvoj receptivní řeči. Náš předpoklad ale nebyl potvrzen. Dokonce se projevil pravý opak – děti z kontrolní skupiny dosáhly ve srovnání s experimentální skupinou statisticky významného posunu mezi pretestem a posttestem. Tento jev jsme blíže prozkoumali v kapitole 7 (Výsledky), kde jsme prezentovali zjištění ze získaných dat. Zjistili jsme, že hluboký bodový propad (pěti až dvanácti bodový rozdíl mezi prvním a druhým měřením) se objevil u 8 dětí. To znamená, že 8 dětí, které byly schopné v prvním měření získat až plný počet bodů (12), ve druhém měření skórovaly velmi nízko. Vzhledem k tomu, že v prvním měření podaly děti mimořádně dobrý výkon, můžeme se domnívat, že druhé měření proběhlo zrovna ve chvíli, kdy měly špatný den, nebo nebyly naladěné na testování. Všechny děti v našem výzkumu se nacházely v posledním roce předškolního vzdělávání. To znamená, že s nimi paní učitelky často pracují tak, aby děti byly připraveny na školu. Je tedy možné, že děti jsou již z podobného „testování“ otrávené a nevěnují mu svou maximální pozornost.

Nyní bychom rádi shrnuli, jaká má náš výzkum omezení. Jak již bylo zmíněno výše, vliv na výsledky jednotlivých subtestů může mít osobnost administrátora. Vzhledem k rozsahu výzkumného souboru nebylo v silách autorky administrovat subtesty z diagnostických metod se všemi dětmi osobně. Výzkumný tým se tedy skládal z celkem pěti výzkumníků, kteří společně prošli školením, jak správně administrovat, aby se zamezilo možným rozdílům v administraci. I přes snahu zamezit těmto rozdílům, osobnost administrátora nejde zcela potlačit a může mít tedy vliv na děti a následně výsledky výzkumu.

Kromě osobnosti administrátora může v našem výzkumu hrát velkou roli také osobnost jednotlivých pedagogických pracovníků. Ošetřili jsme, aby se v kontrolních MŠ systematicky nepracovalo s podobným programem, jakým je program Druhý krok. Nemohli

jsme však ošetřit, jakým způsobem pracují s dětmi jednotlivé paní učitelky. Je možné, že některé děti z kontrolních MŠ mají ke svým učitelkám opravdu dobrý vztah, díky čemuž jsou schopny se naučit velké množství věcí a nepotřebují k tomu ani speciální program. To samé platí i při práci s programem Druhý krok. Přestože jsou v něm jisté instrukce a metodické pokyny, je v něm i prostor právě pro osobnost pedagoga.

Dalším faktorem, jenž může ovlivnit náš výzkum, je rozsah výzkumného souboru. Jsme si vědomi toho, že rozdělení naší experimentální a kontrolní skupiny není ideální. Potýkali jsme se s neochotou rodičů dětí z kontrolních MŠ podepsat informovaný souhlas, a proto máme v kontrolní skupině menší počet dětí než ve skupině experimentální. Také je důležité podotknout, že celkově by měl být počet dětí vyšší, ale nebylo v našich možnostech zajistit větší výzkumný soubor. Vzhledem k tomu, že program Druhý krok je placenou záležitostí, MŠ musely o práci s ním projevit zájem samy. Dá se předpokládat, že se pro takový program rozhodnou především pedagogové (potažmo pedagogický sbor určité MŠ), kteří mají k dané problematice osobně blízko.

