

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

POSTOJE SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ K PROGRAMU DRUHÝ KROK

ATTITUDES OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS
TO THE SECOND STEP PROGRAM



Diplomová práce

Autor: **Bc. Markéta Zubková**

Vedoucí práce: **Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.**

Olomouc

2023

Děkuji mé vedoucí Mgr. Kateřině Palové, Ph. D., která mi byla oporou a prošla se mnou vytváření jak bakalářské, tak také diplomové práce. Velmi si vážím všech postřehů, rad a nápadů, které mi pomohly pracovat s tímto tématem.

Dále bych chtěla velmi poděkovat rodině, přítelovi a kamarádům. Bez vás by to nešlo.

Mé velké díky patří také speciálním pedagožkám, které byly ochotné se mnou sdílet své zkušenosti a podílet se tím na této práci.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: „Postoje speciálních pedagogů k programu Druhý krok“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

Ve Frýdku-Místku dne

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	ÚVOD	5
	TEORETICKÁ ČÁST	6
1	Pozice učitele a jeho funkce	7
1.1	Profese učitele	7
1.1.1	Právní vymezení pedagogického pracovníka	8
1.1.2	Dovednosti a kompetence učitele.....	10
1.1.3	Self-efficacy a učitel.....	13
1.1.4	Náplň práce učitele a pracovní zátěž	15
1.2	Specifika vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	16
1.2.1	Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	16
1.2.2	Péče o psychické zdraví žáků v rámci školy.....	17
2	Program druhý krok.....	19
2.1	Sociálně-emocionální učení.....	19
2.1.1	Sociálně emocionální učení dle modelu CASEL 5	20
2.1.2	Využití a efektivita programů SEL.....	22
2.1.3	Výzkumy zaměřené na postoje učitelů k SEL	24
2.1.4	Programy vycházející ze SEL	27
2.2	Vymezení programu Druhý krok	29
2.2.1	Způsob využití programu Druhý krok.....	29
2.2.2	Výzkumy Druhého kroku v České republice.....	31
2.2.3	Mezinárodní výzkumy Druhého kroku	33
2.2.4	Vývoj programu Druhý krok	36
3	Využití programu Druhý krok na speciálních školách	39
3.1	Sociálně-emocionální učení na speciálních školách	40
3.1.1	Specifikace dětí se speciálními potřebami	41
3.1.2	Vliv intervencí na zlepšení žáků s postižením	43
3.2	Druhý krok na speciálních školách	44
3.2.1	Srovnání programu DK u žáků s postižením a bez něj	45
3.2.2	Vliv programu DK u dětí s postižením	46
	VÝZKUMNÁ ČÁST	48
4	Výzkumný problém	49
4.1	Cíl výzkumu a výzkumné otázky	50
5	Metodologický rámec a metody	51
5.1	Metody získávání dat a analýza.....	51

5.2	Reflexe výzkumníka	53
6	Sběr dat a výzkumný soubor	55
6.1	Etické hledisko a ochrana soukromí	56
6.2	Charakteristika výzkumného souboru	56
7	Práce s daty a její výsledky	59
7.1	Analýza jednotlivých případů	59
7.1.1	Amélie	59
7.1.2	Blanka	61
7.1.3	Claudie	63
7.1.4	Daniela	66
7.1.5	Ela	68
7.2	Analýza tematických trsů	71
7.2.1	Moje práce s programem	72
7.2.2	Můj postoj k Druhému kroku (DK)	74
7.2.3	Podpora a spolupráce v rámci DK	77
7.2.4	Vnímání mé třídy	78
7.2.5	Můj názor na vliv DK	81
7.2.6	Mé hodnocení DK	82
7.3	Interpretace	85
8	Diskuze	89
9	Závěr	96
	SOUHRN	98
	LITERATURA	102
	PŘÍLOHY	113

ÚVOD

Škola je důležitou součástí vývoje každého žáka. Právě školy a jejich učitelé mohou vytvářet prostředí, které bude pro žáka místem jeho rozvoje a růstu v rámci sociálně-emocionálního učení. Jedná se o proces, jehož prostřednictvím žák získává a uplatňuje znalosti, dovednosti a postoje k rozvoji zdravé identity, k řízení emocí, k dosažení osobních a kolektivních cílů. Program Druhý krok nabízí nástroj, který může toto učení prohlubovat. Primárně je však určen dětem bez speciálních vzdělávacích potřeb (Committee for Children, 2021a). Výzkumy ovšem ukazují, že pomocí přímé výuky těchto programů dochází ke zlepšení také u žáků a studentů se speciálními potřebami.

Rozmanitost žáků ve školách je pro učitele náročnou výzvou. Je tedy nezbytná jejich ochota spolupracovat, dobrá komunikace, naslouchání, otevřenost a další prvky sociální kompetence. Ještě větší důraz na tyto oblasti by mohl být kladen, pokud se jedná o žáky se speciálními potřebami. V závislosti na konkrétních obtížích žáka si musí učitel osvojit různé způsoby předávání znalostí, zdokonalování dovedností a postojů. V rámci tohoto výzkumu nás tedy zajímá, zda lze forma programu Druhý krok aplikovat také na děti se speciálními potřebami, a jak s ním učitelé dokáží pracovat.

Toto téma mělo být původně realizované již v rámci bakalářské práce. Nakonec jsme od něj museli upustit z důvodu koronavirové situace. Zůstali jsme však u sociálně-emocionálního učení se zaměřením na učitele. Z tohoto důvodu tato studie částečně vychází z mé bakalářské práce (Zubková, 2021).

Výsledná diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá profesí učitelů a dále sociálně-emocionálním učním s důrazem na program Druhý krok. Teoretickou část zakončuje kapitola zaměřující se na žáky a učitele speciálních škol z hlediska tématiky sociálně-emocionálního učení.

Ve výzkumné části se věnujeme pohledům speciálních pedagogů k programu Druhý krok. V rámci této části se tedy snažíme zachytit postoje, postřehy a názory speciálních učitelů k programu Druhý krok a vyhodnotit jejich zkušenosti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 POZICE UČITELE A JEHO FUNKCE

Vymezení profese učitele se může zdát na první dojem jasné. Jeho samotná definice však nemusí být tak jednoduchá (Šimíčková-Čížková, 2010). Učitele můžeme například popsat jako profesi, která představuje předávání poznatků, postojů a dovedností. Způsob předávání a jednotlivé oblasti jsou předepsané ve strukturovaných a na sebe navazujících výchovných a vzdělávacích programech určených pro žáky a studenty (Průcha et al., 2013). Klíčovou roli ovšem hraje také osobnost pedagoga, která bezesporu ovlivňuje výuku a následné vzdělávání svých žáků.

Rozmanitost žáků ve školách je pro učitele vážnou výzvou. Ochota spolupracovat, dobrá komunikace, naslouchání a otevřenost jsou prvky sociální kompetence, které jsou nezbytné pro učitele pracujícího s žáky. Ještě větší důraz na tyto oblasti by se mohly klást, když se jedná o žáky se speciálními potřebami. V závislosti na konkrétních obtížích žáka si musí učitel osvojit různé způsoby předávání znalostí, zdokonalování dovedností a postojů. Měl by žáky podporovat v překonávání obtíží při dalším vzdělávání a připravovat je na aktivní zapojení do společenského života (Skura & Świdarska, 2022).

1.1 Profese učitele

Učitelství spadá do intelektualizované profese. Cílem tohoto povolání je předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a provázení mladé generace až do dospělosti. Učitelství má svou historii. Jeho ideály a požadavky se neustále mění a přizpůsobují době, která se zrovna odehrává (Vališová et al., 2011). Ve spojení s tím, bych ráda zmínila poznatky profesorky Spilkové, která proměnu učitelství vnímá jako o transformaci celého systému školy. K této přeměně dle autorky dopomáhají základní tři principy, kterými by se školství v České republice mělo řídit, a sice **humanizace**, **liberalizace** a **demokratizace**. Píše, že pouhé předávání vědomostí by pro učitele nemělo být prioritní. Naopak by se učitelé měli zaměřit také na postoje a hodnoty svých žáků. Ty by se měly rozšiřovat směrem k lidem, k přírodě a k sobě samotnému. Dále by učitelé měli u žáků rozšiřovat dovednosti, při kterých se žáci učí zacházet s informacemi, komunikovat mezi

sebou, spolupracovat, diskutovat a řešit společně problémy. Postoje, hodnoty a dovednosti žáků by tedy učitelé měli společně s předáváním vědomostí propojovat. Dle autorky není proto důležité jen „co“ mají učitelé učit, ale také „jak“ to mají učit (Spilková, 1996). Na to narážíme i v jiných zdrojích, kde je zmiňováno, že v minulosti bylo pro velkou část učitelů typické pouze předávání poznatků. Nyní se však klade důraz také například na to, že učitelé mají být v **aktivní interakci se svými žáky a okolím**. Do skupiny okolí poté spadají rodiče, učitelské týmy a lze zde zařadit také širší veřejnost (Průcha et al., 2013).

Docent Koťa uvádí, že učitelé by měli své povolání vnímat jako poslání. Profese učitelů bezesporu představuje **celoživotní vzdělávání**. Již několikrát jsme se zmínili o tom, že se metody a obsahy učiva vyvíjí a stejně tak se mají vyvíjet a zdokonalovat také učitelé. Měli by ovládat mnoho dovedností a schopností. Splňovat nároky a podmínky práce, které jim jsou kladené. Autor píše, že učitelé svým povoláním vlastně přebírají odpovědnost za svět, do kterého přivádí své žáky. Hovoří o tom podobně jako Spilková, a sice že nejde jen o dokonalé nabytí vědomostí o učivu, které mají poté předávat svým žákům a studentům. Nejde také jen o schopnost zaujmout žáky a zajímavě podat výklad. Dle docenta Koti jsou obě tyto schopnosti důležité. Naučit se je však dle něj dokáže téměř každý a tvoří pouze předpoklady ke kvalitnímu učiteli. Za dobrého učitele autor považuje člověka, který dokáže být pro žáky osobností. To se dle autora nelze naučit. Touto osobností se může stát pouze učitel, který je schopen studovat a vychovávat sám sebe. Tento učitel si nejdříve sám na sobě ověří nároky, které plánuje mít na své žáky. Díky tomu zjišťuje, jestli by byl schopen vykonávat to, co požaduje po druhých (Vališová et al., 2011).

V profesi učitele tedy nejde jen o to učit své studenty a žáky, ale také učit sám sebe. Učitel by měl být ochoten sledovat vývoj svého oboru, udržovat základní přehled o světě, hledat nové možné způsoby učení a neustále se ve své práci zlepšovat (Vališová et al., 2011).

1.1.1 Právní vymezení pedagogického pracovníka

Podle zákona č. 563/2004 Sb. § 2 je pedagogickým pracovníkem ten, který vykonává „...*přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu*“ (§ 2, odst. 1).

Na pozici pedagogického pracovníka tedy dle zákona patří učitel, speciální pedagog, vychovatel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník (§ 2, odst. 2, písm. a-j). To znamená, že pedagogický pracovník není automaticky pouze učitel, ale představuje širší okruh dalších povolání. Pedagogický pracovník musí splňovat určité předpoklady, mezi které spadá naprostá způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro pedagogickou činnost, kterou vykonává, dále zdravotní způsobilost, bezúhonnost a prokázaná znalost českého jazyka, pokud není určena jiná podmínka (§ 3, odst. 1., písm. a-e). Tyto předpoklady jsou kontrolovány zvláštními právními předpisy (Zákon č. 563/2004 Sb., § 3, odst. 2).

Speciální pedagog

V rámci naší práce je důležité vytyčit právě pozici speciálního pedagoga. Speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním, které získá studiem v akreditovaném magisterském programu v oblasti pedagogických věd. Tyto oblasti jsou zaměřené konkrétně na speciální pedagogiku. Dále na pedagogiku předškolního věku a na přípravu učitelů základní školy anebo na přípravu vychovatelů. Zde se jedná o doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace získané na vysoké škole. Jako doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace může sloužit i oboru pedagogika (Zákon č. 563/2004 Sb., § 18, odst. 1, písm. a-c).

Ve spojení se speciální pedagogikou je poté také v zákonech zmíněný učitel prvního stupně základní školy, vykonávající přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole, která je zřízená pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle zákona tento učitel nabude vzdělání třemi možnostmi:

1. vysokoškolským vzděláním, které získá studiem v akreditovaném magisterském programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele;
2. v rámci stejného studia jako v bodě číslo 1., avšak formou celoživotního vzdělávání zaměřeného na přípravu učitelů prvního stupně základní školy;

3. vzděláním pro učitele prvního stupně základní školy a vysokoškolským vzděláním v akreditovaném programu či v rámci celoživotního vzdělávání v obou případech v zaměření na speciální pedagogiku (Zákon č. 563/2004 Sb., § 7, odst. 2, písm. a-c).

Blíže určené jsou také podmínky pro učitele druhého stupně, kteří vzdělávají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě nebo ve škole. Toto je právně ukotveno dle stejného zákona § 8, odstavec 2, písmena a až d (Zákon č. 563/2004 Sb.).

1.1.2 Dovednosti a kompetence učitele

Učitel je pro své žáky vzor, a především na základní škole jsou chováním učitele děti velmi ovlivňované. Vnímají, jak se učitel chová při výuce či mimoškolních aktivitách, a je naprosto přirozené, že se jeho chování snaží napodobit. Proto by učitel měl jít svým žákům příkladem a neměl by jim pouze rozdávat příkazy a zákazy. Ve spojitosti se sociálními dovednostmi je důležité, aby učitelé o této oblasti nehovořili jen jako o teorii, ale aby ji opravdu aplikovali do praxe a hlavně, aby se jimi oni sami řídili. Proto by oni sami měli sociální dovednosti ovládat, čímž budou pro děti dobrým vzorem a vytvoří vhodné prostředí pro rozvoj těchto dovedností také u svých žáků (Zitková, 2014). Emoční inteligence a sociální kompetence jsou nesmírně důležité v rámci práce každého učitele. Pokud učitel umí vyhodnotit emoce a zdroje žáka, dokáže jej také motivovat ke správnému chování (Guntersdorfer & Golubeva, 2018).

V návaznosti na tuto oblast Zitková dále zmiňuje, že důležité je, jak se učitel bude stavět ke svým žákům jako k jednotlivcům. Měl by každému z nich poskytnout co možná nejúplnější výchovu a vzdělání podle jejich osobitých potřeb. Učitel by měl být schopný stanovit úroveň dovednosti, jakou žák disponuje, a individuálně mu na základě toho pomoci dál v rozvoji. Také by měl vzít v úvahu to, jakým způsobem je žák vychováván doma rodiči. Pokud je styl výchovy učitele a rodičů u dítěte podobný, je to pro dítě jednodušší a zpravidla mu to pomáhá lépe vnímat sociální situace a následně si také jednodušeji osvojovat s tím spojené dovednosti. Pokud jsou naopak výchovné styly odlišné, může to být pro dítě matoucí, což může mít na osvojování sociálních dovedností špatný vliv. Avšak i v těchto případech má učitel stále dost možností, jak dítě v sociálních dovednostech podporovat

(Zitková, 2014). Důraz je kladem na celkovou podporu a porozumění učitele, které mohou pomoci vybudovat silný a podpůrný vztah mezi žákem a učitelem (Sayko, 2013).

Každý učitel by měl mít určité dovednosti a kompetence, které předpokládají schopnost zvládat svou profesi. Gillernová uvádí čtyři základní dovednosti učitelů, která jsou navzájem propojené. První skupinou jsou **dovednosti spjaté s vyučovacím předmětem**. Zde spadá to, co učitel o daném předmětu ví, jak hluboké jsou jeho znalosti a podobně. Druhou oblastí dovedností jsou poté **didaktické**. Zde spadá to, jakým způsobem učitel předává dané učivo, tedy jak učí. Třetí oblastí jsou **diagnostické dovednosti**, které se vážou jak na obsah učiva, tak na celou třídu a jednotlivé žáky. Díky diagnostickým dovednostem učitel lépe zvládá předchozí dvě skupiny dovedností. Poslední skupinou jsou poté **sociálně-psychologické dovednosti**, které umožňují dostatečnou interakci mezi učitelem a žáky a také mezi jednotlivými žáky navzájem. Pokud má učitel tuto poslední dovednost přivlastněnou, tak je zde předpoklad efektivního zvládnutí prvních třech zmíněných dovedností (Gillernová, 2003).

Gillernová (2003) dále zmiňuje také **model sociálních dovedností**. Zde uvádí **akceptování osobností svých žáků, jejich rodičů a také svých kolegů**, a sice dovednost přijímat ostatní takové jací jsou. Autorka zdůrazňuje, že učitel nemá tolerovat vše, co žák udělá, ale měl by respektovat jeho jedinečnost, kterou tvoří jeho rysy a vlastnosti osobnosti. Dále **autenticitu učitelů**, kdy svým upřímným a otevřeným projevem emocí je učitel modelem, díky kterým si žáci osvojují a rozvíjejí sociální dovednosti. Dále **empatie**, a sice vcítění se do dětského světa svých žáků, což může usnadnit pochopení určitého chování. Poté **naslouchání**, které umožňuje učiteli přes neverbální signály pochopit aktuální stav žáků. A dalších osm oblastí, které již jen vypíšeme:

- podpora sebekontroly a seberegulace;
- rozlišování svých prožitků od jiných;
- porozumění neverbálním projevům;
- respekt a tolerance odlišných názorů a pohledů;
- rozvoj odpovědnosti za sebe a okolí;
- rozvoj sebedůvěry a sebejisté vystupování; umět ocenit;
- vést ke spolupráci;
- umět řešit konfliktní situace a efektivní komunikace (Gillernová, 2003).

Sama autorka zmiňuje, že nároky na dovednosti učitelů jsou mimořádně velké oproti jiným profesím (Gillernová, 2003). Důkazem je také jejich velké množství výše uvedených dovedností.

Společně s dovednostmi jsou také důležité kompetence vhodné pro danou profesi. Výše zmíněná Spilková (1996) uvádí model, který se skládá ze sedmi kompetencí, jež by měl učitel mít. První oblastí jsou **kompetence odborně předmětové**, které obsahují základy vyučovaných předmětů. Druhou skupinou jsou **kompetence psychodidaktické**, jež představují schopnost učitele vytvářet vhodné podmínky pro vzdělávání, motivovat žáky, vytvářet ve třídě vhodné sociální, emocionální a pracovní prostředí, zvolit vhodnou rychlost výkladu, množství učiva a podobně. Do třetí skupiny spadají **kompetence komunikativní**, při kterých by měl učitel zvládat správně komunikovat nejen s dětmi, ale také s rodiči, kolegy, nadřízenými, či se všemi dále zúčastněnými lidmi. Další oblastí jsou **kompetence organizační a řídicí**, díky kterým by měl učitel správně plánovat svou činnost. Měl by ve své práci mít určitý systém, ve kterém se bude dostatečně orientovat. Poté **kompetence diagnostické a intervenční**, pomocí kterých učitel rozumí tomu, jak žáci přemýšlí, co cítí, jak jednájí a jaké příčiny k tomu všemu mají. Učitel by měl být díky tomu schopen zjistit problémy žáků a vědět, jak jim může pomoci. K tomu navazují **kompetence poradenské a konzultativní**, které jsou směřovány hlavně ve vztahu k rodičům žáků. A poslední skupinu tvoří **kompetence k reflexi vlastní činnosti**, kdy učitel bude schopen reflektovat sebe a svou práci (Spilková, 1996).

Sestavení tohoto konstruktů představuje ideální stav, ke kterému by učitel měl směřovat v průběhu studia a posléze při své práci. Ve spojitosti s tímto však nastávají dvě problémové oblasti. První je problematika hodnocení učitele. Je velmi složité posuzovat, do jaké míry je učitel v jednotlivých kompetencích úspěšný, a tedy jestli tyto kompetence splňuje. To může být problém například pro nadřízené, kteří mají učitele hodnotit. Druhou problematickou oblastí je pracovní zátěž učitele a jeho psychické a fyzické kapacity, které jsou u každého člověka individuální (Šimíčková-Čížková, 2010).

Vliv kompetencí u speciálních pedagogů

Skura & Świderska (2022) zmiňují důležitost sociálních kompetencí a emoční inteligence u učitelů ve spojitosti v práci s žáky se speciálními potřebami. Dle jejich výzkumu se potvrdilo, že u žáků se středním a těžkým mentálním postižením může mít míra těchto zmiňovaných

kompetencí u učitelů vliv na práci s žáky. Ti učitelé, kteří vnímali práci s danými žáky jako méně obtížnou, vykazovali vyšší skóre v úrovni sociálních kompetencí a měli obecně delší pracovní zkušenost s těmito žáky. Výsledky studie dále ukázaly, že učitelé s vyšší emoční inteligencí měli menší potíže při práci s různými skupinami žáků. Dle tohoto výzkumu lze tedy říct, že vnímání obtížnosti třídy může být ovlivněno sociálními kompetencemi a emoční inteligencí učitele (Skura & Świdarska, 2022).

1.1.3 Self-efficacy a učitel

Self-efficacy se do češtiny může přeložit jako vědomí vlastní účinnosti či jako sebeuplatnění (Blatný, 2010; Janoušek, 1992). V mnoha českých zdrojích se také používá anglická verze. Autorem tohoto pojmu je Albert Bandura. Self-efficacy popisuje jako subjektivní a osobní vnímání svého přesvědčení o vlastních schopnostech vyrovnávání se s těžkými věcmi v životě, s výzvami či s neobvyklými situacemi. Podle autora jde o vyvíjející se dynamický kognitivní proces. Velmi důležité je, že záleží na tom, jak jej každý jedinec vnímá, neboť subjektivní postoje se mohou lišit (Bandura, 1997).

Bandura s tímto pojmem pracoval také ve spojitosti s povoláním učitele a vytvořil třiceti položkovou škálu tvořící 7 dimenzí, kde spadá: ovlivnění rozhodování, vliv na zdroje, vzdělávání, disciplína, zapojení rodičů, zapojení komunity, vytvoření pozitivního školního klimatu. I přesto, že se jedná o multidimenzionální škálu, některé z uvedených dimenzí nejsou poměrně stejně zastoupené v každodenní práci učitelů. Sám Bandura poukázal, že jeho dotazník slouží vědcům k dalšímu zpracování. Oni mají na základě výzkumů poté vybrat, které dimenze jsou pro fungování učitelů nejpodstatnější (Bandura, 1997).

V roce 2007 se v Norsku snažili vyvinout a potvrdit škálu self-efficacy u místních učitelů a inspirovali se zde dotazníkem Bandury. Došlo k poupravění původního dotazníku a vytvořilo se 5 dimenzí self-efficacy učitelů: instrukce, přizpůsobení výuky individuálním potřebám studentů, motivace studentů, udržování disciplíny, spolupráce s kolegy a rodiči, zvládání změn a výzev. (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

V rámci výzkumu se u učitelů zabírali také dalšími třemi složkami:

1. **Vnímání kolektivní účinnosti** (collective teacher efficacy), kterou chápeme jako přesvědčení učitelů o týmové schopnosti učitelského sboru a celé školy k dosažení určitých cílů (Goddard et al., 2000);
2. **Vnější kontrola** (external control), která je obecným přesvědčením učitelů o limitech, kterých lze ve vzdělávání dosáhnout (Skaalvik & Skaalvik, 2007);
3. **Faktory napětí a vyhoření** (teacher burnout).

Self-efficacy učitelů byla koncepčně odlišena od vnímané kolektivní účinnosti učitelů a vnější kontroly. Self-efficacy učitelů dále silně souvisela s vyhořením učitelů. Bylo zjištěno, že nízké self-efficacy u učitelů může mít vliv na jejich vyhoření a naopak. Ve výzkumu nebyla nalezena souvislost mezi vnímanou vnější kontrolou a self-efficacy učitelů. Byl zde jen náznak, že vnímaná vnější kontrola má také vliv na stres a vyhoření učitelů (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Dlouholetá zkušenost a self-efficacy

Další studie se u self-efficacy blíže zaměřila na tři oblasti, a sice instrukce zadávané učiteli, celkové řízení třídy a zapojení studentů. Výsledky ukazují, že self-efficacy spojené s instrukcemi a řízením třídy pozitivně ovlivňuje spokojenost učitelů s prací. Dlouholeté zkušenosti učitelů ukázaly nelineární vztahy se všemi třemi faktory self-efficacy, které se zvyšovaly od počátku kariéry až po střední období kariéry. Poté u učitelů v pozdní fázi klesaly (Klassen & Chiu, 2010). To úplně nesouhlasí s tím, co popsal Bandura (1997), neboť on definoval, že self-efficacy zůstává po jejím nabytí relativně stabilní. Ve výzkumu však Klassen a Chiu (2010) objevili, že self-efficacy se zvyšuje zhruba do prvních 23 let praxe a poté se snižuje. Tento faktor zvyšování a následného snižování nemusí být pouze u vědomí vlastní účinnosti. Některé studie dokazují, že do první půlky kariéry (8-23 let) se společně s přibývajícimi zkušenostmi učitelů zvyšovala také jejich motivace a odhodlání, zatímco po překonání tohoto období se značnému podílu učitelů motivace začala snižovat (Day & Gu, 2007).

Self-efficacy ve spojitosti s výukou na různých úrovních škol

Z výzkumu Klassen a Chiu měli učitelé mateřských škol a základních škol vyšší self-efficacy v kontextu celkového řízení třídy a zapojení studentů (Klassen & Chiu, 2010). I přesto,

že o tomto není příliš výzkumů. V jednom z nich zjistili, že učitelé v nižších stupních mají vyšší self-efficacy, než učitelé ve vyšších stupních. Zvláště výrazný rozdíl pak byl u učitelů základních a středních škol (Wolters & Daugherty, 2007).

Self-efficacy a speciální učitelé

Z výzkumu zaměřeného na oblast sebeuplatnění a postojů speciálních pedagogů výsledky ukazují, že většina speciálních učitelů měla nízkou až střední míru self-efficacy při zavádění sociálně-emocionálního učení do praxe. Speciální pedagogové zdůrazňovali důležitost podpory, která by jim mohla pomoci zvýšit vědomí vlastní účinnosti i v rámci sociálně-emocionálního učení. Výzkum dále ukázal, že speciální učitelé, kteří navštěvovali více programů pro profesní rozvoj, měli vyšší self-efficacy než jiní učitelé. Nižší self-efficacy dále vykazovali učitelé středních škol, což koresponduje s výzkumem Wolters & Daugherty (2007). Tito učitelé středních škol a také učitelé s méně lety zkušeností také sdíleli vyšší potřebu podpory při implementaci sociálně-emocionálního učení (Alsalamah, 2023).

1.1.4 Náplň práce učitele a pracovní zátěž

Práce učitele se podle zákona č. 563/2004 Sb. dělí na **přímou pedagogickou činnost** a **nepřímou pedagogickou činnost**, přičemž obě tyto oblasti spolu souvisí (§ 22a, odst. 1). Do základní náplně práce učitele podle vyhlášky číslo 263/2007 Sb. spadá, kromě přímé pedagogické činnosti, také kupříkladu příprava učebních pomůcek a celková příprava na hodiny, hodnocení žáků, dohled na žáky ve škole a při organizovaných akcích, spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, se zákonnými zástupci žáků, další vzdělávání učitele v oboru a podobně (Vyhláška č. 263/2007 Sb., § 3, odst. 1, písm. a-b).

Kurelová et al. (2000, citováno v Blížkovský, 2000) ve své studii zkoumala, jak je práce učitelů rozložena dle jednotlivých výše zmíněných oblastí. Náplň učitele poté procentuálně rozdělila a z výsledků vyšlo, že 36,8 % náplně učitele tvoří vyučování, 33,5 % příprava na výuku, opravy a tvorba pomůcek, 11,8 % dozor, služba ve škole a pohotovost, 7,3 % sebevzdělávání a studium, 3,7 % administrativa a agenda, 2 % porady, spolupráce s učiteli a poradci, 1,9 % spolupráce s rodiči, 1,4 % zájmové kroužky, 0,6 % doučování a 0,6 % veřejná a osvětová činnost.

Délka pracovní doby a pracovní zátěž učitele

Stanovená délka pracovní doby je ukotvena zákonem č. 262/2006 Sb., § 79 odst. 1 v Zákoníku práce a říká, že práce na plný úvazek odpovídá 40 odpracovaným hodinám týdně. Tato délka platí také pro pedagogické pracovníky. Výše zmíněná autorka Kurelová et al. však ve své studii dále zjistila, že průměrně učitel 2. stupně věnuje své profesi týdně 44,7 hodin a učitel 1. stupně 45,4 hodiny. Dle této studie tedy učitelé na základních školách pracují průměrně o zhruba 5 hodin déle, než stanovuje zákon (Blížkovský, 2000). Celkově se profese učitele řadí mezi rizikové povolání z hlediska vyhoření. Tento fakt je typický pro profese, které pracují s lidmi a jsou vystavené dlouhodobému stresu (Jennett et al., 2003).

1.2 Specifika vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) stanovují **rámcové vzdělávací programy**, které představují konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání. Do obsahu těchto programů dále patří jeho organizační uspořádání, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání, profesní profil a podobně. Spadají zde také **podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**. Tyto rámcové programy jsou vytvořené pro jednotlivé obory vzdělání, a sice pro předškolní, základní, základní umělecké, jazykové a střední vzdělávání. Neexistuje rámcový vzdělávací program, který by byl určen pouze žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. V souladu s jednotlivými rámcovými vzdělávacími programy dále vznikají **školní vzdělávací programy**, které dále objasňují obsah samotného vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

1.2.1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

V rámci Zákona č. 561/2004 Sb., § 16 je blíže vymezeno vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných. Toto vzdělávání je bezplatné a je určeno každému, kdo potřebuje poskytnou **podpůrná opatření**. Ty zprostředkovává škola a školské poradenské zařízení. Zahrnují úpravu organizace, hodnocení, obsahu, metod vzdělávání a školských potřeb, přičemž může dojít také k případnému prodloužení odborného vzdělávání. Dále zde také spadá možnost použití

speciální učebních, učebních a kompenzačních pomůcek, úprava očekávaných výstupů vzdělávání, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, stanovení využití asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka. Tato opatření se člení do pěti stupňů podle potřeby daného dítěte. Hraje zde roli organizační, finanční a pedagogická náročnost. Stupeň a druh podpůrného opatření lze kombinovat a sestavuje se na základě specifity daného dítěte. První stupeň podpůrného opatření může škola uplatnit také bez doporučení školského poradenského zařízení. Vyšší stupeň opatření již doporučuje pouze školské poradenské zařízení.

Je možné také zřizovat školy, školní třídy, oddělení nebo studijní skupiny pro **děti, žáky či studenty s různým mentálním a tělesným postižením**. Mezi tato postižení patří mentální, tělesné, zrakové, sluchové postižení, dále závažné vady řeči, vývojové poruchy učení a chování, porucha autistického spektra či souběžné postižení více vadami. K tomuto zařazení může dojít pouze pokud školské poradenské zařízení vyhodnotí, že podpůrná opatření nepostačují k naplňování vzdělávacích možností a k uplatnění práva na vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 9).

1.2.2 Péče o psychické zdraví žáků v rámci školy

Každý stupeň ve škole má svá specifika, která vyplývají z věku a úrovně psychické, fyzické a sociální zralosti. Na základní škole má největší vliv na žáky bezesporu třídní učitel. Většinu předmětů vyučuje právě on a tráví s nimi nejvíce času. Třídní učitel tedy může v tomto období zásadně ovlivňovat duševní zdraví a sociální vývoj jednotlivých žáků (Střelec & Krátká, 2011).

Jak jsme již výše zmínili Rámcový vzdělávací program nevymezuje skupinu pouze pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, takže v následujících řádcích budeme vycházet obecně z programu pro základní vzdělávání (RVP – ZV). Tento program se zaměřuje na 1. stupeň základní školy a co nejjednodušší přechod z předškolního vzdělání a péče rodiny do vzdělávání, které je povinné, systematické a pravidelné. Tato fáze vzdělávání si zakládá na poznávání respektu, možností a zájmů každého žáka a rozvoji individuálních potřeb. Vzdělávání má motivovat žáky k dalšímu učení a vést je k hledání, tvoření a nalézání vhodných cest pro vyřešení problémů (MŠMT, 2021).

RVP vymezuje kompetence, kterými by měla škola žáky v průběhu vzdělávání vybavit nebo je u nich posílit. Jedná se o 7 klíčových kompetencí:

1. kompetence k učení;
2. kompetence k řešení problémů;
3. kompetence komunikativní;
4. kompetence sociální a personální;
5. kompetence občanské;
6. kompetence pracovní;
7. kompetence digitální (MŠMT, 2021).

Nás v rámci našeho tématu zajímají čtyři z těchto uvedených, a sice **kompetence k řešení problémů**, kdy má žák po absolvování základního vzdělání například zvládat rozpoznávat problémové situace a rozumět jejím příčinám. Umí hledat informace k vhodnému řešení problémů, při podobných situacích využívá osvědčené řešení a umí kriticky myslet. Dále **kompetence komunikativní**, díky kterým má žák umět naslouchat druhým, porozumět jim a vhodně na ně reagovat. Dle získaných komunikativních dovedností zvládá navazovat plnohodnotné vztahy a spolupráci nebo například umí výstižně formulovat své myšlenky a názory. Dalšími kompetencemi, které navazují na naše téma jsou **sociální a personální**, při kterých má žák zvládat spolupracovat ve skupině, ve které utváří příjemnou atmosféru, udržuje ohleduplnost a úctu k ostatním. Žák také umí ovládat své chování a jednání a vytváří si o sobě pozitivní představu, která utužuje jeho sebedůvěru a celkový vývoj. A dále **kompetence občanské**, u kterých žák respektuje přesvědčení druhých, umí se do nich vcítit. Rozumí základním společenským normám a zákonům. Umí se zodpovědně rozhodovat a v případě potřeby poskytnout pomoc (MŠMT, 2021). Toto byl jen výčet některých dovedností, které RVP – ZV v rámci jednotlivých kompetencí vymezuje. Dovedností, kterými má žák disponovat je nemálo. Učitel má proto důležitou a zodpovědnou roli v rozvoji těchto kompetencí.

2 PROGRAM DRUHÝ KROK

Není pochyb o tom, že pokud mají být děti úspěšné ve škole i v životě, musí mít vynikající učitele a kvalitní výuku. Výzkumy v rámci této oblasti podporují to, že sociální a emocionální faktory mají pozitivní vliv na akademický výkon (CASEL, 2003; Zins et al., 2004). Z výzkumu The Economist Intelligence Unit z roku 2019 navíc vychází, že 80 % učitelů věří, že pozitivní emoce jsou zásadní pro ekonomický úspěch a emoční pohoda je důležitá pro rozvoj komunikačních dovedností a také základní gramotnosti (The Economist Intelligence Unit, 2019). Zlepšení sociálního a emočního klimatu škol a sociální a emoční kompetence studentů tedy významným způsobem posouvá akademické poslání škol (CASEL, 2003).

Výzkumy dále ukazují, že je důležité, aby také učitelé měli rozvinuté sociální a emoční kompetence. Autoři proto podporují význam školení, která by učitele připravila na práci se žáky. Tato školení mohou být zvláště důležitá u žáků se speciálními potřebami (Skura & Świdarska, 2022)

2.1 Sociálně-emocionální učení

Děti začínají svůj sociální a emocionální vývoj v raném dětství schopností komunikovat s dospělými a vrstevníky a naučit se porozumět pocitům druhých (Alzahrani et al., 2019). Sociální a emocionální dovednosti dětí určují jejich schopnost komunikovat s ostatními, zvládat emoce a reagovat na situace, které se kolem nich dějí. Jejich vývoj je utvářen kombinací genetiky a zkušeností, které zahrnují individuální, situační a kulturní faktory v okolí dítěte (Rodríguez-Izquierdo, 2018). Děti tedy mohou mít predispozici k psychickým problémům z genetického hlediska, avšak ty mohou být ovlivněny zkušenostmi z dětství (National Scientific Council on the Developing Child, 2020). Školy tedy mohou vytvářet prostředí, které bude pro dítě místem jejich rozvoje a růstu v rámci sociálně-emocionálního učení (Rothstein, 2023).

Sociální a emocionální učení (dále SEL – anglicky: *Social and Emotional Learning*) je nedílnou součástí vzdělávání a rozvoje člověka. SEL je proces, jehož prostřednictvím získáváme a uplatňujeme znalosti, dovednosti a postoje k rozvoji zdravé identity, k řízení

emocí, k dosažení osobních a kolektivních cílů. SEL nám napomáhá vnímat a vyjadřovat empatii vůči ostatním, navazovat a udržovat podpůrné vztahy a činit zodpovědná a ohleduplná rozhodnutí. SEL podporuje rovnost a významnost ve vzdělávání, které je založeno na spolupráci škol a rodin s cílem vytvořit vhodné a důvěrné prostředí, smysluplné osnovy, výuky a průběžné hodnocení (CASEL, 2003). Díky SEL můžeme získat vhodné způsoby řešení různých forem nespravedlnosti a dále také umožňuje lidem vytvářet prosperující prostředí školy, které bude bezpečné a spravedlivé (Schlund et al., 2020). Americká organizace *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (dále zkratka CASEL) se sídlem na Univerzitě Illinois v Chicagu se zaměřuje na rozvoj SEL. Tato organizace poskytuje mezinárodní vedení výzkumným pracovníkům, pedagogům a tvůrcům pedagogických politik pro rozvoj ve vědě a praxi v rámci této oblasti (CASEL, 2003). Dále se také zasloužila o vytvoření základního modelu právě SEL (CASEL, 2020), o kterém budeme dále mluvit v další kapitole.

2.1.1 Sociálně emocionální učení dle modelu CASEL 5

Dle CASEL je SEL nezbytnou součástí vzdělávání od předškolního věku až do věku studentů středních škol (CASEL, 2003). CASEL 5 pracuje s modelem obsahující pět jádrových kompetencí, které jsou navzájem propojené. Mezi tyto oblasti spadá sebeuvědomování (*self-awareness*), seberegulace (*self-management*), sociální citění (*social awareness*), vztahové dovednosti (*relationship skills*) a zodpovědné jednání (*responsible decision-making*). CASEL 5 lze vyučovat a aplikovat v různých vývojových stádiích od dětství až po dospělost a také lze využít v různých kulturních kontextech. Představuje souhrn toho, co by lidé měli ovládat pro akademický a kariérní úspěch, také pro zdraví a správné fungování ve společnosti (CASEL, 2020).