S velikostí výzkumného souboru souvisí také naše doporučení pro další studie zabývající se programem Druhý krok. Doporučujeme rozšířit výzkumný soubor tak, aby čítal alespoň 100 předškolních dětí v každé skupině. Skupiny by zároveň měly být vyrovnané nejen početně, ale i schopnostmi. Ideální by bylo ošetřit již na začátku výzkumu, aby mezi skupinami nebyl signifikantní rozdíl již v prvním měření. Nabízí se vyhodnotit data z prvního měření bezprostředně po jeho ukončení, nejlépe na konci září, vyřadit z výzkumu MŠ, které se nejvíce liší a způsobují signifikantní rozdíl. Tento postup je však poněkud problematický. Pokud by výzkumný tým vyřazoval MŠ, přišel by o několik desítek hodin, které věnoval testování a nejspíše by se již nepodařilo najít náhradní MŠ (u kterých by se opět mohl projevit signifikantní rozdíl). Pro budoucí výzkum je tedy zřejmě nejlepší možností, zvolit alespoň početně vyrovnané skupiny.

Z námi vybraných subtestů bychom doporučili k důkladnějšímu přešetření především subtest pojmové myšlení a expresivní řeč, kde jsou výsledky zkresleny právě nevyrovnaností skupin.

Na závěr je důležité znovu připomenout, že tato studie si kladla za cíl ověřit vliv programu Druhý krok na kognitivní funkce, čímž by rozšířila pole působnosti programu a potencionálně zvýšila jeho atraktivitu pro MŠ. Program Druhý krok je ale primárně zaměřen na sociální a emocionální kompetence dětí. Výsledky této studie tedy nijak neovlivňují jeho

další šíření. Naopak vřele doporučujeme jeho využití, jelikož koncept sociálně-emocionálního učení, ze kterého vychází i program Druhý krok, přináší již řadu let více než uspokojivé výsledky (o kterých se můžete dočíst v teoretické části práce). Pokud by paní učitelky pracující s programem Druhý krok, chtěly kromě sociálně-emocionálních kompetencí působit také na kognitivní funkce, doporučujeme přibrat k Druhému kroku ještě další metodiku zaměřenou na kognitivní funkce.

## 9 ZÁVĚRY

Cílem naší výzkumné práce bylo ověřit, zda program Druhý krok, který primárně působí na sociální a emocionální kompetence dětí, nemá vliv i na jiné oblasti dětského vývoje. Konkrétně jsme se zaměřili na čtyři oblasti kognitivního vývoje. Těmito vybranými oblastmi jsou teorie mysli, pojmové myšlení, expresivní řeč a receptivní řeč.

Měření probíhala pomocí psychodiagnostických metod IDS a IDS-P na začátku a konci školního roku v mateřských školách. MŠ byly rozděleny do dvou skupin – experimentální a kontrolní. Na základě výsledků výzkumu jsme došli k následujícím zjištěním:

- Program Druhý krok **nemá** vliv na vybrané kognitivní funkce.
- U subtestů pojmové myšlení a expresivní řeč došlo ke zkreslení kvůli statisticky významné nevyrovnanosti skupin již na začátku výzkumu (v prvním měření).
- Psychodiagnostické metody IDS a IDS-P se nejeví jako vhodné metody pro výzkumnou činnost. Jejich nevýhodou je především pouze individuální forma administrace.

# SOUHRN

Vývoj v předškolním období je bohatý na změny a rozvoj. K rozvoji dochází např. u kognitivních funkcí, jelikož se zdokonaluje dětské myšlení, které se navíc propojuje s řečí, takže i ta nabývá dokonalejších rozměrů a začíná obsahovat složitější gramatické struktury a košatá souvětí (Bednářová & Šmardová, 2011). Přichází na řadu také teorie mysli, jenž umožňuje dětem vcítit se do druhých (Thorová, 2015). To se dětem může hodit např. v mateřské škole. V předškolním období se totiž děti zpravidla poprvé systematicky začleňují do většího kolektivu vrstevníků. Díky tomu mají děti příležitost procvičit si „v praxi“ to, co doma s pečujícími osobami trénovaly a co odpozorovaly (Říčan, 2014).