Sebeuvědomování

Sebeuvědomování zahrnuje schopnost pochopit své vlastní emoce, myšlenky a hodnoty. Včetně toho to, jak tyto oblasti ovlivňují naše chování napříč kontexty. Znamená to v podstatě vědět, co v daný okamžik cítíme (CASEL, 2020). Důležité zde může být také uvědomování si svých vlastních schopností a svého dostatečného sebevědomí (CASEL, 2003). Dále zde spadá schopnost rozpoznat své silné a slabé stránky a pociťovat

dostatečnou sebedůvěru. V neposlední řádě také schopnost být cílevědomý (CASEL, 2020).

Jako konkrétní příklady sebeuvědomování CASEL (2020) nabízí:

- integrace osobních a sociálních identit;
- identifikace osobních, kulturních a jazykových prostředků;
- identifikace emocí;
- zkoumání předsudků a předpojatostí;
- prožívání self-efficacy;
- poctivost a integrita.

Seberegulace

Seberegulace představuje efektivní zvládnání svých emocí, myšlenek a chování v různých situacích. Spadá zde také plnění a dosahování svých cílů. Pod tuto oblast proto také patří schopnosti zvládat stres a cítit motivaci k dosažení osobních či kolektivních cílů.

Z konkrétních příkladů uvádí CASEL (2020) následující:

- řízení svých emocí;
- identifikace a užívání strategií ke zvládnání stresu;
- sebekázeň a motivace;
- schopnost plánovat a organizovat;
- asertivita a schopnost převzít iniciativu.

Sociální cítění

Sociální cítění představuje porozumění ostatním navzdory tomu, že jsou z různých prostředí, kultur a kontextů. Zahrnuje schopnost pociťovat soucit s druhými a umění vcítit se do nich. Dále také porozumění širším společenským normám chování v různých prostředích a rozpoznání zdrojů a podpory, kterou zprostředkovává rodina, škola a další komunity. Například:

- respekt k ostatním a ohleduplnost;
- empatie a soucit;
- orientace v sociálních normách;
- projevování zájmů o pocity druhých;
- identifikace různých sociálních norem, včetně těch nespravedlivých (CASEL, 2020).

Vztahové dovednosti

Patří zde schopnost navazovat a udržovat zdravé a podpůrné vztahy. Tyto schopnosti zahrnují jasnou komunikaci, aktivní naslouchání, hledání konstruktivního řešení problémů a konfliktů (CASEL, 2020). Je zde podstatná spolupráce, odolnost vůči přiměřenému sociálnímu tlaku a hledání a přijímání pomoci, když je potřeba (CASEL, 2005). Dále také schopnost dobře se orientovat v prostředí s odlišnými sociálními a kulturními požadavky. Dalšími příklady jsou:

- rozvoj pozitivních vztahů;
- týmová práce a spolupráce;
- konstruktivní řešení konfliktů;
- efektivní komunikace;
- schopnost nabídnout či přijmout pomoc (CASEL, 2020).

Zodpovědné jednání

Schopnost činit ohleduplná a konstruktivní rozhodnutí o svém chování a sociálních interakcích napříč různými situacemi. To zahrnuje schopnosti zvážit etické normy a vyhodnotit přínosy a důsledky různého jednání pro osobní, sociální a kolektivní blahobyt. Mezi konkrétní příklady spadá:

- vytvoření úsudků po analýze dat a faktů;
- předvídání a hodnocení důsledků chování;
- úvahy o své úloze na podporu osobního, rodinného a komunitního blahobytu;
- evaluace osobních, interpersonálních, komunitních a institucionálních dopadů;
- kritické myšlení (CASEL, 2020).

Sociálně-emocionální učení by nemělo probíhat jen ve škole, nedílnou součástí by měla být spolupráce s rodinami a komunitami. Podle CASEL je nejpřínosnější integrovat SEL do akademických osnov a kultury školy, napříč širšími kontexty školní praxe a prostřednictvím spolupráce s rodinami a neziskovými organizacemi (CASEL, 2020).

2.1.2 Využití a efektivita programů SEL

Základní dovednosti SEL jsou nezbytné pro efektivní fungování v životě. Výhodou proto může být, že lze tyto dovednosti trénovat a učit se je více využívat. Rozsáhlý výzkum během

posledních tří desetiletí ukázal, že kompetence SEL lze vyučovat prostřednictvím školních programů. Kromě výuky a zlepšování sociálních a emocionálních dovedností se mnoho školních programů SEL zaměřuje také na témata, jako je prevence zneužívání návykových látek, prevence násilí, sexualita, zdraví a podobně. Některé se zaměřují též na důležitost podporujícího, bezpečného, pečujícího a podpůrného vzdělávacího prostředí (CASEL, 2003). Ukázalo se totiž, že taková prostředí vytvářejí silnou vazbu studentů na školu. Kromě toho je dále mohou více motivovat k učení, což může mít za následek vyšší akademický úspěch (Osterman, 2000). V neposlední řadě tato vazba na školu může zapříčinit také nižší výskyt násilného a celkově negativního chování (McNeely et al., 2002).

Dále vhodné uspokojování sociálních a emocionálních potřeb studentů neznamena pouze prostředí a podmínky pro přípravu na učení. Ve skutečnosti to zvyšuje také jejich celkovou schopnost učit se (CASEL, 2003). Bylo prokázáno, že sociální a emocionální učení zvyšuje zvládnutí učebního materiálu, motivaci k učení, oddanost škole a čas věnovaný školní práci. Zlepšuje také docházku, míru promáce a vyhlídky na perspektivní zaměstnání a zároveň snižuje opakování ročníků či vyloučení ze školy. Ukázalo se tedy, že osvojení sociálních dovedností pozitivně predikuje budoucí akademické úspěchy (Malecki & Elliot, 2002). Hoffman (2009) však také zdůrazňuje, že SEL nemusí být tak efektivní, pokud nebudou dostatečně propojené ideály s praxí. Zmiňuje, že v nevhodných případech mohou být jednotlivé programy pouze další nástroj, jak kontrolovat své emoce a chování. Učitelé to tak mohou nesprávně pochopit a mohou SEL stroze využívat jen jako měření a nápravu individuálních deficitů žáků. Nemusí proto vůbec dojít k prohloubení vztahů ve třídě, mezi učitelem a celkově ve škole, což má být ten správný posun v rámci SEL. Autor proto doporučuje, aby se další rozvoj zaměřil právě na tuto problematiku (Hoffman, 2009).

CASEL zmiňuje, že jednotlivé programy SEL jsou efektivní, protože jsou založené na **ověřených teoriích a výzkumech**. Vychází z teorie vývoje dítěte a zahrnuje přístupy, které prokazují příznivé účinky na postoje a chování dětí. Dále tyto programy učí děti uplatňovat **své dovednosti a sociální hodnoty v každodenním životě**, kdy se prostřednictvím systematické výuky předkládají vzory a typy situací z běžného života. Mezi další výhody těchto programů spadá, že podporuje **sounáležitost** mezi žákem a ostatními žáky, celou třídou, učitelem a také celkově se školou. Také respektuje **kulturní a vývojovou rozdílnost** žáků a všech zúčastněných. Nabízí **sjednocující rámec**, který podporuje obsáhlá

témata pozitivního, sociálního, emocionálního a akademického růstu. Dále obsahuje **poutavé metody výuky a učení**, které mohou přirozenou cestou motivovat žáky k vlastnímu rozvoji. V rámci tohoto rozvoje se zaměřuje na faktory určující dlouhodobý úspěch. Při aplikaci programů si proto například zakládá na tom, aby byla aktivní účast všech zúčastněných, systematická práce, přiměřený čas a podobně. Bezesporu také usiluje o **zapojení rodiny a ostatních společenských** komunit do spolupráce se školou. A v rámci školení poskytuje **také kvalitní personální rozvoj a podporu zaměstnancům školy**, kterým nabízí základní teoretické znalosti, procvičování efektivních metod výuky, pravidelné koučování, konstruktivní zpětnou vazbu od kolegů a podobně. V případě potřeby může také zajistit **průběžné hodnocení** a zlepšování efektivity programu (CASEL, 2003).

Význam školení potvrzují také jiné výzkumy. Kvalitní školení totiž může zajistit vhodnou implementaci programu. A kvalitní implementace má zase velký vliv na účinnost programu (Bradshaw, 2015; Humphrey et al., 2018).

2.1.3 Výzkumy zaměřené na postoje učitelů k SEL

Postoje učitelů k SEL

Ze studie v **USA** vyplynulo, že téměř všichni učitelé – 99 % - vnímají SEL jako důležitý faktor, a to jak ve škole, tak celkově v životě. 96 % vnímá, že SEL zvyšuje akademické výsledky žáků. Téměř polovina třídních učitelů (46 %) již implementovala SEL program do své výuky a více než polovina (67 %) uvedla, že se v jejich třídě osnovy SEL zavádí. Když byli učitelé dotazováni na spokojenost s jejich současnými znalostmi a dovednostmi souvisejícími s programy SEL, téměř polovina (44,7 %) uvedla, že jsou do určité míry spokojeni, přičemž téměř stejný počet (37,5 %) uvedlo, že spokojeni nejsou (Buchanan et al., 2009).

Jiný výzkum v **Turecku** měl za cíl pochopit názory učitelů primárních škol na sociálně-emoční učení a programy sociálně-emocionálního učení v Turecku. Zjištění odhalila, že téměř žádný učitel neuměl podrobně vysvětlit, co pod SEL spadá. Většina učitelů navíc nevěděla o programech pro rozvoj sociálně-emočních kompetencí, i když v Turecku probíhají od roku 2012. Na závěr této studie autoři naznačují, že by učitelé měli být více informováni o SEL a že je třeba usilovat o efektivní implementaci programu pro rozvoj SEC (Esen-Aygun & Sahin-Taskin, 2017).

V **Austrálii** výzkum přinesl hlavní zjištění, že učitelé upřednostňovali sociální kompetence před emočními kompetencemi. Autorka proto zdůrazňuje, že by se učitelé měli do budoucna zaměřit také na emoční kompetence, neboť jsou pro vývoj žáků stejně podstatné. Dále vyšlo najevo, že v osnovách škol je jen malé místo pro rozvoj SEC, což učitelé vnímají jako překážku a ovlivňuje to jejich celkovou práci se SEL. Učitelé zmiňovali, že mají na rozvoj SEC ve výuce málo času a také málo možností ve vlastním vzdělávání v tomto směru (kurzy, workshopy apod.). Přitom se v rámci dalších výsledků ukázalo, že má na učitele velký vliv, pokud je v SEL podporuje vedení školy (Djambazova-Popordanoska, 2016).

Dále v roce 2017 vypracoval Loinaz studii, ve které srovnával postoje učitelů žijících ve čtyřech různých zemích, a sice ve **Velké Británii, Švédsku, Španělsku a Řecku**. Výzkumu se účastnilo 750 učitelů v kvantitativní části, která tvořila dotazník a 22 učitelů v následující kvalitativní fázi, kteří absolvovali polostrukturované rozhovory.

Většina učitelů ze všech čtyř zemí souhlasila s tím, že emoce jsou zásadní pro učení (99 % ve Španělsku, 97 % ve Velké Británii, 95 % v Řecku a 91 % ve Švédsku). Více než polovina učitelů, kteří aplikují SEL ve své výuce, vnímali zlepšení jejich vztahů se studenty (72 % učitelů ve Velké Británii a Španělsku, 67 % ve Švédsku a 62 % v Řecku) (Loinaz, 2017).

Bylo zjištěno, že vzdělávání učitelů v SEL bylo poskytnuto pouze menšině učitelů ve všech čtyřech zemích. Dále bylo zjištěno, že učitelé byli více spokojeni s výukou SEL, když se sami podíleli na zavádění SEL do svých škol, přičemž více než polovina učitelů, co se SEL pracují se právě na zavedení SEL do škol podílela (69 % ve Španělsku, 59 % ve Švédsku, 57 % ve Velké Británii a 53 % v Řecku). Ředitelé s učiteli u zavádění SEL spolupracovali v 70 % ve Velké Británii, ve 46 % ve Švédsku, v 37 % ve Španělsku a 23 % v Řecku. Učitelé také více rozvíjejí SEC ve všech předmětech, ale kratší dobu, než aby se rozvoji věnovali delší čas například v jednom vymezeném předmětu. Frekvence rozvíjení SEC se však lišila podle dané země. Největší rozdíl byl mezi Švédskem a Velkou Británií, neboť ve Švédsku se rozvojem SEC zabývají převážně školní poradci. U zkoumaných zemí se také lišila míra zaměření na jednotlivé kompetence. Dle výzkumu se učitelé ve Velké Británii a Řecku více zaměřovali na intrapersonální dovednosti, zatímco ve Švédsku a Španělsku na mezilidské dovednosti (Loinaz, 2017).

V rámci výzkumu v **České republice**, který mapoval postoje učitelů celkově k SEL, bylo zjištěno, že více než polovina daných učitelů o pojmu SEL nikdy předtím neslyšela. Největší důraz v rámci rozvoje SEC poté učitelé kladou na respekt a ohleduplnost k ostatním. V druhé řadě na komunikaci a schopnost řešit konflikty. Pouze 11 % učitelů ve výzkumu vymezuje rozvoji SEC speciální čas ve výuce. 81 % učitelů by se chtělo více rozvíjet v SEC a 72 % vnímá, že by rozvoj SEC měl být součástí výuky. Největší překážkou dle všech učitelů pro začlenění rozvoje SEC do výuky jsou zdroje pro nákup osnov a metod, dále nedostatečný čas k dispozici pro výuku a částečně také svou současnou úroveň vzdělání v SEL (Zubková, 2021).

Názory učitelů po implementaci SEL

Ve výzkumu Bracketta et al. (2011) v **USA** se zaměřili na to, jak přesvědčení učitelů o SEL ovlivní jejich následnou realizaci, výsledky a hodnocení daného programu pro rozvoj SEL. Učitelé, kteří uváděli vyšší pohodlí/komfort výuky SEL a větší odhodlání k výcviku SEL, uváděli, že ve výuce cítili větší pocit úspěchu. Tito učitelé měli také vyšší self-efficacy a dokázali se lépe napojit na své studenty. Výzkumníci uvádí jako příklad, že tyto učitelé více vnímali své studenty jako jednotlivce, a proto svou výuku upravili tak, aby lépe sloužila jejich potřebám. Učitelé s vyšším skóre komfortu pociťovali menší emoční vyčerpání a uvedli, že cítí větší podporu vedoucích (Brackett et al., 2012).

Na základě toho výzkumníci zdůrazňují, že i když se bude obsah SEL bezproblémově integrovat do základních osnov škol, tak učitelé, kteří od tohoto rozvoje nemají dobrá očekávání nebo se od počátku při tomto rozvoji necítí pohodlně, budou s menší pravděpodobností provádět výzkum kvalitně a systematicky. Tito učitelé se mohou méně zapojovat do školení programů SEL, mít menší úsilí v porozumění a procvičování technik SEL a také budou mít menší motivaci o propojení programu SEL s osnovami předmětů ve škole (Brackett et al., 2012).

V jiné studii v **USA** od autorky jménem Youngblood (2015) učitelé zodpovídali otázky ohledně přístupu k SEL po jeho začlenění do výuky. Autorka zjistila, že všichni učitelé při implementaci SEL pociťovali podporu školy. Jedním z nejpřekvapivějších zjištění bylo, že většina účastníků vnímala v průběhu implementace SEL vlastní pozitivní změny v roli učitele. Navíc se zdá, že zkušenosti učitelů pracujících se SEL ovlivňovaly následovně jejich schopnosti. Učitelé měli také větší povědomí o vztazích ve třídě a vnímali jejich hodnotu.

Všichni účastníci vnímali, že má SEL podstatný význam a někteří učitelé uvedli, že vnímají SEL jako důležitou oblast, kterou žáci využijí nejen ve škole, ale také v každodenním životě a v jejich budoucí práci. Většina učitelů však uvedla, že se i nadále potýká s problémy při provádění SEL a stále potřebuje podporu (Youngblood, 2015).

Další prací z **Lotyšska**, které se zaměřovala na učitele po implementaci SEL, a jež bychom chtěli zmínit je studie autorů jménem Martinsone a Damberga (2016). Cílem této studie bylo analyzovat písemné sebereflexe učitelů po zavedení SEL programu, který byl upraven speciálně pro sociokulturní kontext Lotyšska. Výzkumníci chtěli prozkoumat, jak učitelé reflektují své silné a slabé stránky při provádění programu. Většina úvah učitelů byla zaměřena na výkon jejich žáků či na učitelovy vlastní profesní kompetence. Pouze relativně malé procento učitelů skutečně přemýšlelo o svých vlastních sociálních a emočních kompetencích v souvislosti s úspěšnou realizací programu. Autoři v rámci výsledků své studie proto vybízejí, aby se učitelé více zaměřili na svou schopnost sebezpozorování a na reflexi vlastních sociálních a emočních kompetencí, což poté zajišťuje efektivnější realizaci SEL programů. K tomuto povzbuzování vybízejí také vedoucí kurzů SEL při vzdělávání učitelů (Martinsone & Damberga, 2016).

2.1.4 Programy vycházející ze SEL

Následující programy vycházejí z modelu SEL a zaměřují se na rozvoj sociálně-emočních kompetencí (dále jen SEC – anglicky: Social and Emotional Competence). Tyto programy jsou využívány v České republice a řadíme je mezi nespécifickou primární prevenci (Smékalová & Palová, 2016). Mezi tyto programy bezesporu spadá také program Druhý krok, který si více dopodrobna vymežíme v následující podkapitole 2.2, neboť je pro naši práci zásadní.

Zipyho kamarádi

Metodika Zipyho kamarádi (anglicky: *Zippy's Friends*) je založena na dlouhodobé, strukturované a systematické práci s dětmi ve věku 5-7 let. Zaměřuje se na oblasti jako jsou emoce, komunikace, schopnost zvládat konflikty a obtížné situace. S tímto programem mají již zkušenost školy více než 30 zemí ve světě (Žufníček et al., 2016). Kromě Žufníčka et al. se programem zabývala také Dománková, která potvrzuje, že je tento program vědecky

ověřen, je realizován ve více zemích (ne pouze v zemi, kde byl vytvořen) a má dostupné vlastní webové stránky s informacemi o programu (Dománková, 2018).

Existuje také pokračování programu Zipyho kamarádi, který se jmenuje Jablíkovi kamarádi. Autorkou je Markéta Čermáková a výhodou může být, že návaznost na předchozí program není příliš zřejmá, a tak lze program Jablíkovi kamarádi využívat také zvlášť (Lišková, 2018).

Dobry začátek

O rozšíření metodiky Dobry začátek se v České republice zasloužila nezisková organizace *Schola Empirica*, která s touto metodou pracuje již od roku 2011. Tato organizace se primárně zaměřuje na děti v předškolním věku, dále na děti školního věku. Zakládá si na spolupráci s učiteli a rodiči, které vzdělávají v problematice výchovy dětí. Hlavním nástrojem Dobrého začátku je tzv. pyramida učení, které obsahuje metody a strategie pro rozvoj SEC u dětí (Dobrovolná et al., 2015). Tento program byl v České republice zkoumán například Bártovou v roce 2020. Autorka zde došla k výsledkům, že metodika Dobry začátek se ukázala jako účinný pedagogický nástroj sloužící ke zmírnění a eliminaci projevů problémového chování u dětí předškolního věku. Nejvíce účinná se zde projevila práce s tzv. maňásky, kteří byli u dětí oblíbení. Autorka zmiňuje, že díky maňáskům se zapojili do těchto aktivit postupně všichni. V rámci tohoto výzkumu se ukázalo, že Dobry začátek může být vhodná prevence pro děti v předškolním věku bez rozdílu pohlaví, věku, kvality rodinného zázemí či problémového chování (Bártová, 2020).

Kočí zahrađa

Jedná se o metodiku zaměřenou na děti 1. stupně základní školy, tedy 6-10 let. Je to dlouhodobý program vycházející z původní řecké verze. Celým názvem *Metodika rozvoje sociálních dovedností dětí v rámci prevence rizikového chování Kočí zahrađa*. Základem jsou příběhy koček, které společně žijí v zahradě. Tento program si klade za cíl rozvíjet u dětí sociální dovednosti, podporovat zdravé vztahy, umět řešit problémy, efektivně komunikovat a podobně. Kočí zahrađa také slibuje posílení vztahů mezi žáky a učitelem (Miovský et al., 2015). O Kočí zahradě se v rámci výzkumu v České republice zmiňuje například Lišková (2018).

2.2 Vymezení programu Druhý krok

Program Druhý krok (anglicky: *Second Step*) spadá v rámci sociálně-emocionálního učení k jednomu z nejrozšířenějších. Vychází přímo z modelu sociálně-emočních kompetencí, které definuje výše zmíněný model CASEL (CASEL, 2020). Má za cíl zvýšení interpersonálních a intrapersonálních dovedností u dětí, který daný program budou absolvovat (Moy & Hazen, 2018).

Tento program vytvořila americká nezisková organizace **Committee for Children**, která se již více než 40 let věnuje rozvoji dovedností dětí. Byla založena v roce 1979 za účelem pomoci obětem sexuálního zneužívání. Postupem času se začali zabývat primární prevencí zneužívání, a proto v roce **1985 vzniká program Druhý krok**. Svůj program rozšiřuje o témata prevence šikany, bezpečnost, bezdrogové školy a podobně. V roce 2001 jej americké ministerstvo školství nazývá vzorovým programem (Committee for Children, 2023).

Do České republiky začal proudit skrze slovenské sdružení **Profkreatis**, které k němu již mělo licenci. Program se proto na českých školách vyskytuje od roku 2015 a k jejímu rozšíření dlouhodobě přispívají tako pracovníci z Katedry psychologie, Filozofické fakulty Univerzity Palackého (Smékalová & Palová, 2016).

2.2.1 Způsob využití programu Druhý krok

Program je určený pro mateřské a základní školy. Je zde využívána forma přímé výuky, modelování a pozorování. Program lze prezentovat ve třídě nebo ve skupině žáků učitelem, školním poradcem, školními sociálními pracovníky, speciálními pedagogy, školními psychology a dalšími školními pracovníky, kteří absolvovali kurz tohoto programu. Vzhledem k úrovni dětí různého věku bylo vytvořeno více verzí pro předškolní a školní žáky, které se skládají z 15-28 lekcí o různé délce. Většinou se časově program pohybuje mezi 20-45 minutami a měl by být využíván pravidelně jednou až dvakrát týdně (Moy & Hazen, 2018).

Druhý krok pro 1. stupeň základní školy je rozdělen na tři primární části, a sice „**Trénink a empatie**“, „**Ovládání impulzivity a řešení problémů**“ a „**Zvládání hněvu**“ (Smékalová & Palová, 2016). Rozvoj empatie u dětí je podporován tím, že program je učí

rozpoznávat emoce druhých a vžívat se do těchto emocí, aby dokázaly vhodně reagovat. Impulzivita může být u dětí často způsob reakce na zátěžovou situaci, což může vést ke konfliktům nebo agresivnímu chování. K této reakci může docházet, když například dítě nedostatečně zpracovává sociální informace, nejsou stanovená vhodná pravidla chování anebo není zajištěn stály dohled dospělých, který by mohl chování dětí ovlivnit. V oblasti „**Ovládání impulzivity a řešení problémů**“ se Druhý krok zaměřuje na zvládání chování tak, aby bylo dítě sociálně kompetentní. V lekcích jsou znázorněny realistické problémy, na kterých si děti procvičují své dovednosti při řešení problémů. Efektivní způsob se zde jeví kupříkladu hraní rolí, které je součástí všech lekcí. Děti se v rámci této aktivity učí rozpoznat, co je třeba dále udělat, a jak toho dosáhnout. V poslední oblasti „**Zvládání hněvu**“ se děti seznamují s různými technikami snižování stresu a zvládání frustrace a hněvu. Nedochozí zde k popírání či potlačování emocí jako je například vztek a podrážděnost, nýbrž se hledají způsoby, jak tyto emoce vhodněji zpracovávat. U negativního a nepřátelského chování se snaží nalézt přijatelnější způsoby a děti se vedou k prosociálnímu chování. Druhý krok tedy vede děti ke kompetentnímu zvládání svých emocí, konstruktivnímu řešení problémů a efektivnímu zvládání hněvu (Schick & Cierpka, 2013).

V rámci tohoto výchovně-vzdělávacího programu je k práci s Druhým krokem přiloženo několik pomůcek:

- **metodická příručka**, která je určena pro pedagogické a odborné pracovníky škol a školních zařízeních. Obsahuje postupy, přístupy, návody a kroky, jak s programem ve škole pracovat;
- **karty formátu A3** (32 kusů pro mateřské školy a 30 pro základní školy), jež předkládají obrázkovou formu konkrétních životních situací dětí ve škole i mimo školu. Jsou založené na metodicko-didaktické vzdělávací jednotce. Z druhé strany je také popis, jak s danou kartou pracovat;
- **plakáty** (3 kusy);
- **plyšové hračky** (zajíc, pes a slimák), které jsou určeny pouze pro mateřské školy a reprezentují tři různé osobností typy dětí a jejich projevy chování v různých životních situacích (OZ PROFKREATIS plus, n. d.).

Metodická příručka obsahuje podrobné informace o všech lekcích a pořadí jejich administrace. Pokyny jsou rozděleny do samostatných sekcí: (1) příprava, (2) výuka lekce

(včetně diskuzních otázek a činností při hraní rolí) a (3) další cvičení pro přenos učení. Základem práce je návod a fotografie. Na kartách je znázorněná daná sociální situace dle příslušného tématu dané lekce, z nichž každá je stále složitější. Po úvodní diskuzi o prezentované situaci se provádějí aplikované vzdělávací aktivity, jako jsou hraní rolí, modelování relevantních situací a chování a podobně. Nakonec se koná diskuse, která se zabývá způsoby, jakými mohou děti přenést své učení do situací reálného života (Schick & Cierpka, 2013). Průběh dané lekce se odráží také od aktuální situace skupiny a může se tomu přizpůsobovat (Moy & Hazen, 2018).

Doporučení k práci s programem

Výše zmíněné slovenské sdružení **Profkreatis** také sdílí tzv. desatero učitele, které by měl učitel při práci s Druhým krokem dodržovat, aby byl program dostatečně účinný. Mezi tyto body spadá například **pravidla** a **pravidelnost**, které pomáhají dětem vyjasnit hranice a lepší osvojení. Pravidelnost programu zdůrazňují i další autoři, a to jak už konkrétně u práce se sociálně-emocionálním učením, kde díky pravidelnosti může docházet ke skutečnému osvojení trénovaných dovedností (Smékalová & Palová, 2016), tak obecně u programů primární prevence musí být dodržována kromě dlouhodobosti a komplexnosti také systematičnost (Miovský et al., 2015). Dále zde zařazují **začlenění**, u kterého je důležité dbát na to, aby i problémové děti byly součástí skupiny. K neméně důležitým pravidlům spadá také **přiměřenost**, aby byly dané úkoly pro děti dosažitelné a mohly z nich proto čerpat. Jmenovitě jsou zde poté ještě položky: vhodný způsob **komunikace**, vhodná **pochvala a trest**, **neztrapňovat**, dopřát případné potřebné **soukromí**, **příležitost uspět** a možnost **speciálního pedagoga** či **školního psychologa** v případě potřeby (OZ PROFKREATIS plus, n. d.).

2.2.2 Výzkumy Druhého kroku v České republice

V České republice byla provedena řada výzkumů, která se zabývá konkrétně programem Druhý krok (DK) a to také z pohledů pedagogů.

Pohledy učitelů na program DK

Pronyšynová (2018) směřovala svůj výzkum ke zkoumání přínosů programu Druhý krok **z pohledu pedagogických pracovníků běžných škol**. Zde vyšlo najevo, že učitelé pozitivně

hodnotí připravenost jednotlivých lekcí, díky kterým je hodina strukturovaná. Zároveň jako výhodu vnímají i přidané příklady, jak dále s dětmi pracovat. Pedagogičtí pracovníci popisovali, že všechny lekce byly srozumitelné a české překlad byl bez problémový.

Jako hlavní výhody vnímali perfektní připravenost lekcí, pozornost k emocím a k prožívání, odlišnost v práci s dětmi, prostor pro sdílení, zapojení slabších žáků, zároveň práce s celou třídou, prostor pro kreativní zapojení pedagogického pracovníka, trénink empatie a ucelený a dlouhodobý program. Jako nevýhody poté hodnotili některé otázky, které byly pro malé děti složitě formulované, absence přeložených videí, podobnost jednotlivých lekcí či ořezy na přední straně fotografie, čímž se odlišovala od zmenšeniny na zadní straně. Zmiňovala se také možná nejistota v citlivých tématech a připravenost na ně (Pronyšynová, 2018).

Jako hlavní přínosy poté učitelé hodnotili: soudržnost a spolupráci, vzájemné bližší poznání dětí, pozitivní dopad na třídní kolektiv a klima třídy, učení se k asertivnímu chování, rozpoznání emocí (svých i druhých), rozvoj osobnosti, empatie a regulace agrese (Pronyšynová, 2018).

Rozsáhlý výzkum v rámci programu DK provedla také Palová (2020), která v jedné ze tří studií sledovala **pohledy učitelů na DK** skrze kvalitativní výzkum. Všichni učitelé uváděli zlepšení sociálně-emočních kompetencí. Kromě očekávaných přínosů programu v dovednostech jako je rozpoznávání nebo regulace emocí, bylo sdíleno, že žáci přijímají také to, že žádná emoce není špatná. Významná zde tedy byla také normalizace emocí u žáků. Z výsledků autorka vnímá, že i pro samotné pedagogy tohle bylo překvapivé zjištění. Někteří z učitelů program zároveň brali jako příležitost žáky podpořit ve sdílení svých strastí s druhými. Ve spojitosti s tímto se projevilo, že ve třídách, kde panovala velká důvěra, se ukázalo významným tématem psychické bezpečí žáků ve smyslu sdílení či nesdílení příliš osobních věcí. Mimo pozitivní přínosy také někteří učitelé popisovali negativní postoj a chování, které s v souvislosti s Druhým krokem v některých třídách objevovalo. Učitelé také popisovali přínosy sebe samé např. v rámci sebereflexe či regulace vlastních emocí (Palová, 2020).

Pohledy učitelů na program Druhý krok se zabývala také například Machů (2018), avšak zde byl výzkum zaměřen na **učitele mateřských škol**. Z výsledků ovšem vyplývá, že program přináší pozitivní změny v emocionálních i sociálních oblastech dětí předškolního

věku. Děti dokázaly lépe regulovat své emoce, pojmenovat emoce druhých, zvládat těžké situace, pomáhat lidem okolo a být k nim vstřícnější. Mimo jiné si většina dětí vytvořila k programu pozitivní vztah a rychle jej se zájmem přijala. Mezi oblíbené části spadá pro děti setkání v komunitním kruhu, popis chování na fotografiích, hra s plyšovými hračkami a odměňování srdíčky (Machů, 2018). Také další výzkumy programu potvrdily pozitivní výsledky v rozvoji sociálně-emočních kompetencí u dětí předškolního věku. Mimo jiné zde byl dále prokázán kladný vliv na rozvoj kognitivních kompetencí, zlepšení v řečových dovednostech a rychlejší osvojení konstrukt teorie mysli (Horáková, 2018).

Děti mladšího věku se také zabývaly výzkumy v České republice. Ukázalo se například, že program má již po 5 měsících pozitivní vliv na tvořivost žáků, avšak neprokázal se vliv na afektivitu (Faastová, 2017). Také se projevily statisticky významné vlivy na sebepojetí žáků a dále pozitivní účinky v oblastech intelektového a školního postavení, spokojenosti, práce s úzkostmi, popularity a pocitu štěstí (Chobotská, 2017). Jiný výzkum opět potvrdil pozitivní vliv na rozvoj SEC, avšak neprokázal pozitivní dopad na morální usuzování a na proměnné klimatu třídy, soudržnost, spokojenost ve třídě (Lisníková, 2017). Ve spojení s klimatem třídy však bylo v dalším zkoumání posíleno pozitivní hodnocení mezi žáky. Zde se zvýšil poměr kladně hodnocených žáků ostatními žáky oproti kontrolní skupině. Zajímavostí je také potvrzený vliv na vzájemné hodnocení atraktivity, která se u kontrolní skupiny snížila a v experimentální skupině zůstala zhruba stejná. Nepotvrdil se zde však vliv na kvalitu třídního kolektivu (Mánková, 2017).

2.2.3 Mezinárodní výzkumy Druhého kroku

Přehled mezinárodních výzkumných studií Druhého kroku ukazuje, že ve většině studií jsou děti z Druhého kroku sociálně a emocionálně kompetentnější a méně agresivní než vrstevníci, kteří do programu nebyli zapojeni. Výsledné velikosti efektu programu jsou většinou mírné, a ne zcela konzistentní. Kromě zaměřených účinků programu učitelé a vychovatelé zaznamenali různé pozitivní vedlejší účinky programu, jako je znatelné zlepšení celkového třídního klimatu, zvýšení verbální kompetence dětí a také prospěch, který měli samotní učitelé z programu (Schick & Cierpka, 2013)

Výsledky jednotlivých menších výzkumů v rámci Druhého kroku se však mohou značně lišit. Edwardse et al. (2005) například potvrzuje řadu pozitivních účinků programu,

a sice že zlepšuje znalosti empatie, kontroly impulzů a zvládání hněvu a podporuje pozitivní strategie zvládání šikany, zatímco negativní strategie zvládání jsou redukovány. Mimo jiné také odhalili zlepšení v rámci výsledků vysvědčení, na které může mít vliv právě podpora prosociálního chování (Edwards et al., 2005). Jiný výzkum ale naopak uvádí značně nekonzistentní zjištění, kdy došlo k výraznému zlepšení ohleduplného chování žáků, ale také k výraznému snížení kontroly impulzů (Cooke et al., 2007). Výsledky obou těchto výzkumů se tedy odlišují. Ukázalo se, že oba tyto výzkumy mají společné to, že u nich byly provedeny pouze metody pre-testu a post-testu v intervenční skupině. Vždy tedy chyběla kontrolní skupina, a proto je validita těchto zjištění velmi omezená. Na odlišnosti jednotlivých výsledků tedy má vliv řada faktorů, které je důležité zhodnotit. Schick & Cierpka (2013) také nabádají k tomu, aby tyto jednotlivé faktory byly v následujících výzkumech detailně prozkoumány. Mezi zásadní témata poté řadí motivaci jednotlivých účinkujících, přesun využití programu v praxi a zkoumání vedlejších účinků programu, které nebývají zmiňované jako hlavní efekty.

Faktory, které mají vliv na DK

Mezi významné faktory, které mohou mít vliv na práci s programem DK je nedostatečná motivace učitelů k programu a jejich vnímání přínosů a výhod DK.

Nedostatečná motivace k programu

Řady výzkumů, které se zabývaly efektivitou Druhého kroku přišly na zajímavý aspekt, který může mít klíčovou roli. Výsledky studií Orpinas et al. například ukázaly, že žáci po využívání programu měli větší znalosti o prevenci a chlapci vykazovali méně agresivního chování než srovnávací skupina. Tyto pozitivní výsledky se však projevily pouze ve třídách, kde byl zaznamenán pozitivní vztah k programu ze strany zadavatele. Svou roli zde hrál také přístup žáků k programu (Orpinas et al., 1995). Ukázalo se tedy, že zde může mít zásadní vliv motivace k programu. To potvrdila také další studie, která nezaznamenala žádné účinky programu v dané skupině, a jako jednu z hlavních příčin mimo jiné vyhodnotila nedostatečnou motivaci k programu (Orpinas et al., 2000).

V rámci uplatňování programů založených na SEL byl také vytvořen výzkum, který se zabýval tím, jaké faktory ovlivňují rozhodnutí učitelů tyto programy využívat. Cramer et al. (2023) totiž předpokládali, že postoj učitelů k implementaci programu je kritický a

přehlížený mechanismus, který může mít v praxi dopad na efektivitu programu. Autoři chtěli tedy zjistit, co učitele přiměje k tomu, aby program využívali, a jaké faktory předpovídají jejich pozitivní začlenění programu. V rámci tohoto výzkumu nebyl využit program Druhý krok, ale jeden z jiných programů SEL, a sice Tools of the Mind (TotM). Každopádně výsledky ukázaly, že jako nejkonzistentnější a nejplatnější metoda je považován motivační přístup učitele. Přesvědčení učitelů, že program prospěje vývoji dětí, bylo identifikováno jako nejsilnější prediktor v odhodlání učitelů program užívat (Cramer et al., 2023).

Vnímání učitelů v přínosu Druhého kroku

Grossman a kol. (1997) zkoumal efektivitu programu a jako zdroje pro analýzu výsledků využíval výpovědi učitelů a rodičů a opakované pozorování žáků samotnými výzkumníky. Na základě zpráv o chování učitelů a rodičů nebyly zjištěny žádné účinky programu. Objektívni pozorování chování však ukázala, že děti, které se účastnily Druhého kroku, vykazovaly sníženou fyzickou a verbální agresi, a tedy zlepšené prosociální chování ve srovnání se studenty, kteří nebyli zapojeni do programu. Tyto skupinové rozdíly v ne/agresivním chování zůstaly stabilní také šest měsíců po vyhodnocení prvních výsledků. Je zde tedy zajímavé to, že učitelé si daných změn nevšimli. V dalším výzkumu Taub (2001) již byly účinky programu prokázány jak prostřednictvím pozorování výzkumníků, tak přes hodnocení učitelů. Učitelé zde hodnotili významný nárůst sociálních kompetencí a snížené agresivní chování v intervenční skupině, zatímco srovnávací skupina nezaznamenala žádnou změnu v těchto ohledech. Vliv na zaznamenání těchto pozitivních aspektů může mít také podpora motivace a odhodlání k práci s programem. V rámci této aplikace programu byl totiž také zaveden podpůrný tým pro učitele, který mimo jiné tvořil ředitel školy. Pozorování výzkumníků dále ukázalo, že pouze děti vystavené Druhému kroku častěji dodržovaly pokyny dospělých v rámci prosociálního chování. Toto zjištění nebylo zaznamenáno z pohledů učitelů (Grossman et al., 1997).