Přechod do většího kolektivu a fungování v něm nemusí být vždy snadný. Často se objevují případy, kdy si děti navzájem v mateřské škole ubližují, sprostě nadávají a celkově spolu vůbec nevycházejí. Podobné situace nejsou snadno řešitelné ani pro dospělého, natož pro děti. V naší společnosti nejsme zvyklí mluvit o svých emocích a neučíme to tedy moc ani naše děti. Správné pochopení vlastních emocí přitom vede k lepšímu pochopení emocí druhých, a tím pádem k lepším sociálním vztahům. Šíření této problematiky se věnuje např. koncept sociálně-emocionálního učení společnosti CASEL, který se snaží dětem (i dospělým) předat 5 hlavních kompetencí – sebeuvědomování, seberegulace, sociální citění, zodpovědné jednání a vztahové dovednosti (CASEL, 2017). Tyto kompetence pomohou dítěti lépe fungovat v budoucím životě, jelikož člověk, který dokáže vycházet s druhými, pravděpodobně povede spokojenější život (Shapiro, 2004).

Ze sociálně-emocionálního učení vychází řada programů, tato práce je ale zaměřena pouze na program Druhý krok. Ten se do České republiky dostal přes Slovensko až ze Spojených států. Odtamtud se však šířil do řady dalších zemí. Program má několik verzí v závislosti na věkových skupinách, my se zaměřili pouze na verzi pro mateřské školy. Program Druhý krok poskytuje metodické vedení a výukové podklady vyškolenému (pro práci s programem je nutné absolvovat speciální vzdělávací kurz) pedagogickému personálu (případně psychologům). Díky tomuto programu mohou pedagogové/psychologové po celý rok pracovat s dětmi na zdokonalování jejich sociálních a emocionálních kompetencí. Obecně se program skládá ze 3 po sobě jdoucích částí, kterými jsou trénink empatie, ovládnutí impulzivity a řešení problémů a zvládnutí hněvu (OZ Profkreativ, 2014).



Jsme si vědomi toho, že pozitivní vliv jakéhokoliv programu musí být experimentálně ověřen. Proto jsme se rozhodli navázat na sérii pilotních výzkumů ověřujících efektivitu programu Druhý krok v prostředí základních škol (Palová, 2016; Bendlová, 2017; Chobotská, 2017; Mánková, 2017) a především na pilotní studii zabývající se programem a mateřskými školami (Horáková, 2018). Pilotní studie ověřuje nejen sociálně-emocionální kompetence dětí, ale také kognitivní funkce. Právě kognitivní funkce nás zaujaly – vzhledem k povaze programu, ve kterém se hojně diskutuje, děti mají prostor pro to se vyjádřit a o věcech přemýšlet, vidíme jistou paralelu mezi rozvojem kognitivních funkcí a tímto programem.

Nápad na propojení programů vycházejících ze sociálně-emocionálního učení a kognitivních funkcí však měli již dříve v zahraničí. Výzkumnou studii na základních školách provedl již Schonert-Reichl et al. (2015), kdy potvrdili vliv programu sociálně-emocionálního učení na exekutivní funkce. Podobnou studii zaměřenou přímo na program Druhý krok a jeho vliv na exekutivní funkce pro změnu v mateřských školách provedli Upshur et al. v roce 2019 (Upshur et al., 2019). Exekutivní funkce samozřejmě nejsou ty samé kognitivní funkce, kterými se zabývá naše práce, ale ukazují možnost, že programy sociálně-emocionálního učení mají potenciál ovlivňovat i jiné oblasti vývoje. Tyto dvě práce tedy můžeme také považovat za výchozí pro naši výzkumnou část.

Po zvážení podstaty programu, výše zmíněných studií a dostupných psychodiagnostických metod, jsme se rozhodli pro ověřování vlivu programu Druhý krok na kognitivní funkce. Pod pojem kognitivní funkce jsme zařadili i verbální schopnosti, ale později jsme tyto dvě oblasti znovu rozdělili pro přehlednější prezentaci výsledků. Z každé oblasti byly vybrány 2 další, které byly měřeny pomocí psychodiagnostických testů IDS-P a IDS (Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 3-5 let a Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let). Jednalo se o subtesty teorie mysli a pojmové myšlení z kognitivních funkcí a expresivní a receptivní řeč z verbálních schopností. Subtest teorie mysli byl měřen metodou IDS-P, ostatní IDS.