Výhody Druhého kroku

Program Druhý krok obsahuje řadu výhod, díky kterým může přispět ke své efektivitě. Mezi tyto výhody spadá široká škála didaktických přístupů (např. kombinace kognitivních, emocionálních a praktických způsobů učení, hravá forma tréninku sociálních kompetencí, postupný a přirozený přenos učení do každodenního života). Program také splňuje základní

podmínky pro účinnou prevenci, a sice začíná se u dětí využívat brzy (již v mateřské školce), je založen na dlouhodobém přístupu, vědecky ověřovaný, má široký dopad, protože dokáže zahrnout větší počet dětí najednou (práce s celou třídou). Dále je využíván v rámci mateřských a základních škol, takže není omezen pouze na zprostředkování přes terapeutů nebo poradce (mohou ho předávat také učitelé). V neposlední řadě jsou také všichni uživatelé programu před implementací proškoleni, aby bylo zajištěno, že je program spolehlivě a efektivně implementován (Schick & Cierpka, 2013).

2.2.4 Vývoj programu Druhý krok

V roce 2021 byl zveřejněný digitální program Druhý krok, který je soustředěn na děti od mateřské školy až do 5. třídy základní školy. Kromě běžné tištěné podoby tedy nyní máme také online formu programu (Second Step, 2023b).

Tento digitální program je navržen celkově na 6 let. Na každý rok jsou stanovené čtyři samostatné oddíly, kdy každý oddíl zahrnuje vždy 5 lekcí (Committee for Children, 2022). Celkově tedy program obsahuje 20 lekcí na jeden rok, které odpovídají danému věkovému stupni žáků. Program je vzhledově uzpůsobený věku žáků tak, aby je mohl poutavě provázet po celou dobu jejich studia. S vývojem dětí se tedy vyvíjí i jednotlivé lekce (Second Step, 2023a).

Jednotlivé oddíly se v digitálním programu dělí následovně:

1. Oddíl se zabývá tzv. **růstovým myšlením a stanovením cílů** (anglicky: *Growth Mindset & Goal-Setting*):

Žáci se zde učí rozvíjet myšlení zaměřené na růst a stanovení cílů pro svůj akademický, ale také sociální život. Kromě zaměření na vlastní cíle tento oddíl také ukazuje žákům, jak je možné dosáhnout kolektivních úkolů a výzev a poučit se z možných chyb;

2. Oddíl pojednává o **řízení emocí** (anglicky: *Emotion Management*):

Tento oddíl je zaměřený na prožívání a pojmenování svých emocí. Žáci se zde učí, jak své emoce identifikovat, zpracovat a označit. Dbá se zde na důležitost svého prožívání. Žáci mohou mít prostor prozkoumat a pochopit své emoce z minulosti a naučit se na ně vhodně reagovat v budoucích situacích;

3. Další tematika je **empatie & laskavost** (anglicky: *Empathy & Kindness*):

Žáci si zde osvojují a prohlubují svou empatii a laskavost. Tento oddíl nabízí strategie, jak přijmout a pochopit prožívání ostatních a jaké postoje k tomu zaujmout;

4. A závěrečné téma se zabývá **řešením problémů** (anglicky: *Problem-Solving*):

V této poslední části si žáci osvojují to, jak popsat problém, promýšlet možné způsoby řešení a vybrat to nejlepší možné řešení. Je jim zde představen model STEP, který nabízí přímé kroky při řešení problémů, a sice S (**S**ay the problem = řekni problém) T (**T**hink of solutions = promysli řešení), E (**E**xplore the outcomes = prozkoumej výsledky) a P (**P**ick the best solution = vyber nejlepší řešení) (Committee for Children, 2021c). Učí děti ptát se, naslouchat a vcítit se do všech zúčastněných, kteří jsou do daného problému začleněni. Je tedy zaměřen také na identifikování přání a potřeb druhých. Mimo jiné se zde žáci také učí zpracovávat své silné emoce, které mohou znemožňovat právě efektivní řešení problémů (Second Step, 2023a).

Lekce vždy obsahují samotnou **prezentaci lekce** a dále **plán lekce pro učitele**, kde je dopodrobna zpracovaná jednotlivá lekce a případnými dalšími aktivitami. Některé lekce obsahují také **pracovní list**, ve kterém mohou děti procvičovat danou tematiku. Příklad takového pracovního listu můžete vidět v **Příloha č. 3**. Každá lekce trvá 15-30 minut, přičemž poslední lekce v oddílu slouží jako shrnutí předchozích lekcí a jako procvičení dané problematiky (Second Step, 2023a). Committee for Children dává k nahlédnutí například jednu z lekcí ve 4 oddílu, které nese název *Odpuštění může pomoci*. Tato lekce se skládá ze 4 kroků, kdy první máme kognitivní cvičení (trvá 2-3 minuty), dále 2 minuty na úvod lekce, 5-6 minut na procvičování (včetně videa) a 3-4 minuty na shrnutí (Committee for Children, 2021b).

V rámci tohoto digitálního programu je také rozšíření o doplňkové zdroje. Jedním z posílení Druhého kroku jsou například lekce všímavosti **Mind Yeti®**, které se zaměřují na zklidnění mysli, zaměření pozornosti a propojení s okolním světem. To vše má žáky připravit na to, aby byli schopni se kvalitně učit. Tyto lekce jsou složené z třiceti dvou volitelných lekcí a čtyř úvodních videí. Mezi další doplňkové zdroje spadá také **5 nových písní**, které

žákům mohou pomoci si lépe zapamatovat pojmy z jednotlivých lekcí Druhého kroku. Děti si je mohou poslouchat, zazpívat anebo také zkusit zahrát. Dále zde je osmnáct **rozšiřujících aktivit**, které nabízí žákům zapojení do pohybu, her a umění. Jako poslední rozšíření balíček obsahuje také čtyři **plakáty ke stažení**, které představují témata z lekcí Druhého kroku (Second Step, 2023a).

Lekce stále zahrnují možnost využití prostoru pro učitele, aby mohli například sdílet aktuální témata anebo společně s dětmi vymyslet příklady z běžného života. Mimo jiné i digitální program obsahuje školní a následnou podporu učitelů či jiným uživatelům Druhého kroku (Second Step, 2023a).

Možné výhody online programu

Všechny lekce jsou online a touto formou je umožněn i přístup ke všem potřebným zdrojům. Autoři uvádí, že mají k dispozici více než 100 doplňkových zdrojů, ke kterým spadají například výše zmíněné písně, tzv. lekce všímavosti od Mind Yeti® a řada dalších aktivit, kterými může pedagog rozšířit výuku (Second Step, 2023a). Digitální program je momentálně dostupný v anglickém a španělském jazyce. K využívání digitálního programu je zapotřebí koupě jediné licence pro celou školu. Výhodou tedy zde může být, že není třeba zakupovat každé třídě sadu lekcí zvlášť. Jako možnou nevýhodu můžeme nyní vnímat to, že program doposud nebyl podroben žádné randomizované kontrolní studii, která by nám stanovila výsledky efektivity této formy. Celý digitální program je však založen na předchozích výzkumech, testován v praxi a zahrnuje komponenty, které jsou vědecky podložené. Tento program se také neustále přezkoumává, testuje a dále rozvíjí, aby byl aktuální a co nejvíce efektivní. Naopak tištěné sady jsou jednorázové a byly aktualizované mezi lety 2011 a 2020. Také celková aktualizace tištěných sad může být více zdlouhavá a finančně náročnější (Second Step, 2023b).

3 VYUŽITÍ PROGRAMU DRUHÝ KROK NA SPECIÁLNÍCH ŠKOLÁCH

Na úvod této stěžejní kapitoly bychom rádi zdůraznili různorodost tříd na speciálních školách. Diagnózy mohou být opravdu různé, přičemž mohou tvořit i kombinace různých poruch. Objevují se zde žáci s lehkým mentálním postižením, které jsou globální a zahrnují jako oblasti vnímání, paměti, pozornosti, řeči, tak například motivaci k učení, emoční kontrolu a podobně. Dále se zde objevují žáci s fyzickým postižením, kde může docházet mimo somatické dysfunkce také k dysfunkci percepčních procesů. Velkou a různorodou skupinu poté tvoří žáci s poruchou autistického spektra, které zasahuje sociální, komunikativní a intelektuální fungování. Mohou se objevovat také žáci se zrakovým a sluchovým postižením či s psychickou poruchou. Tato různorodost žáků může být velmi náročná v práci s nimi. Učitel proto musí být vybaven řadou postupů a znalostí, jak efektivně pracovat s různými potřebami žáků (Skura & Świdarska, 2022).

Při rešerši jsme narazili na to, že mnoho výzkumníků sdílí, že je nedostatek výzkumů zaměřených na SEL a děti či mladistvé se speciálními potřebami (Hagarty & Morgan, 2020; Espelage et al., 2015; Hassani & Schwab, 2021; Skrzypiec et al., 2016; Daley & McCarthy, 2021). Hagarty & Morgan například ze svých výzkumů vyhodnotili možnou proveditelnost programů SEL u této populace, avšak nedokázali prokázat její účinnost. Tito autoři zdůrazňují také nejednotnost programů SEL. Pro budoucí výzkum tedy doporučují používat konkrétnější kritéria a cíle výzkumů včetně větších vzorků či provádět studie s dobře provedenými experimentálními návrhy jednotlivých případů (Hagarty & Morgan, 2020).

Již starší studie ukazují, že žáci s postižením či neobvyklými vlastnostmi mohou být více ohroženi šikanou a viktimizací (Walker et al., 1996). Rizikovější poté může být, když je handicap komorbidní. Existují také značné důkazy o tom, že tito žáci mohou mít emocionální a sociální potíže (Miguel et al., 1996). V následující kapitole se proto budeme zabývat výzkumy, které se na tuto problematiku v posledních letech zaměřily. Vzhledem k tématu naší diplomové práce budeme klást důraz hlavně na sociálně-emocionální učení a program Druhý krok.

3.1 Sociálně-emocionální učení na speciálních školách

Výzkumy ukazují, že rozvoj sociálních kompetencí v rámci programů SEL u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami podporuje snižování šikany. Výzkumy prokázaly, že studenti se zdravotním postižením, na něž byla přímo aplikována systematická výuka zaměřená na faktory, jako je například sebeurčení, prokazovali výrazně vyšší úspěšnost než kontrolní skupina. Přímá a systematická výuka v oblastech stanovování cílů, asertivity a odpovědného rozhodování, zajistila vyšší míru sebeurčení u těchto studentů (Wehmeyer et al., 2013).

Jak bylo již výše zmíněno, tak výzkumy také ukazují, že ve srovnání s množstvím výzkumů **SEL je jen málo probádaná oblast působení na žáky se speciálními potřebami**. Není tedy známo, jak moc jsou intervence SEL přizpůsobené pro žáky se speciálními potřebami. Jedním z důvodů je například nedostatek informací o žácích a studentech se speciálními potřebami v literatuře o intervencích SEL. Studie často vysloveně neuvádí, zda do vzorku byli začleněni i studenti se speciálními potřebami. Nelze tedy určit, jestli v těchto výzkumech je zachycen například trend začlenění dětí s postižením do běžných škol. Už vůbec se zde tedy neobjevuje informace, jestli z případné intervence tito žáci mají prospěch. Podporuje se proto, aby se další výzkumy zaměřily více na tuto oblast (Espelage et al., 2015; Daley & McCarthy, 2021).

Daley a McCarthy (2021) dále rozebírají, že značný počet studentů s postižením jsou také součástí tříd všeobecného vzdělávání. Autoři tento fakt vnímají jako příležitost pro výzkumníky k tomu, aby důsledněji prozkoumali univerzálnost intervence SEL pro tuto populaci a případně navrhli úpravy. Rovněž zdůrazňují, že mezi speciálními potřebami těchto žáků patří různorodá škála individuálních potřeb, a proto je nezbytné efektivně pracovat s touto pestrostí.

Dle autorů také zaměření se na to, jak studenti s různými typy postižení interagují, účastní se a přispívají k univerzálním intervencím SEL, může pomoci k vývoji intervenci SEL pro široké spektrum studentů. Díky těmto krokům by se mohly rozšířit zdroje, výukové nástroje a materiály (Daley & McCarthy, 2021).

Zajímavý podnět pro další zkoumání sdílel také Heman (2023), který se ve svém výzkumu zaměřil na efektivitu intervence SEL online formou pro studenty s postižením.

Přestože se jednalo o malou skupinu (5 respondentů), téměř všichni studenti si zlepšili své znalosti prosociálních dovedností a jejich poradci u nich pozorovali, že po ukončení programu zlepšili své prosociální chování. Tato případová studie poskytuje sice velmi omezené údaje, které ale naznačují, že poskytování SEL intervence prostřednictvím dálkového vzdělávání pro studenty s mentálním postižením by mělo být dále studováno (Heman, 2023). Výzkumy online vzdělávání SEL by mohly být také podpořeny vývojem online formy programu Druhý krok, který jsme blíže popisovali v kapitole 2.2.4 *Vývoj programu Druhý krok*.

3.1.1 Specifikace dětí se speciálními potřebami

Šikana a viktimizace u žáků s handicapem

Rose et al. provedli v roce 2011 přehledovou studii, ve které vycházeli z dostupných zdrojů literatury z prostředí USA. Jejich práce se zabývala pácháním šikany a viktimizací u žáků s handicapem.

Vědci zdůrazňují fakt, že šikana a viktimizace bývá většinou zkoumána z hlediska celé školy a nikoli na základě jednotlivých tříd a podskupin. Tyto výzkumy potvrdily, že do kontaktu s šikanou a viktimizací se dostane většina žáků amerických škol. Při zaměření se na skupiny žáků s handicapem došli k závěru, že tito žáci bývají obětí viktimizace a šikany častěji. Zdá se však, že míra viktimizace klesá (Rose et al., 2011).

Na základě zkoumaných výzkumů odborníci došli k závěrům, že žáci s postižením, kteří jsou odděleni od žáků bez handicapu (například na speciálních školách či jsou ve speciálních třídách) jsou viktimizací a šikanou pronásledováni častěji než žáci (s postižením i bez) v běžných školách. Toto potvrdily i jiné výzkumy (Rose et al., 2011). Naopak některé výzkumy přinesly odlišné výsledky. Například studie provedená v Izraeli ukázala, že zde byl rozsah viktimizace a šikany mezi studenty s postižením v oddělených školách podobný jako u studentů běžných škol, a sice 49 % (Reiter & Lapidot-Lefler, 2007). Rose et al. (2011) zmiňuje, že tyto různé výsledky může ovlivňovat mnoho faktorů jako například specifika daného vzdělávacího zařízení, socializace ve skupinách, závažnost postižení a podobně. Nežádoucí chování vůči žákům s postižením také bývají častější u dětí s těžším kognitivním anebo tělesným postižením. Terčem šikany mohou být také více děti s méně obvyklým postižením, které je více výrazné. Naopak děti s poruchami, které jsou

častější, jsou méně často pronásledovány. Mezi tyto druhy poruch mohou spadat kupříkladu speciální poruchy učení, poruchy intelektu, poruchy autistického spektra a podobně. Míra viktimizace se však může lišit také dle individuálních charakterových rysů žáka a jeho schopnosti sociálního chování (Rose et al., 2011).

Mimo zvýšeného rizika viktimizace a šikany u žáků se speciálními potřebami také vyšlo najevo, že 20 % až 25 % těchto žáků není sociálně zahrnuto ve své vrstevnické skupině. Autoři zdůrazňují možné přínosy tréninku sociálních dovedností pro udržování kontaktů, vztahů a přátelství se svými vrstevníky (Frostad & Pijl, 2007).

Postoje žáků se specifickými potřebami ke škole

Výzkumy ukazují, že postoje a školní zkušenosti se liší u běžných žáků a u žáků se speciálními potřebami. Na deskriptivní úrovni výsledky přichází s tím, že u žáků s poruchami učení, tělesným postižením či kombinací obou, je mnohem pravděpodobnější, že nebudou mít rádi školu ve srovnání s ostatními žáky se speciálními potřebami. U žáků se zrakovými, sluchovými a řečovými obtížemi tuto odlišnost nezaznamenali. Analýza také ukazovala, že u chlapců se speciálními potřebami je větší pravděpodobnost, že nebudou mít rádi školu než u dívek. Navíc žáci ze sociálně slabého a nekvalifikovaného prostředí častěji uvádějí, že se jim ve škole nelíbí než žáci z vyšší sociální vrstvy. Celkově vyšlo, že chlapci mají obecně méně rádi školu než dívky (McCoy & Banks, 2011). I jiné výzkumy ukázaly, že žáci se speciálními potřebami nejsou homogenní skupinou. Bylo zjištěno, že žáci s poruchami chování mají menší pocit sounáležitosti a méně silné sociální vztahy než žáci s poruchami učení. Bylo také zjištěno, že pocit sounáležitosti obou skupin souvisí s jejich pozitivně vnímanými vztahy s učiteli a jejich začleněním do školního prostředí (Dimitrellou & Hurry, 2018).

Výzkum také ukazuje, že školní angažovanost je velmi ovlivněna sociálními vztahy s učiteli a vrstevníky. Zjištění ukazují jasné vzorce pro děti se speciálními potřebami a zejména pro děti s poruchami učení, kde akademická angažovanost a sociální vztahy hrají ústřední roli v jejich nízké míře zapojení do školy a radosti ze školy. To naznačuje, že vrstevnické vztahy hrají ve školním zapojení dětí s poruchami učení jinou roli (McCoy & Banks, 2011). Také jiné výzkumy zaznamenaly větší nepohodu u dětí s postižením a vybízejí, že je třeba věnovat více pozornosti navrhování a implementaci podpory pro zlepšení pohody a školní spokojenosti těchto žáků (Skrzypiec et al., 2016).

Role speciálního učitele

Autoři potvrzují, že školy zavádějí intervence zaměřené na školní klima, sociální učení a prevenci šikany. Apelují však na to, aby tyto programy byly specializované také na specifika jednotlivých skupin (kupříkladu práce dětí s postižením) (Rose et al., 2011). Při zvažování, jak udělat intervenci SEL nejvíce účinnou pro všechny žáky je ještě důležité zmínit, že jsou buďto třídy s dětmi se speciálními potřebami, anebo jsou žáci se speciálními potřebami začleněni do tříd s běžnými žáky. U obou těchto situací musíme zvážit odlišnost práce. Cílem by mělo být, aby z implementace měli prospěch všichni žáci (Daley & McCarthy, 2021).

V rámci této problematiky pak hraje důležitou roli také učitel, který by měl podporovat individuální rozdíly a vytvářet pozitivní prostředí mezi žáky s postižením i bez něj (Baker & Donnelly, 2001; Meadan & Monda-Amaya, 2008). Tvůrci intervencí SEL mohou očekávat, že právě třídní učitelé, kteří provádějí jejich programy, budou zruční v provádění úprav výuky tak, aby odpovídaly potřebám jejich studentů s postižením (Daley & McCarthy, 2021).

Dle autorů by speciální pedagogové měli spolupracovat s pedagogy běžných škol a sdílet mezi sebou zkušenosti z různých prostředí, čímž mohou podporovat sociální kompetence žáků. Dále by učitelé měli spolupracovat také s rodiči a dalšími školními zařízeními. Při práci s žáky se dále zdůrazňuje podpora sociálního učení, povzbuzování pozitivní sociální interakce, rovnocenné sociální prostředí a rovnocenné oceňování žáků (Baker & Donnelly, 2001; Meadan & Monda-Amaya, 2008).

3.1.2 Vliv intervencí na zlepšení žáků s postižením

Jedním z výzkumů zaměřujícím se na vliv intervencí u žáku s postižením je longitudinální studie Wehmeyera et al. (2013). Tato studie se zaměřila na kauzální vztah mezi aplikací intervence na žáky s postižením a následné zlepšení žáků po vlivu intervence. Konkrétně se zaměřila na vliv sebeurčení, které u žáků sledovala po dobu 3 let. Výzkumu se účastnilo 371 žáků s postižením, kteří navštěvovali střední školu. Jednalo se především o žáky s mentálním postižením a s poruchou chování (Wehmeyer et al., 2013).

Wehmeyer et al. (2013) zvolili intervenci zaměřenou na sebeurčení proto, že se stala osvědčenou v oblasti sekundárního vzdělávání žáků s postižením. Žádný výzkum však

doposud nezkoumal kauzální vztah této problematiky. Výsledky přinesly zvýšení sebeurčení také u studentů v kontrolní skupině. Tento výsledek však lze vysvětlit tak, že v období dospívání se přirozeně schopnost sebeurčení zvyšuje. Studenti, kteří byli podrobena sebeurčovacími intervencím, ovšem vykazovali vyšší nárůst sebeurčování. Tento výsledek ukazuje, že systematické působení intervence mělo vliv na rozvoj sebeurčení nad rámec běžného vývoje.

Výzkumníci však také zmiňují, že na celkovém výsledku má vliv řada různých faktorů. Tato studie sledovala faktor pohlaví a druh postižení. Zde se ukázalo, že tyto dva faktory mají vliv na počáteční stav sebeurčení a také na způsob růstu sebeurčení. Například ženy s poruchami učení měly vyšší počáteční skóre, než muži s poruchami učení či muži a ženy s mentálním postižením. V posledním roce studie (3 rok) měli studenti s mentálním postižením, kteří byli vystaveni intervenčnímu působení, celkově nejvyšší skóre ze všech studentů. Můžeme zde proto vidět rozdílný průběh a rozdílné výsledky dle daného postižení (Wehmeyer et al., 2013).

3.2 Druhý krok na speciálních školách

Program Druhý krok je primárně určený dětem bez speciálních vzdělávacích potřeb (Committee for Children, 2021a). Výzkumy však ukazují, že pomocí přímé výuky těchto programů dochází ke zlepšení také u žáků a studentů se speciálními potřebami (Briesch & Chafouleas, 2009; Hassani & Schwab, 2021). Vzhledem ke specifikaci potřeb jednotlivých dětí může být však nutné program Druhý krok upravit. Někteří pedagogové se pokoušejí upravit stávající lekce Druhého kroku na základě potřeb svých studentů. V tomto směru Committee for Children nenabízí žádné úpravy v rámci obsahu lekcí, které by byly založené na výzkumech. Navrhuje však změny v postupech práce s jednotlivými lekcemi. Jedním z návrhů, které nabízí je, aby daní žáci a studenti absolvovali lekci více než jednou. Jako účinný způsob může být například probrat danou tematiku lekce s žákem či studentem individuálně anebo v menší skupině, než je celá třída. Committee for children také podporuje možnost předání materiálů z lekcí a aktivit domů, aby rodiče mohli pomoci posílit SEC. Dále uvádí, že pro 80 % všech žáků bude program Druhý krok dostatečný v rámci práce v celé třídě, 15 % bude pro zlepšení potřebovat práci v menších skupinách a 5 % bude potřebovat také individuální spolupráci s učitelem (Committee for Children, 2021a).

3.2.1 Srovnání programu DK u žáků s postižením a bez něj

V roce 2015 byla zpracovaná evaluace, která se zabývala výhodami a nevýhodami programu Druhý krok jak u zdravých dětí, tak u dětí s postižením v USA. Tato práce je zaměřena hlavně na vliv Druhého kroku z hlediska agrese, viktimizace a regulace emocí. Do výzkumu bylo zapojeno 457 žáků ze tří různých středních škol v USA. Náhodně byly vytvořeny dvě skupiny žáků (kontrolní a výzkumná) a následně porovnány mezi sebou. Dále se porovnávaly také skupiny rozdělené dle pohlaví a postižení. Výzkum byl rozdělený na předtest, test a posttest. Následně se sledoval vliv programu na výzkumnou skupinu a výsledky se mapovaly z hlediska výsledků jednotlivých škál, které vyplňovali žáci a také učitelé (Sullivan et al., 2015).

V rámci studie se neprokázaly signifikantní účinky programu Druhý krok, avšak analýza jednotlivých podskupin naznačila, že účinky programu se mohou lišit na základě pohlaví a stavu postižení. Učitelé hodnotili, že došlo ke snížení viktimizace v rámci vztahů u žáků s postižením ve výzkumné skupině. U kontrolní skupiny nebyl tento fakt zachycený. Dále se v posttestu u výzkumné skupiny žáků bez postižení projevil pokles přímé fyzické agrese. Z pohledu žáků byla u chlapců výzkumné skupiny zachycena nižší přímá agrese ve srovnání s kontrolní skupinou a u dívek se snížila nepřímá agrese. Nepřímá agrese byla naopak zvýšená u chlapců (Sullivan et al., 2015).

Výsledky u žáků s postižením

Při srovnání výsledků bylo zaznamenáno, že učitelé i žáci uváděli vyšší míru agrese a viktimizace u žáků s postižením. Učitelé také zmiňovali nižší míru regulace. Autor zmiňuje i jiné práce, kde je tento fakt potvrzen (například výše zmíněný Rose et al., 2011). Dle těchto výsledků proto apelují na potřebu preventivního opatření ve školách pro děti a mládež s handicapem (Sullivan et al., 2015).

U žáků s handicapem se projevila snížená viktimizace v rámci vztahů oproti kontrolní skupině. Tento fakt může souviset s dovednostmi získanými v Druhém kroku. Je však důležité zdůraznit, že to přineslo odlišné výsledky ve srovnání s žáky bez postižení. Autoři si to vysvětlují tak, že možná děti s postižením mohou potřebovat jiné postupy než děti bez postižení. Jako příklad uvádí větší množství lekcí. Autoři totiž zmiňují, že na procvičení některých dovedností měli žáci vyhrazené například pouze dvě lekce,

což nemuselo být pro děti s postižením dostačující. Zmiňují, že žáci a studenti s handicapem mohou mít větší potíže v sociálních a emocionálních kompetencích, a proto by rozšíření jednotlivých lekcí mohlo být nápomocné (Sullivan et al., 2015)

Na závěr poté autoři navrhují využívání programů zaměřených na změnu školního prostředí s preventivními programy, které jsou zaměřené na jednotlivé dovednosti (například právě Druhý krok). Autoři vnímají, že tato kombinace by mohla přinést snížení násilí ve školách. Celkově výzkum ukazuje, že program Druhý krok může být vhodnou intervencí pro děti s handicapem i bez něj. Dále se doporučuje, aby se testovalo, jaký vliv může mít program na děti s různým typem postižení a jaký způsob intervence je pro ně nejúčinnější (Sullivan et al., 2015).

3.2.2 Vliv programu DK u dětí s postižením

Tato randomizovaná klinická studie se v rámci tříletého výzkumu zaměřila na vliv programu Druhý krok u dětí s postižením. Pro tuto studii bylo vybráno 123 žáků s handicapem bez ohledu na typ postižení. 47 žáků tvořilo výzkumnou skupinu a 73 žáků spadalo pod kontrolní. Bylo realizováno 41 lekcí programu Druhý krok (opakovaná aplikace) pro 6. až 8. třídu (Espelage et al., 2015).

Autoři studie zmiňují nedostatek systematických hodnocení programů SEL u dětí se zdravotním postižením. Samotná studie se poté blíže zaměřila na řešení agrese a viktimizace. Konkrétně sledovala, zdali se při využití programu sníží výskyt šikany, fyzické agrese a viktimizace (Espelage et al., 2015).

V rámci tříleté studie se projevilo významné snížení páchání šikany mezi studenty s postižením. U viktimizace ani fyzické agrese však nedošlo ke snížení ve srovnání s kontrolní skupinou. Výzkumníci vysvětlují, že obě tyto problematiky mohou být hlubšího rázu a je zde třeba dlouhodobější a případně také speciálnější postupy řešení (Espelage et al., 2015). Například fyzická agrese může být způsob, jak na sebe upoutat pozornost. Z fyzické agrese se poté stane negativní posilovač, který žák využívá ve chvílích, kdy chce být středem pozornosti. V jiných případech se může jednat o špatné vyhodnocení situace a následné reaktivní agresi, kdy například žák s postižením vnímá situaci jako nebezpečnou, i když to tak nemusí být (Burks et al., 1999). Dle výzkumníků může SEL podpořit žáky v osvojení si proaktivních typů chování a v řízení svého chování. V jistých případech fyzické

agrese je však nutné využít specifické postupy, které budou individuálně zpracované dle zakázky žáka (Espelage et al., 2015).

Navzdory tomu, že se u fyzické agrese a viktimizace snížení neprojevovalo, tak snížení páčání šikany je dle výzkumníků důležitý poznatek. Nabádají, aby se další studie touto skutečností dále zabývaly (Espelage et al., 2015).

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Výzkumná část mé práce se zaměřuje na zkušenosti speciálních pedagogů s programem Druhý krok (DK). Program působí v České republice již od roku 2015, kdy byl realizovaný první výcvik (Palová, 2020). Byla realizovaná řada výzkumů, které efektivitu programu zkoumaly z různých pohledů. V České republice k výzkumu přispěly například následující autorky: Faastová (2017), Chobotská (2017), Lisníková (2017) či Mánková (2017), které zmiňujeme v teoretické části. Většina těchto výzkumů byla v rámci studentských projektů.

Práce bude také více zaměřena na roli pedagogů, neboť většina výzkumů byla doposud směřována spíše k dětem. Postoji pedagogů k programu Druhý krok se zabývaly ve výzkumech v ČR například autorky Pronyšynová (2018) či Palová (2020). Oba tyto kvalitativní výzkumy se shodují v tom, že pro efektivitu programu je důležitá motivovanost pedagoga. Program dle učitelů přináší zlepšení třídního klimatu, dovednosti rozpoznávání a regulace emocí, řešení konfliktů. Oba výzkumy potvrdily také osobnostní rozvoj pedagoga.

Ze zahraničních studií dále zmíníme například Sullivan et al. (2015). Zde byly porovnávány děti s postižením a bez po aplikování programu Druhý krok. U obou skupin se potvrdila nižší agrese ve srovnání s kontrolní skupinou. Celkově je však oblast programu DK a dětí se speciálními potřebami dle mnohých autorů nedostatečně probádaná (Hagarty & Morgan, 2020; Espelage et al., 2015; Hassani & Schwab, 2021; Skrzypiec et al., 2016; Daley & McCarthy, 2021). Výzkumy v této oblasti nerealizuje ani americká organizace Committee for Children, která program vytvořila. Tato organizace nás e-mailovou formou informovala o tom, že ani výzkumy zaměřené na žáky se speciálními potřebami nezaznamenávají (Committee for Children, osobní korespondence se zástupcem „Client support“ – Euan McLean, 8. 12. 2022).

Výzkumy na podobné téma se nám během rešerše nepodařilo dohledat ani v rámci České nebo Slovenské republiky. Zaměření na toto téma proto vnímáme jako podstatné.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Výzkumným cílem je tedy zachytit, jaké mají speciální pedagogové zkušenosti s praktikováním programu Druhý krok u dětí ze speciálních škol.

Výzkumná otázka je stanovena následovně:

- **Jaká je zkušenost speciálních pedagogů s programem Druhý krok v práci s dětmi se speciálními potřebami?**

Tato otázka je záměrně formulována obecně, neboť budeme data vyhodnocovat skrze Interpretativní fenomenologickou analýzu (dále IPA), kde je důležité, aby byla otázka otevřená a dostatečně komplexní (Koutná et al., 2013, citováno v Řiháček, 2013).

Pro konkrétnější představu jsme zařadili různá témata, která očekáváme, že se v rámci rozhovorů mohou objevit. Bude nás zajímat, jak se učitelům s programem pracuje, jaké vnímají přínosy, nevýhody, zdali je program podle nich vhodný pro žáky se speciálními potřebami a podobně.

5 METODOLOGICKÝ RÁMEC A METODY

Pro tento výzkum byl zvolen **kvalitativní design**, který byl pojat formou **vícepřípadové studie**. Výhodou právě tohoto typu výzkumu je, že umožňuje zachytit podobnosti a rozdíly napříč jednotlivými případy. Nahlíží a popisuje různé činitele a souvislosti v rámci konkrétního případu, ale také v kontextu celku. Zprostředkovává tedy popis zkoumaného fenoménu komplexně a do hloubky (Miovský, 2006). Dle Palové (2020) se příliš v zahraničí nerealizují kvalitativní výzkumy zaměřené na SEL. To je důvod, proč se domníváme, že by mohl být tento druh výzkumu přínosný. Rovněž tento druh výzkumu doporučuje Daley & McCarthy (2021). Zmiňují, že bychom mohli získat odpovědi například na to, jak studenti s různým postižením prožívají univerzální intervence SEL.

Výsledná data byla dále vyhodnocována **interpretativní fenomenologickou analýzou** (IPA). Důvodem této volby byl cíl zachytit osobní zkušenost a prožitek speciálních pedagogů. Usilovali jsme o detailní informace, které mohou přinést subjektivní pohled na aplikování programu Druhý krok na děti se speciálními potřebami. Právě to kvalitativní výzkum v této podobě umožňuje (Hendl, 2016).

5.1 Metody získávání dat a analýza

Pro získávání dat jsme využili metodu **polostrukurovaného rozhovoru**. Tento typ rozhovoru byl zvolen, neboť je zde jistá struktura, která nám pomůže se držet tématu. Zároveň je zde zachována také částečná volnost v případném doptávání se a ujasnění (Miovský, 2006).

Okruhy rozhovoru byly stanoveny následovně:

1. Úvodní otázky, otázky na základní informace (délka praxe, třidnictví a podobně);
2. Zkušenosti s programem Druhý krok (jak často jej využívají, jak na to děti reagují a podobně);
3. (Ne)výhody programu Druhý krok u dětí se speciálními potřebami;

4. Postoj speciálních pedagogů k programu z hlediska vhodnosti pro děti speciálních škol;
5. Náměty na změny vzhledem k specifikaci daných dětí;
6. Doplňující otázky, případné dotazy pedagogů, uzavření rozhovoru.

Strukturu otázek, která byla pro polostrukturovaný rozhovor vytvořena můžete najít v **Příloze č. 4**.

Minimálně 7 dní před daným rozhovorem byla respondentovi zaslána struktura otázek k rozhovoru. Nahlédnutí na tyto otázky bylo dobrovolné. K tomuto kroku jsme se rozhodli na základě předchozího výzkumu (Palová, 2020), kde byl tento postup doporučován. V rámci tohoto výzkumu participanti totiž zmiňovali, že by na dané otázky potřebovali více času a bylo by pro ně jednodušší je vidět předem.

Respondentům byla nabídnutá buďto forma osobního či online setkání dle preference respondentů. Místo a čas byly také přizpůsobené požadavkům respondentů. Původně měla být asi polovina rozhovorů osobně, ale nakonec proběhly všechny online. Důvody online rozhovoru byly například náhlé onemocnění v termínu plánované schůzky či větší časová flexibilita daného termínu. Online forma rozhovorů proběhla prostřednictvím platformy Google meet.

Data z nahrávek byla přepsána do doslovné textové podoby v MS Word. Poté byla odstraněna přebytečná část textu, tedy redukce prvního řádu. Pro analýzu byla zvolena výše zmiňovaná Interpretativní fenomenologická analýza (IPA), která se hojně využívá u polostrukturovaných rozhovorů. Tato analýza je vhodná, když se zjišťuje vnímání a prožívání určité situace jedinci či skupinou (Koutná et al., 2013, citováno v Řiháček, 2013). Jejím cílem je porozumění individuální zkušenosti a jejich významu, což je právě cílem našeho výzkumu. Je zde velmi důležité prožívání, zkušenost, postoje a podobně.

Analýza bude provedena v krocích, které jsou u IPA doporučované. Za nultý krok se považuje vlastní reflexe zkušenosti výzkumníka. Dále seznámení se s textem a vytvoření prvotních poznámek a komentářů. Zaměření se na vznikající témata. Hledání souvislostí mezi tématy. Poté vytvoření tabulky, která bude shrnovat daný případ. Poté analýza dalšího případu. Následné hledání vzorců mezi případy. Takto se pokračuje, dokud nevyčerpáme

všechny možnosti dalších případů. Poté se vytváří tabulka, která shrne všechna data (Řiháček et al., 2013).

Pro zpracování analýzy byla využita papírová forma. Dané texty byly vytisknuty a mnohonásobně pročteny. Na jeden kraj textu byly zapsány všechny poznámky, které byly při prvních čteních zachyceny. Důležité pasáže byly znázorněny barevnými fixy. Na druhou stranu se po vícenásobném čtení zapisovaly kódy patřící k daným úryvkům textu. Tyto kódy i s danými úryvky textu byly zaznamenány do tabulky v programu MS Excel. Celý rozhovor se tedy ve formě kódů zaznamenal do tabulky a označil jménem daného respondenta. Takto se postupovalo u každého rozhovoru. Následně se nalezené kódy srovnávaly, seřazovaly a vytvářely se skupiny, které shromažďovaly podobné kódy. V dalším kroku vznikaly skupiny a podskupiny kódů, které tvořily přehled všech daných témat. Pro vyexportování tabulek se opět užíval program MS Excel a pro případné další poznámky MS Word.

5.2 Reflexe výzkumníka

O programu Druhý krok jsem poprvé slyšela na konferenci před více než 4 lety. Mgr. Palová Ph. D. zde v rámci přednášky vysvětlovala základy sociálně-emocionálního učení a jak to lze aplikovat ve školní třídě. Hledala jsem zrovna téma na svou bakalářskou práci a tato oblast mě ihned zaujala. Hlavou mi šly myšlenky, že bych něco takového jako žák první třídy určitě uvítala. Tématu SEL jsem se tedy věnovala již ve své bakalářské práci. Nakonec jsme kvůli Covidu-19 museli pozměnit téma, a proto jsme se zaměřili obecně na postoje pedagogů k SEL (Zubková, 2021).