Mateřské školy, které se rozhodly, že je práce s programem Druhý krok zajímavá a vyslaly svůj pedagogický personál k proškolení, se zařadily do skupiny experimentálních MŠ. V návaznosti na podobnost, velikost atp. k nim byly vybrány kontrolní MŠ, kde se s žádným podobným programem nepracuje. První měření proběhlo v mateřských školách na začátku školního roku (září/říjen 2018), druhé měření pak na konci (květen/červen 2019). S každým dítětem byla psychodiagnostická metoda administrována individuálně po dobu

zhruba 20-30 minut. Získaná data byla přepsána do elektronické podoby a vyhodnocována pomocí statistického programu Statistica, kde jsme v první řadě provedli Shapiro-Wilkův test normality rozdělení. Na základě jeho výsledků jsme se rozhodli pro práci s neparametrickou metodou „Mann-Whitneyův U test“ u subtestu teorie mysli a s parametrickou metodou „t-test pro dva nezávislé výběry“ u všech ostatních subtestů. Statistické testy porovnávaly, zda se projeví statisticky významné zlepšení mezi měřeními u experimentální skupiny v porovnání s kontrolní skupinou.

Vliv programu Druhý krok se nepotvrdil na žádný z výše zmíněných subtestů, přestože pilotní studie potvrdila vliv na kognitivní funkce ve smyslu teorie mysli a expresivní řeči (Horáková, 2018). Ve dvou subtestech (pojmové myšlení a expresivní řeč) došlo k vysokému bodovému nárůstu mezi měřeními u experimentální skupiny, ale nedošlo k signifikantnímu rozdílu při porovnání se skupinou kontrolní, jelikož skupiny byly signifikantně nevyrovnané již na začátku testování.

Jsme si vědomi toho, že náš výzkum přináší několik omezení. Řadí se mezi ně např. vybrané psychodiagnostické metody, nevyrovnanost experimentální a kontrolní skupiny, osobnost administrátora, nebo nemožnost ovlivnit osobnost pedagoga, který s dětmi pracuje. Zároveň jsme si vědomi toho, že výzkumný soubor, se kterým jsme pracovali v tomto výzkumu je sice o poznání větší než ten z pilotní studie, není ale stále dostatečně reprezentativní. Kvůli nepodepsání informovaného souhlasu rodiči dětí z kontrolních MŠ jsou také naše skupiny početně nevyrovnané. Doporučili bychom proto studii, která by se lépe připravila na výše zmíněné nedostatky a poskytla výsledky méně zkreslené, a tím pádem lépe zobecnitelné a interpretovatelné.

Na druhou stranu, tato práce měla sloužit pouze jako doplnění prací zaměřených na vliv programu Druhý krok na sociálně-emocionální kompetence dětí. Jejím cílem bylo ověřit větší komplexnost benefitů programu, což se nám nepodařilo potvrdit. Hlavní cíl a náplň programu však zůstává nedotčena a jeho šíření může pokračovat.

# SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"?. *Cognition*, 21(1), 37-46.
2. Bednářová, J. & Šmardová, V. (2011). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press.
3. Bendlová, L. (2018). *Vliv programu Druhý krok na verbální schopnosti*. (Bakalářská práce). Univerzita Palackého v Olomouci. Získáno dne 30. listopadu 2019 z: [https://theses.cz/id/edrfbn/Bendlov\\_bakalsk\\_prce.pdf](https://theses.cz/id/edrfbn/Bendlov_bakalsk_prce.pdf)
4. Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and Emotional Learning Associated With Universal Curriculum-Based Interventions in Early Childhood Education and Care Centers. *JAMA Network Open*, 1(8).
5. Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Aber, J. L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4rs program. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 153.
6. CASEL. (2013). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Chicago: CASEL. Získáno 24. října 2019 z <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>.
7. CASEL. (2017). *Core SEL Competencies*. Získáno dne 24. října 2019 z <https://casel.org/core-competencies/>.
8. Cipriano, Ch., Barnes, T.N., Rivers, S.E., & Brackett, M. (2019). Exploring Changes in Student Engagement through the RULER Approach: An Examination of Students at Risk of Academic Failure. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*.
9. Cooke, M.B., Ford, J., Levine, J., Bourke, C., Newell, L., & Lapidus, G. (2007). The Effects of City-Wide Implementation of "Second Step" on Elementary School Students' Prosocial and Aggressive Behaviors. *The Journal of Primary Prevention*, 93-115.
10. Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 750–759.
11. Černý, V. & Grofová, K. (2017). *Děti a emoce*. Praha: Edika.

12. Denham, S. A., & Burton, R. (2003). Emotion Understanding and Emotion Regulation: Twin Keys to Preschool Sel. *Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers*, 97–114.
13. Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major S., Queenan P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*. 74(1/2), 238-256.
14. Devaney, E. & Moroney, D.A. (2018). *Social and Emotional Learning in Out-of-School Time. Foundations and Futures*. Charlotte: Information Age Publishing.
15. Dewald, S.M., Ternes, B.B., & Wald, M.R. (2019). The Impact of Second Step Implementation on Students' Social-Emotional Skills in an Elementary School Setting. Získáno dne 6. listopadu 2019 z Sophia, the St. Catherine University repository website: <https://sophia.stkate.edu/maed/317>
16. Dostál, D. (nedat.). *Statistické metody v psychologii studijní opora pro rok 2019/20 k předmětům SMP1B, SMP1D, SMP2B a SMP2D*. Získáno 29. února 2020 z: [http://dostal.vyzkum-psychologie.cz/skripta\\_statistika.pdf](http://dostal.vyzkum-psychologie.cz/skripta_statistika.pdf).
17. Druhý krok. (nedat.). *O programe*. Získáno dne 29. října 2019 z <https://druhykrok.sk/o-programe/>.
18. Durdilová, L. & Klenková, J. (2014). *Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky*. Praha: Karolinum.
19. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
20. Durlak, J., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., & Gullotta T.P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. New York: The Guilford Press.
21. Faastová, D. (2017). *Vliv preventivního programu Druhý krok na tvořivost a afektivitu dětí mladšího školního věku*. (Magisterská práce). Univerzita Palackého v Olomouci. Získáno 30. listopadu 2019 z: [https://theses.cz/id/mp42bo/DP\\_Faastov\\_Dagmar.pdf](https://theses.cz/id/mp42bo/DP_Faastov_Dagmar.pdf).
22. Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
23. Gajdošová, E., Herényiová, G., & Valíhorová, M. (2010). *Školská psychológia*. Bratislava: Stimul.
24. Grob, A., Meyer, C. S., & Arx, P. H. (2013). *IDS-Intelligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let. Příručka*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.