Vzhledem k tomu, že mě toto téma vtáhlo, rozhodla jsem se v něm pokračovat také v rámci diplomové práce. Blízké mi není pouze SEL, ale také problematika dětí se speciálními potřebami. Od roku 2017 aktivně jezdím na pobyty a tábory s dětmi s PAS (poruchou autistického spektra), mentální retardací, epilepsií, fyzickým postižením a podobně. Vnímám, jak každé toto dítě může mít své specifické potřeby. Zároveň také může jako každé jiné prožívat řadu emocí a pocitů, kterým je třeba se věnovat. Kombinace tohoto výzkumného záměru pro mě proto byla jasnou volbou.

Zároveň je určitě také důležité zmínit, že je mi sice program Druhý krok sympatický, avšak stále zůstávám kritická k tomu, zdali funguje tak, jak se předpokládá. Přejde mi

podstatné najít i případná slabá místa programu, aby mohlo dojít k potřebné úpravě. Pokud bych ale měla sdílet také své osobní očekávání z výsledků, tak jsem předpokládala, že mnoho pedagogů bude mít potřebu program nějak výrazně upravovat a měnit tak, aby vyhovoval daným potřebám dítěte. I přes toto subjektivní očekávání jsem se však k výzkumu po celou dobu snažila stavět nezáujatě.

S participanty jsem nesdílela své osobní postoje a ihned na začátku jsem představila, že je náš rozhovor realizován v rámci výzkumu k diplomové práci. I přesto jsem však měla dojem, že mě někteří participanti vnímali spíše jako lektorku programu Druhý krok. Během některých rozhovorů jsem měla pocit, že se snaží program hlavně chválit. Přemýšlela jsem, čím toto mohlo být způsobeno. Kontakt na participanty jsem získala díky školnímu psychologovi, který se zasloužil o zavedení programu Druhý krok na dané škole. Pan školní psycholog se participantů (neboli pedagogů) zeptal, jestli by o společný rozhovor stáli. Napadá mě proto, že si mě mohli pedagogové automaticky přiřadit k programu Druhý krok. Může být proto těžké určit, zdali jsou daní pedagogové s programem tak spokojeni anebo nechtěli sdílet i své pochybnosti a nalezené chyby.

Celkově jsem měla dojem, že pedagogové na dané škole fungují velmi sebraně a tvoří pevný tým. Několik pedagogů sdílelo, že si společně vyměňují své zkušenosti s programem a tím se obohacují. Jako významný faktor zde vnímám také úzkou spolupráci se školním psychologem. Všichni pedagogové sdíleli, že je školní psycholog vyzývá k využívání programu a je jim oporou při potřebě pomoci. Program Druhý krok zde proto z mého pohledu nefungoval jen u každého pedagoga samostatně, ale měl zde takzvaného týmového ducha. Mám dojem, že všechny tyto faktory podporují také motivaci jednotlivých pedagogů program aktivně využívat. Na druhou stranu si uvědomuji, že vím, jak je důležitá motivace a podpora pro efektivní implementaci programu. Je proto možné, že jsem mohla nadšení vidět záměrně. Jak jsem ovšem již výše zmínila, snažila jsem se být po celou dobu nestranná.

6 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

Pro sběr dat byla zvolena nepravděpodobnostní metoda, a sice záměrný výběr, případně metoda sněhové koule a samovýběr. Důvodem těchto voleb byla potřeba homogenity u analýzy IPA.

Cílený počet participantů je 5 respondentů, což je doporučený počet pro analýzu IPA (Koutná et al., 2013, citováno v Řiháček, 2013). Kritéria výběru byla stanovena tak, že participantí mají:

- být speciální pedagogové (praxe minimálně 6 měsíců);
- mít splněný kurz programu Druhý krok;
- aktivně pracovat s programem Druhý krok, a to minimálně po dobu 3 měsíců.

Toto kritérium bylo stanoveno proto, aby byla zajištěna alespoň nějaká dlouhodobější zkušenost s programem.

Spolupráce měla být původně realizovaná na dvou **základních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**. V jedné z těchto dvou škol však užívání programu Druhý krok přestalo být pravidelné či nebylo dostatečně pravidelné během Covidu-19. Speciální pedagogové proto dostatečně nesplňovali námi stanovené kritérium aktivní práce s programem. Realizované rozhovory proto byly se speciálními pedagogy druhé základní školy.

Komunikace se školami probíhala od roku 2019. Prvotní komunikace probíhala se školními psychology daných škol. Při následném vypuknutí virového onemocnění Covid-19 nám bylo znemožněno ve výzkumu pokračovat v rámci původně stanovené bakalářské práce. Toto téma jsme znovu otevřeli pro diplomovou práci. Rozhovory byly realizované v období od září 2022 do prosince 2022. Postup byl následující:

1. Spojení se se školním psychologem, vysvětlení našeho výzkumného záměru a podmínek;
2. Propojení se speciálními pedagogy prostřednictvím kontaktů od školního psychologa;

3. Opětovné osvětlení výzkumného záměru speciálním pedagogům a stanovení termínu rozhovoru;
4. Jednotlivé rozhovory.

6.1 Etické hledisko a ochrana soukromí

Z etického hlediska bylo absolvování rozhovoru dobrovolné. Všichni respondenti byli informováni o cílech výzkumu e-mailovou formou. Tyto informace byly zopakovány také na začátku daného rozhovoru. Participantů byli dále seznámeni s tím, že všechny sdělené informace budou **anonymní** a dále také, jak budou zpracovány. Byli také poučeni o **možnosti kdykoli odstoupit z výzkumu** s tím, že jejich informace nebudou sdílené a budou neprodleně smazané. Na základě těchto informací byli respondenti požádáni o informovaný **souhlas s účastí** a také o **souhlas s nahráváním rozhovoru**, který bude využit pouze v rámci výzkumných potřeb. V případě nejasností či jakýchkoliv připomínek byl respondentům předán kontakt ve formě e-mailové adresy.

Ihned po rozhovoru byl daný respondent označen kódem ve formě falešného křestního jména. Tato jména byla dále použita i při představení jednotlivých případových studiích. Rozhovory byly uchovány v počítači, který je zajištěný heslem a přístup k nim měl pouze výzkumník. Ve chvíli, kdy nebudou rozhovory dále potřebné, tak budou ihned smazány.

6.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumu se účastnilo 5 participantů. Všichni respondenti byli ženy, které společně ve stejnou dobu prošly kurzem a školením programu Druhý krok. Všechny speciální pedagožky byly v průběhu rozhovoru **třídní učitelky** a měly k dispozici asistenta pedagoga. Průměrný věk respondentů je 42 let, přičemž **průměrná délka praxe je 15,8 let**. Nejdelší praxi má Claudie (30 let), kdy na začátku kariéry pracovala v běžné základní škole a posledních 19 let pracuje ve speciální škole. Nejkratší praxi má Ela (3 roky), která 1. rok pracovala na 2. stupni speciální školy a nyní působí na 1. stupni. Všechny pedagožky tedy v době rozhovoru působily na 1. stupni. **Průměrně 12,8 žáků** tvoří třídu, ve kterém jsou pedagožky třídními učitelkami.

Co se týká programu **Druhý krok, tak ten pedagožky využívají průměrně 12,2 měsíců**. Počítáme pouze školní měsíce, nezahrnujeme letní prázdniny. 3 z 5 pedagožek začaly s programem ihned po zaškolení (říjen 2021). Daniela začala o měsíc později a Blanka v následujícím pololetí (o 3 měsíce později). Claudie využívala Druhý krok v prvním roce u své třídnické třídy, která byla v 5. ročníku (poslední ročník 1. stupně). Poté ji byla přiřazena nová třída (1. ročník), kde s programem pokračovala. Ostatní pedagožky využívají program od začátku u stejné třídy, kde jsou třídními učitelkami. Program DK působí i na mateřské škole, která je se základní školou spojena. Mnoho žáků první třídy tedy již má zkušenost s DK z mateřské školy. Tento fakt potvrzuje i Claudie.

Tabulka č. 1: Charakteristika výzkumného souboru

Respondent	Věk	Délka praxe	Délka využívání programu DK	Ročník třídnické třídy	Počet dětí ve třídě
Amélie	41 let	20 let	13 měsíců	2. ročník	13
Blanka	38 let	11 let	10 měsíců	2. ročník	10
Claudie	55 let	30 let	13 měsíců	1. ročník	13
Daniela	48 let	15 let	12 měsíců	5. ročník	15
Ela	28 let	3 roky	13 měsíců	3. ročník	13

Dovolím si také zmínit specifikaci daných tříd, které nám speciální pedagožky přiblížily. Každá tato třída má svá specifika, která budeme dále rozebírat u konkrétních případů. Zde se pokusíme udělat obecný přehled nejčastějších vyskytujících se poruch. V každé třídě je minimálně jeden žák s **logopedickou vadou** (často například vývojová dysfázie, dyslálie) a s **hyperkinetickou poruchou**. Ve většině tříd se dále vyskytují **poruchy chování, specifické poruchy učení, lehká mentální retardace a také tělesné postižení**.

V rámci popisu výzkumného souboru dále ještě zmíníme, jak často pedagožky program Druhý krok využívají. Následující orientační tabulka nám může osvětlit pravidelnost a hojnost využívání programu. Specifika každé práce speciální učitelky ještě zmíníme v rámci konkrétních případů. Zde jde hlavně o obecnou představu a porovnání. Nejpravidelněji program využívá Daniela, která pro něj má daný specifický čas, předmět a zachovává i délku práce s programem. Nejméně času program využívá Claudie, která se této aktivitě v průměru věnuje maximálně 90 minut měsíčně. Claudie zmiňuje, že program využívá většinou 30 minut, někdy 45 minut. Ostatní pedagožky program využívají **většinou**

po dobu 1 vyučovací hodiny (45 minut) a Blanka zmiňuje, že někdy využije i 2 vyučovací hodiny. Většina učitelů (4 z 5) **nemá stanovený specifický čas či předmět**. Nejčastěji program využívají v předmětu Český jazyk nápravný (ČJ nápravný), dále pak v Hudební výchově (HV), Výtvarné výchově (VV). Amélie zmínila, že programu dává prostor také ve třídnických hodinách (TT), Ela v pracovních činnostech (PČ) a Claudie využívá program v jakémkoli předmětu.

Tabulka č. 2: Aplikování Druhého kroku ve třídě

Respondent	Jak často program využívá?	Průměrná délka práce s programem	Pravidelnost užívání	Předměty, kde DK aplikují
Amélie	min. 2x za měsíc	45 minut	ne	ČJ nápravný, TT
Blanka	1 - 2x měsíčně	45 minut	ne	ČJ nápravný, HV, VV
Claudie	2 - 3x měsíčně	30 minut	ne	-
Daniela	4x měsíčně	45 minut	ano	ČJ nápravný
Ela	4x měsíčně	45 minut	ne	HV, VV, PČ

7 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

Jednotlivé rozhovory jsme analyzovali podle již výše zmíněné metody IPA. Tato metoda doporučuje nahlížet na výsledná data ze dvou pohledů, a sice z pohledů jednotlivých respondentek a z pohledů jednotlivých témat (Koutná et al., 2013, citováno v Řiháček, 2013). V první části kapitoly budeme popisovat každý rozhovor zvlášť. Jde nám o zachycení nejpodstatnějších témat, která v rámci rozhovoru zazněla. Jednotlivé rozhovory jsou pojmenované anonymními jmény, která byla respondentům náhodně přiřazena. Tato jména jsou pro lepší přehled seřazena abecedně. K analýze textu také přikládáme přímé úryvky z textu, kde je zachováno přesně to, co daný respondent řekl. Na začátku každého případu je také přidána citace, která se snaží zachytit celkový postoj daného respondenta. Druhou částí této kapitoly je poté analýza jednotlivých témat. Zde byla zachycena ta nejvýznamnější a nejčastěji zmiňovaná témata, která se navzájem porovnávala.

7.1 Analýza jednotlivých případů

7.1.1 Amélie

„Já bych nyní nedokázala Druhý krok a školu oddělit. Spíše jsem si to spojila dohromady a zcelila je.“

Amélie s programem pracuje druhým rokem ve stejné třídě (2. ročník), přičemž začali hned po zaškolení (2. pololetí, 1. ročník). Co se týká diagnóz, tak v dané třídě převažují logopedické vady, sluchová postižení a hyperkinetické poruchy. Kolektiv ve třídě Amélie hodnotí slovy: *„Žáky mám celkem bezkonfliktní. Oni jsou fakt kamarádští. Povzbuzují se. Jsou to takové srdečné děti.“* Sama působí empaticky, kdy například popisuje jednoho žáka: *„On je trošku zákeřný, ale já vidím, že je to třeba tím, že si chvílku neví, co počít...“* Jako významné zmiňuje, že v 2. ročníku jí přišli do třídy 3 noví žáci, kteří s programem DK neměli žádnou zkušenost: *„Pojali jsme proto začátek spíše jako opakování, projeli jsme základní emoce a hodně jsme si povídali. Teprve minulý týden (po 3 měsících od začátku školy) jsme začali s další kartou z programu.“*

Amélie zmiňuje, že děti k programu DK přistupují pozitivně a aktivně: „*Děti se vždycky rády zapojují. Na Druhý krok se opravdu těší a vždycky mají nějaké věci, se kterými se chtějí pochlubit. Celkově mají co říct.*“ Amélie dále práci s lekci popisuje: „*Vždycky, když jdeme na nějakou novou kartu, tak děti už přemýšlí, o čem třeba tato karta bude, o čem si budeme vykládat a podobně.*“ Říká, že děti program baví a celkový postoj hodnotí jako: „*Spíš kladný, a to jak u dětí, tak u mě.*“

Co se týká pravidelnosti programu, tak ten využívají aspoň 2x do měsíce, ale ke kartičkám se vrací pravidelně. Mají je vystavené ve třídě po celou dobu, takže: „*Když se třeba někdo rozzlobí nebo něco řešíme, tak si ukážeme i kartičku na nástěnce.*“ Amélie vnímá jako důležité, aby dané obrázky děti neviděli jen jako fotografie, ale: „*Jako znázorněné emoce, které umí identifikovat.*“

Při práci s programem nevnímá žádné velké překážky: „*Maximálně něco musím dovysvětlit, což se ale určitě může stávat i na běžných školách.*“ Vzápětí dodává: „*Mám však i žáka s malou slovní zásobou kvůli vážnější poruše řeči, tak zde se hodně věnuji vysvětlování pojmů, aby se také mohl zapojit.*“ Zároveň se ale většina dětí zná již z mateřské školy, takže mezi nimi problém v komunikaci není. S úsměvem dodává, že: „*Ze začátku mně samy děti překládaly, co ten druhý říká, než jsem jim začala lépe rozumět.*“ To je i důvodem, proč by na programu nejspíše nic neměnila: „*Já si myslím, že je to dostačující na takové ty první emoce, co se děti na prvním stupni učí.*“

K přínosům DK Amélie vyjmenovává: „*Děti se více otevrou, povídají si o emocích, dokáží emoce lépe rozpoznat na tom druhém, pojmenovat. Dále se nebojí svěřit, stmelí to kolektiv a také já jako učitelka lépe poznám kontext té rodiny.*“ Jako nejvýznamnější vliv DK tedy hodnotí, že s třídou více probírá emoce a vztahy. Dále zmiňuje, že během užívání programu nezaznamenala v chování dětí významnou změnu. Přemýšlí, že možná pokud by měla složitější třídu s více konflikty, tak by mohlo působení DK být více vidět: „*S mou bezkonfliktní třídou už ani předtím žádný zásadní problém nebyl.*“ Následně dodává „*Můžeme se ale určitě i v naší třídě dostat do situace, kdy bude dobré poznatků z DK využít.*“

Z popisu Amélie lze vnímat, že si DK osvojila a pracuje se jí s ním dobře. To potvrzuje také její citace využitá v úvodní části text, a sice: „*Já bych nyní nedokázala Druhý krok a školu oddělit. Spíše jsem si to spojila dohromady a zcelila je.*“ Důležitost programu vnímá v častých případech, kdy na školu přichází žáci z běžných škol, kde si s nimi nevěděli rady:

„Tyto děti často nemají osvojené vhodné chování, které je ve škole potřebné a mohou negativně narušovat a ovlivňovat zajetý kolektiv. Výhodou DK proto může být postupná práce s tímto chováním a pomoc pochopit, proč je to důležité.“

7.1.2 Blanka

„Myslím si, že se na to (DK) těší, že najednou přepnou z toho učení někam úplně jinam, do jiné oblasti.“

Blanka pracuje s programem po celou dobu ve stejné třídě. Začali v 2. pololetí 1. třídy a nyní jsou v 1. pololetí 2. třídy. *„Mám docela náročnou třídu, takže na začátku bylo hrozně náročné se vůbec sebrát a jakkoliv v té třídě pracovat,“* popisuje Blanka a objasňuje, že v její třídě převládají poruchy chování, poruchy hyperkinetické a logopedické vady, které má téměř většina žáků. Dodává, že v péči školního psychologa má momentálně 3 své žáky.

Blanka dále popisuje začátky s programem: *„Zhruba od toho 2. pololetí, už se to dalo zvládat, takže jsme hned nasedli na program a věnovali se mu do konce roku.“* DK poté dávali prostor zhruba každé 2 týdny. Na začátku 2. třídy program využívali pouze 1x měsíčně: *„Přiznávám, že letos jsme se tomu tolik nevěnovali, protože toho bylo hodně a na program nebylo moc času.“* Paní Blanka dále sdílí zájem vrátit se k častějšímu používání, protože: *„S tím mám dobrou zkušenost a nemělo by již být tolik akcí, které nám to nedovolovaly.“*

Pozitivní postoj k programu paní Blanka zaujímá se slovy: *„Je určitě lepší, když se s dětmi věnujeme i jiné činnosti než jen učivu,“* a k tomu přidává i důkaz pozitivního postoje svých žáků, a sice: *„Děti mnohem lépe reagují, když zjistí, že je čeká DK. Baví je to a přijímají to pozitivně.“*

Blanka program využívá nepravidelně a nemá pro něj stanovený konkrétní předmět. Naopak se to snaží střídat, aby děti nepřicházely o nějaký předmět. Z DK čerpá i mimo konkrétní lekce: *„Jednou týdně máme třídnické hodiny na stmelení vztahů, kde cítím, že DK zasahuje.“* K programu se vrací i v jiných předmětech, kdy děti samy od sebe například DK zmíní: *„Děti se začaly mnohem více zabývat emocemi a orientovat se v nich, takže častěji přemýšlí, jak někomu je, jak se může cítit.“* Dále popisuje, že: *„Děti třeba občas vidí, jak se tváří nějaký spolužák a teď na vystavených kartičkách hledají, jaká emoce by to mohla být.“*

Blanka vnímá, že tímto způsobem si to neustále připomínají. Jako velmi pozitivní a přínosnou také považuje pomůcku, kterou z DK vytvořil jejich školní psycholog: *„Jsou to vlastně pravidla chování, kdy se jedná o 3 piktogramy.“* Tyto obrázky znázorňují 1. mluvím jenom jeden, 2. když někdo mluví, tak naslouchám, 3. dávám pozor na své ruce, nohy a pusy. *„Mám tyto piktogramy hned po ruce vystavené na tabuli a děti už si na ně zvykly a reagují na to,“* dodává Blanka. Ona sama si k DK přidala ještě obrázky emocí, různé tematické obrázky na domalovávání, dopisování a podobně. Také čerpá z programu Kočičí zahrada.

Co se týká samotné práce s DK, tak: *„Já si třeba trošičku upravím to, aby to sedělo a šlo realizovat ve třídě, ale to jsou drobnosti. Není v programu nic, co vůbec nemůžeme použít,“* vysvětluje Blanka a dodává: *„Zároveň ale ty děti mi u toho moc dlouho nevydrží, takže to musím více přizpůsobovat v tomto směru. DK mi tedy nepříjde pro mé žáky nějak nedostatečný. Je ale nutné si hlídat, aby třeba jedno dítě nemluvílo příliš dlouho a ostatní neztratily pozornost.“*

Blanka vnímá, že žáci nyní zvládají: *„Lépe popsat své pocity, jak se cítí. Dokážou se více otevřít. Lépe se orientují v pocitech druhých, když třeba vidí, že se někdo necítí dobře, tak ví, že k tomu má nějaký důvod a dávají mu prostor.“* Vnímá větší ukotvení vazeb ve třídě a větší schopnost dětí sdílet své potřeby a názor. Největší radost Blance dělá, když vidí žáky při aktivitě hraní rolí. S úsměvem na tváři popisuje: *„Bylo vidět, jak si to užívají, sami si chtěli nějaké scénky tvořit. Je to příjemný pocit, když učitel vidí, že navodil situaci a poté už to jede samo. Žáci v podstatě nevnímají čas, okolí, a to je za mě super.“*

Jako další pozitivní zkušenost poté Blanka sdílela případ s žákyní s těžkou vývojovou dysfázií, která téměř nemluvila: *„Už tam vznikala v podstatě logofobie, protože dívenka věděla, že ji není rozumět. Začala se stranit a vůbec nekomunikovala.“* Blanka dále popisovala, že společně na komunikaci pracovali a nyní již se například při DK i sama hlásí, že chce povídat: *„Myslím, že je to i díky tomu DK, že ty žáky více poznala i jinak než jen při běžné výuce a tím se zmírnil její ostych a strach.“* Náročnější situace občas nastávají u osobních témat, které jsou spojené emocemi smutku, strachem a podobně. Jedná se o situace, kdy žáci blíže popisují své zkušenosti z rodiny, konflikty ve škole a podobně. *„Mívám to většinou podchycené, ale tady je to někdy těžké stanovit hranice, kdy je ještě nechat mluvit, a kdy už to stopnout. Je náročnější vybalancovat, kdy o tom žáka nechat*

mluvit před třídou, a kdy by bylo lepší už to s ním probrat v soukromí či mu dát prostor u psychologa,“ vysvětluje Blanka.

Jako hlavní překážku Blanka zmiňuje časovou dotaci: *„Má to hrozně moc pozitiv, chci se tomu věnovat, ale není dost času. Je náročné něco pravidelně zařazovat a věnovat se tomu takto navíc.“* Na začátku jako překážku vnímala také cizí jména v lekcích: *„Nakonec je to ale výhoda, protože to děti nepřirazují k dětem, které znají ve svém okolí a dokážou k tomu přistupovat bez zaujetí. Zároveň už ta jména často znají z televizí, takže nemají problém se zapamatováním.“* Jako další výhodu vnímá, že ty obrázky jsou černobíle a neupoutávají tolik pozornost. Dle Blanky se děti pak spíše zaměřují na ten obsah programu. Celkově jí DK přijde dobře, jednoduše a srozumitelně zpracován.

Paní Blanka by v lekcích uvítala více tipů a doporučení na aktivity: *„Aby si mohli více zažít prožitkem to, co ta kapitola obsahuje. Vlastní prožití si daleko více pamatují a nechá to v nich větší stopu, než když si o tom jenom povídáme.“* Oceňuje proto doporučení na konci, kde jsou různé hry a aktivity navíc.

Za sebe si jinak Blanka myslí, že jakákoliv činnost zaměřená na SEL je přínosná. *„Mně se s tím dobře pracuje. Jsem ráda i za tu formu, jakou je Druhý krok zpracován,“* doplňuje svůj postoj. Sama sebe popisuje jako osobu, co se snaží být víc vnímavá. Učení na speciální škole si vybrala proto, že jí přijde lepší učit v menších třídách a pojmout žáky komplexně. Zmiňuje, že: *„DK toto pojetí doplňuje. Mám díky němu návod, jak s dětmi v těchto oblastech pracovat a nemusím vařit z vody. To je obrovská pomoc. Doporučovala bych to všem, i když z praxe vím, že ne všichni jsou na to nastaveni.“*

7.1.3 Claudie

„Nakoplo mě to a když vidíte, že to padá na úrodnou půdu, tak vás to strašně moc baví.“

Claudie má ve školství dlouholetou zkušenost. Působí jako učitelka již 30 let a z toho 19 let jako speciální pedagog. S programem začala pracovat ihned po zaškolení, a to ve své tehdejší třídě, kterou dovedla do 5. ročníku. Tato třída poté pokračovala na 2. stupeň a paní Claudie má teď znovu prvňáčky. Svě zkušenosti s DK tedy bude porovnávat při dvou třídách. V obou převažovaly poruchy učení a logopedické vady. V 5. třídě byla i tělesná postižení,

poruchy chování a mentální postižení. V současné třídě jsou výrazné také hyperkinetické poruchy.

Přístup žáků z 5. třídy paní Claudie popisuje následovně: *„Je to opravdu od první lekce bavilo. Sami si o to říkali, těšili se na to. Dokonce když někdo byl nemocný, tak jsme s ním ten DK jeli i online. Já to tak po covidu zavedla, že když byl někdo doma třeba jen s rýmou, tak se mohl k nám připojit.“* Paní Claudie zdůrazňuje, že je pro ni důležité, aby při lekci DK nikdo ve třídě nechyběl. S prvňáčky dělá nyní DK třetím měsícem, první měsíc se spolu sžívali, ale dodává: *„Oni mají zkušenost s DK z naší mateřské školy, takže to pro ně nebyla novinka.“*

Čas pro program nemají systematicky ani pravidelně stanovený. *„To nemůžete, to ani nejde. Každý správný učitel by vám měl říct, že to nejde,“* vysvětluje Claudie nemožnost mít program například pravidelně 1x týdně v jeden konkrétní den a předmět. Dle Claudie je čas vlastně i hlavní překážka, kterou objasňuje slovy: *„Máte týdenní plány, které musíte splnit a nelze to vlastně správně aplikovat ani na celou vyučovací hodinu, protože každou hodinu musíte vykázat věci, co jste udělali. Většinou proto třeba ve výtvarné výchově něco namalujeme a pak 30 minut děláme DK.“* K programu se však vrací i mimo samotné lekce. Obrázky mají vystavené na stěnách, takže když nastane nějaká konfliktní situace, tak žáci i sami ukáží na podobou situaci na obrázku. *„Já si myslím, že někdy jim ty fotky fakt pomáhají i v komunikaci. Máme ve třídě například chlapečka s těžkou vadou řeči a on přišel za mnou, a právě ukázal na tu nástěnku a začal mi vysvětlovat, že se mu stalo něco podobného,“* popisuje paní Claudie zkušenost ze třídy. Mimo to k programu ještě využívá karty cnosti a také malují vlastní plakáty k DK.

Dle paní Claudie obě třídy s programem pracovat chtějí a jsou k tomu motivované: *„Pátáci byli akční, hlásili se, chtěli to rozpitvávat.“* Nejvíce je bavila diskuze a nejméně asi hraní rolí vzpomíná poté paní Claudie a doplňuje: *„Myslím, že to velmi dobře pojali. Neustále DK poté uplatňovali v praxi a uměli lépe pracovat se svým prožíváním.“* Ve srovnání se současnými prvňáčky říká: *„Je to zatím v rozjezdu, oni jsou dost malincí, u nich je to proto takové nárazové a zatím dost vyrušují, překřičují se a podobně. Ale i oni chtějí DK dělat. Víím, že když jim řeknu, že nás čeká DK, tak oni budou utíkat na koberec a budou čekat na lekci.“* Celkově proto práci s programem paní Claudie po zkušenosti ve třídách hodnotí

kladně: „*Nakoplo mě to a když vidíte, že to padá na úrodnou půdu, tak vás to strašně moc baví.*“

Paní Claudie s 5. ročníkem stihla celý program DK, a proto zpětně celkově hodnotí, že se žáci po DK zklidnili, byli otevřenější, schopni více mluvit o emocích. Dle paní Claudie byla opravdu vidět změna: „*Měla jsem tam třeba tělesně postiženou holčičku, která byla opravdu strašně uzavřená, ale na konci roku dokázala říct jednomu chlapci, že se necítla dobře, když tehdy řekl tohle a tohle...*“ Paní Claudie v tom všem vidí velký smysl. Vyzdvihuje, že dle ní u nich DK funguje tak, jak má a důkazem může být i to, že: „*Kolegyně, která mé žáky přebrala mi právě říkala, že je to na nich poznat, že ten DK dělali, a že si to prostě vzali k srdci.*“

Nevnímá žádnou potřebu program nějak výrazně měnit kvůli speciálním potřebám žáků: „*Nemyslím si, že by nás omezovaly ve využití DK třeba poruchy učení nebo jiné specifické potřeby našich dětí. Já ten program vedu, takže například dítě s poruchou řeči tomu rozumí. Já jim rozumím a dokážu to proto přizpůsobit a dovysvětlit.*“ K tomu připojuje: „*Já si určitě myslím, že je DK vhodný pro všechny školy.*“ Jedinou výraznější změnu připisuje k tomu, že nepoužívají daná anglická jména. Přijde jí to náročné, aby si to například žáci v 1. třídě zapamatovali. Nahrazuje je proto českými jmény, které nemá nikdo ve třídě ani nikdo jejich blízký.

Jako podstatnou část práce s DK vnímá Claudie i práci sama na sobě: „*I já sama z toho čerpám a cítím, že jsem se posunula v práci s těmi dětmi. Musela jsem na sobě ale zamakat, abych to dokázala prezentovat.*“ Claudie vnímá, že program má větší smysl, když i ona sama se před dětmi otevře a sdílí své zkušenosti: „*Pokud já chci, aby se mi ty děti maximálně otevřely, tak já nemůžu v tu chvíli být učitelka, já musím být jedna z nich. Já to samozřejmě vedu, oni vnímají, že jsem ta autorita, ale v tu chvíli já se jim musím maximálně přiblížit.*“

Claudie shrnuje svou práci s programem s úsměvem a sdílí, jak ji program baví: „*Druhý krok je úplně perfektní. Je to jakoby cesta pro toho učitele, jak to vést, a jestli si na to už něco nabalím nebo nenabalím, to už je moje věc.*“ Fakt, že ji a děti to baví vnímá jako velmi podstatný proto, aby to mohlo celé fungovat. Zdůrazňuje, že je pro ně nyní DK důležitý prvek a s nadsázkou hodnotí, že: „*Kdyby my DK teď někdo chtěl ukrást ze třídy, tak mu ho ani na chvíli nepůjčím.*“

7.1.4 Daniela

„Myslím si, že to děti vnímají jako prostě svůj čas, že je baví jako zamyslet se nad sebou.“

Daniela svou současnou třídu získala ve 3. třídě. Druhý krok s nimi začala dělat, když byli ve 4. třídě a nyní s ním pokračují i v 5. třídě. Co se týká specifikace dané třídy, tak převažují zde poruchy učení, poruchy chování a logopedické vady.

Paní Daniela považuje oblast sociálně-emocionálního učení za velmi důležitou: *„Snažila jsem se s dětmi nějakým způsobem na tom pracovat už před programem. Děláme pravidelně komunitní kruhy, sdílíme, co prožíváme, jak se děti cítí, ale nebylo to nikdy tak konkrétně cílené jako DK. Přijde mi proto, že se ten DK nám teď hezky na to nabaluje.“*

Objevují se zde také lehké mentální postižení a tělesné postižení. K programu děti přistupují s nadšením: *„Oni to po mně vlastně vyžadují. Jejich motivovaný a aktivní přístup si paní Daniela vysvětluje následovně: „Já si myslím, že ty děti to prostě strašně potřebují, aby se o tom mluvilo. Myslím si, že to děti vnímají jako prostě svůj čas, že je baví jako zamyslet se nad sebou.“*

„V novém školním roce se mě hned ptali, který den teď budeme mít DK,“ popisuje Daniela. Program mají ve třídě stanovený systematicky a pravidelně ve stejný čas a den. Vždy se mu věnují 1 vyučovací hodinu místo předmětu Český jazyk nápravný: *„Přišlo mi dobré prostě tomu tu jednu pravidelnou hodinu věnovat, protože děcka to mají rády, když je to pravidelný, když vědí, co bude,“* dodává, že *„děti už na to vždy čekají.“* Stanovit si program takto pravidelně není pro Danielu problém. Nemá ani pocit, že by ji to mohlo nějak ubrat čas pro jiné předměty a nestihla učivo: *„Necítím se nějak zahlcena množstvím povinností. Na tom prvním stupni si to fakt můžete rozvrhnout podle sebe. Osnovy už dávno neexistují. Máme rámcový a školní vzdělávací plán a ten se dá zvládnout dobře.“* Daniela to naopak vnímá tak, že pokud se věnujete SEL u dětí a naučíte je s tím pracovat, tak: *„Ono se vám to pak vrátí, protože pokud mají děti své konflikty vyřešeny a jsou psychicky stabilní, tak jsou schopny efektivněji pracovat.“* Také zmiňuje velkou podporu od vedení, které učitelkám dalo prostor se programu věnovat.

Přání Daniely je, aby si děti SEL osvojily jako vlastní a uměly s tím pracovat v běžném životě: *„Já vlastně nechci, aby děti měly ty dané emoce spojené s tím obrázkem. Já chci, aby*

to měly spojené s něčím vevnitř sebe, se svou zkušeností.“ Zmiňuje, že když ve třídě nastane konfliktní situace, tak neodkazuje na DK, ale snaží se přirozeně situaci řešit, tak jak třeba DK učí. V souvislosti s tím nemá ve třídě ani vylepené kartičky: „Měli jsme je vylepené minulý rok, ale neměla jsem pocit, že by se k tomu děti nějak vracely.“

Program vnímá pro své žáky jako vhodný: *„Oni jsou vnímaví úplně stejně jako jakékoliv jiné děti, akorát mají své specifické potřeby.“* Výhodou poté podle Daniely je to, že je jich ve třídě jen maximálně 15, a proto může být práce s programem vlastně ještě jednodušší. Daniela také zdůrazňuje, že tím, jak jsou její žáci v okolí mnoha jiných dětí se speciálními potřebami, tak je pro ně ta různorodost přirozená a normální: *„Je tam třeba kartička s chlapcem na vozíku a moje děti na to ani nenapadlo poukázat. Mám však zkušenost ze školení s paní učitelkou z jiné a běžné školy, která přidání chlapce na vozíku vnímala jako zbytečnou komplikaci.“* A Daniela zakončuje svou myšlenku: *„Tak možná se nám s tím u nás na škole pracuje ještě líp, protože naše děti jsou zvyklé na ledacos.“*

Při otázce, jaký měl DK vliv na třídu Daniela váhá: *„Je hrozně těžké určit, na co a jestli měl vliv DK. Přejde mi to ale jako strašně fajn v tom, že je to metoda, která k tomu může dětem pomoci, i když si to třeba potom ani neuvědomí. Například ony ty emoce samy prožívají přirozeně, ale díky programu se je mohou naučit lépe podchytit, pojmenovat.“* Daniela sdílí, že největší posun zachytila u empatie žáků. Vnímá, jak dokážou lépe zachytit trápení nebo prožívání potíží u druhého člověka, a že: *„Ten druhý dělá něco jinak, a že je to třeba proto, že se necítí dobře.“* Posun vidí také v jejich sebeuvědomování a seberegulaci. Celkově má pocit, že to děti sblížilo. Dále ji velmi překvapilo, že díky programu u dětí objevila schopnosti, které netušila, že mají: *„Například herecké nadání, smysl pro humor a podobně. Něco, co se během vyučování nemusí projevit.“* Daniela s dobrým pocitem dodává: *„Děti měly šanci se ukázat. Překvapily mě. Strašně jsme se u toho zasmáli.“*

Příprava na práci s programem je pro Danielu nenáročná, což vnímá jako velkou výhodu. Postupy a kroky jsou dle ní jasné a DK je dobře nastavený. Nejoblíbenější je u žáků hraní rolí a diskuse: *„Myslím si, že je to parádní, protože se rozpovídají ty děti, které do té doby moc nepovídaly a u hraní rolí se třeba projeví zase ty děti, které diskuze tolik nezahrne.“* Také popisuje, že jedna žákyně měla velký problém s komunikací kvůli poruše řeči. Daniela si myslí, že právě DK jí pomohl, protože ji tento program od začátku velmi bavil

a měla zde prostor se bavit o něčem, co je jí blízké. To ji motivovalo a mohla se díky tomu jednodušeji a přirozeněji rozmluvit.

Překážkou pro Danielu bylo částečně školení, které bylo příliš rychlé: *„Já tyto věci potřebuju strávit, potřebuji na to více času, aby se mi to v hlavě uleželo a dokázala bych to přijmout.“* Na druhou stranu Daniela chápe, že to tak může mnoho jiným školám vyhovovat. Vyloženě jinou překážku nevnímá. Sdílí spíše doporučení, která by jí mohla více pomoci: *„Větší otevřenost, více příběhů a méně návodu. Je to asi můj takovej životní problém, že jsem takový svobodomyšlný člověk.“* Dle Daniely si způsoby řešení děti dokáží vymyslet i samy, protože jsou dost kreativní. Chtěla by tedy ten program méně strukturovaný a návodný. Také by byla moc ráda, kdyby na DK něco navazovalo: *„Jako třeba knížka příběhů, ve které by děti musely více hledat, něco ve stylu storytelling nebo tak.“*

Celkově se Daniele program líbí. Těší se na něj. Nemá ani problém sdílet své vlastní pocity a zkušenosti: *„Myslím, že mě to ovlivnilo úplně stejně jako děti. I pro mě tam bylo hodně sebeuvědomění.“*

7.1.5 Ela

„Tam vlastně vše je – ty návodné otázky, náměty, jak postupovat metodicky. Mě se s tím druhým krokem pracuje úplně perfektně.“

Ela má celkově praxi ve školství 3 roky. První rok učila na druhém stupni angličtinu a nyní druhým rokem je třídní učitelka současné třídy. Situace v dané třídě byla komplikovanější, protože v první třídě došlo k úmrtí tehdejší paní třídní. Tuto třídu poté dočasně vedla jiná paní učitelka a nyní ji vede Ela. Zmiňuje: *„O možnosti přihlásit se do kurzu jsem věděla ještě, než jsem měla svou třídu. Hned jsem s tím souhlasila, byla jsem ráda, že budu mít tuto formu opory.“* Samotný Druhý krok začala ve třídě ihned po kurzu aplikovat.

Ve třídě Ely se nejčastěji objevují logopedické vady, specifické poruchy učení a dále také hyperkinetické poruchy a lehké mentální postižení. Tato třída je však specifická v tom, že zde jsou dvě děti z bilingvního prostředí a nově také jedno z Ukrajiny, které nemluví česky vůbec: *„On je teda moc šikovný, akorát