25. Grob, A., Reimann, G., Gut J., & Frischknecht, M.C. (2018). *IDS-P Inteligenční a vývojová škola pro předškolní děti. Příručka*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.
26. Hartl, P. & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
27. Horáková, A. (2018). *Rozvoj kognitivních, sociálních a emocionálních kompetencí u dětí v předškolním věku pomocí programu Druhý krok*. (Magisterská práce). Univerzita Palackého v Olomouci. Získáno dne 30. listopadu 2019 z: [https://theses.cz/id/u8au30/DP\\_Horakova.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dhor%C3%A1kov%C3%A1%20druh%C3%BD%20krok%26start%3D1](https://theses.cz/id/u8au30/DP_Horakova.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dhor%C3%A1kov%C3%A1%20druh%C3%BD%20krok%26start%3D1)
28. Chobotská, T. (2017). *Preventivní program Druhý krok a sebepojetí u dětí mladšího školního věku*. (Bakalářská práce). Univerzita Palackého v Olomouci. Získáno dne 30. listopadu 2019 z: [https://theses.cz/id/rwrqnn/Chobotska\\_BP\\_2017.PDF](https://theses.cz/id/rwrqnn/Chobotska_BP_2017.PDF)
29. Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova. Jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada.
30. Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada.
31. Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.
32. Krejčová, L. (2014). Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let (IDS). Recenze metody. *Testforum: Časopis Pro Psychologickou Diagnostiku*, (4), 65-57.
33. Kutálková, D. (2010). *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada.
34. Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
35. Lechta, V. (2011). *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál.
36. Lopes, P., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and social-emotional learning: assessing emotional intelligence and developing skills and flexibility. *Center on Education in Inner Cities Review*, 22, 12-13.
37. Machů, A. (2018). *Pohled učitelek MŠ na sociálně-emocionální vývoj dětí pod vlivem programu Druhý krok*. (Bakalářská práce). Univerzita Palackého v Olomouci. Získáno dne 30. listopadu 2019 z: [https://theses.cz/id/5t3ewg/Mach\\_-\\_bakalka\\_tisk.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dmach%C5%AF%20druh%C3%BD%20krok%26start%3D1](https://theses.cz/id/5t3ewg/Mach_-_bakalka_tisk.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dmach%C5%AF%20druh%C3%BD%20krok%26start%3D1)
38. Mánková, K. (2017). *Preventivní program „Druhý krok“ a psychosociální klima školní třídy*. (Magisterská práce). Univerzita Palackého v Olomouci. Získáno 30. listopadu 2019 z: [https://theses.cz/id/pp3mpy/Kristna\\_Mnkov\\_Diplomov\\_prce.pdf](https://theses.cz/id/pp3mpy/Kristna_Mnkov_Diplomov_prce.pdf).
39. Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Portál.
40. Matějček, Z. (2007). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.

41. McClelland, M., Tominey, S., Schmitt, S., & Duncan, R. (2017). SEL Interventions in Early Childhood. *The Future of Children*, 27(1), 33-47.
42. Mertin, V. (2004). *Na co se často ptáte: Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Scientia.
43. Miovský et al. (2015). *Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících*. Praha: Klinika adiktologie.
44. Moy, G.E. & Hazen, A. (2018). A systematic review of the Second Step program. *Journal of School Psychology* (71) 18-41.
45. Moy, G.E., Polanin, J.R., McPherson, C., & Phan, T.V. (2018). International adoption of the Second Step program: Moderating variables in treatment effects. *School Psychology International*. 39(4) 333–359.
46. OZ Profkreatis. (2014). *Druhý krok: Kurikulum preventívneho programu proti násilíu. Príručka pre učiteľov materských škôl*. Bratislava: Stimul.
47. Palová, K. (2016). *Program Druhý krok jako nástroj sociálně-emocionálního učení*. (Magisterská práce). Univerzita Palackého v Olomouci. Získáno 25. října 2019 z [https://theses.cz/id/9smsi9/Palov\\_DP\\_2016.pdf](https://theses.cz/id/9smsi9/Palov_DP_2016.pdf).
48. Piaget, J., Inhelder, B. *Psychologie dítěte*. Praha: 2010.
49. Plhánková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
50. Poláčková Šolcová, I. (2018). *Emoce. Regulace a vývoj v průběhu života*. Praha: Grada.
51. Poláková, P. (2019). *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly*. Praha: Grada.
52. Poulou, M.S. (2016). Social and Emotional Learning and Teacher–Student Relationships: Preschool Teachers’ and Students’ Perceptions. *Early Childhood Education Journal*.
53. Říčan, P. (2014). *Cesta životem*. Praha: Portál.
54. Shapiro, L.E. (2004). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál.
55. Schonert-Reichl, K. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155.
56. Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social–emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66.

57. Smékalová, E., & Palová, K. (2015). Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok.
58. Smékalová, E., & Palová, K. (2016). Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Časopis Adiktologie*.
59. Smogorzewska, J., Grygiel, P., & Szumski, G. (2018). The Children's Social Understanding Scale: An Advanced Analysis of a Parent-Report Measure for Assessing Theory of Mind in Polish Children With and Without Disabilities. *Developmental Psychology*. 55(4), 835–845.
60. Smolík, F. & Seidlová Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností*. Praha: Grada.
61. Sperry, R. W. (2016). *Komunikace v problémových situacích s dítětem v MŠ*. Praha: Portál.
62. Stewart, E., Catroppa, C., Gonzalez, L., Gill, D., Webster, R., Lawson, J., . . . Lah, S. (2019). Theory of mind and social competence in children and adolescents with temporal lobe epilepsy. *Neuropsychology*. 33(7), 986-995.
63. ŠPAS. (nedat.). *Kurz Druhý krok. Rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí dětí předškolního a raně školního věku*. Získáno dne 29. října 2019 z <http://spolekspas.cz/event/kurz-druhy-krok-3/>.
64. Šulová, I. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
65. Šulová, L. & Zaouche-Gaudron, Ch. (2016). *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum.
66. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
67. Upshur, C.C., Wenz-Gross, M., Rhoads, C., Heyman, M., Yoo, Y., & Sawosik, G. (2019). A randomized efficacy trial of the Second Step early learning. *Journal of Applied Developmental Psychology*. (62) 145-159.
68. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.
69. Vygotskij, L.S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
70. Wilding, Ch. (2010). *Emoční inteligence*. Praha: Grada.
71. Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* New York: Teachers College Pres.

# ABSTRAKT BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

**Název práce:** Rozvíjení vybraných kognitivních funkcí prostřednictvím programu Druhý krok

**Autor práce:** Renata Bašová

**Vedoucí práce:** Mgr. Kateřina Palová

**Počet stran a znaků:** 63, 118 463

**Počet příloh:** 2

**Počet titulů použité literatury:** 71

## **Abstrakt:**

Bakalářská diplomová práce se zabývá vlivem programu Druhý krok na kognitivní funkce dětí v mateřských školách. Nejprve je věnován prostor charakteristice předškolního věku se zaměřením na kognitivní, emoční a sociální vývoj – tedy oblasti, kterých se tato bakalářská práce dotýká nejvíce. Vzhledem k tomu, že program Druhý krok vychází z tzv. sociálně-emočního učení, je tomuto konceptu věnována samostatná kapitola, která se kromě úvodu do problematiky zaměřuje také na předešlé výzkumy v této oblasti. Poslední kapitola se zabývá samotným preventivním programem Druhý krok. Výzkumným cílem této práce je ověřit vliv programu Druhý krok na vybrané kognitivní funkce dětí v MŠ. Výzkum probíhal v několika MŠ, jež byly rozděleny na experimentální a kontrolní, dle toho, zda se v MŠ pracuje s programem. Výzkumný soubor byl složen z celkového počtu 131 dětí. Data byla získávána individuální administrací vybraných subtestů z psychodiagnostických metod IDS a IDS-P. Následně byla takto získaná data statisticky vyhodnocena. Z výsledků vyplynulo, že program Druhý krok nemá vliv na rozvoj kognitivních funkcí.

**Klíčová slova:** předškolní věk, sociálně-emoční učení, Druhý krok, kognitivní funkce, kognitivní vývoj, vývoj řeči



# ABSTRACT OF THESIS

**Title:** Development of selected cognitive functions through the Second Step Program

**Author:** Renata Bašová

**Supervisor:** Mgr. Kateřina Palová

**Number of pages and characters:** 63, 118 463

**Number of appendices:** 2

**Number of references:** 71

**Abstract:**

This bachelor thesis examines the influence of the Second Step Program on the cognitive functions of children in kindergartens. The first part of this thesis is devoted to the characteristics of the preschool age with a focus on the cognitive, emotional and social development. As the Second Step Program is based on a social-emotional learning, there is a separate chapter devoted to this concept. This chapter also includes an introduction not only to itself, but also to the previous researches. The last chapter deals with the Second Step Program itself in addition to the previous researches. The research goal of this thesis is to verify the impact of the Second Step Program on the selected cognitive functions of children in kindergartens. The research was carried out in several kindergartens, which were divided into experimental and control groups, depending on whether the kindergarten is currently working with the program or not. The research sample consisted of a total of 131 children. The data was collected by individual administration of the selected subtests from psychodiagnostic methods IDS and IDS-P. Subsequently, the data was statistically evaluated. The results show that the Second Step Program does not affect the development of cognitive functions.

**Key words:** preschool age, social-emotional learning, The Second Step Program, cognitive functions, cognitive development, development of speech

# PŘÍLOHY

**Příloha č. 1:** Seznam použitých zkratek

**Příloha č. 2:** Informovaný souhlas pro experimentální skupinu

**Příloha č. 3:** Informovaný souhlas pro kontrolní skupinu

## **Příloha č. 1: Seznam zkratk**

1. MŠ: mateřská škola
2. SEL: sociálně-emocionální učení z anglického social-emotional learning
3. CASEL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, organizace věnující se sociálně-emocionálnímu učení
4. ŠPAS: Škola porozumění a sdílení, spolek šířící program Druhý krok na území České republiky

## Příloha č. 2: Informovaný souhlas pro experimentální skupinu



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

Korespondenční adresa: Křížkovského 10, 779 00 Olomouc  
Sídlo: Vodární 6, 779 00 Olomouc  
Tel.: +420 585 633 501 | Fax: +420 585 633 700  
Email: [psychologie@upol.cz](mailto:psychologie@upol.cz) | [www.psych.upol.cz](http://www.psych.upol.cz)

Vážení rodiče,

obracíme se na Vás s prosbou o spolupráci na ověřování efektivity preventivního programu Druhý krok, který je ve Vaší MŠ využíván. Jednalo by se o dva rozhovory s dětmi (každý by trval cca 20 minut), na jejichž základě bychom chtěli zjistit, zda má program Druhý krok vliv na sociální, emocionální a kognitivní vývoj dětí. První rozhovor by proběhl v září tohoto roku, druhý v červnu roku příštího. Výsledky rozhovorů by byly zcela anonymní. Abychom mohli výzkum zrealizovat, potřebujeme Váš písemný souhlas.

Souhlasím s tím, aby můj syn/moje dcera .....  
podstoupil/a 2 krátké rozhovory, které jsou zaměřeny na zjištění sociálních a emocionálních kompetencí.

V ..... dne.....

.....

(podpis)



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁNÍ

### Příloha č. 3: Informovaný souhlas pro kontrolní skupinu



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

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

Vážení rodiče,

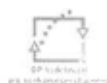
obracíme se na Vás s prosbou o spolupráci na krátkém šetření, které má za cíl ověřit úroveň sociálních a emocionálních kompetencí u dětí předškolního věku. Jednalo by se o dva rozhovory s dětmi (každý by trval cca 20 minut), které by se týkaly porozumění sociálním situacím. První rozhovor by proběhl v září tohoto roku, druhý v červnu roku příštího. Výsledky rozhovorů by byly zcela anonymní. Abychom mohli toto krátké popovídání s dětmi zrealizovat, potřebujeme Váš písemný souhlas.

Souhlasím s tím, aby můj syn/moje dcera .....  
zúčastnil/a 2 krátkých rozhovorů, které jsou zaměřeny na zjištění sociálních a emocionálních kompetencí.

V ..... dne .....

.....

(podpis)



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁNÍ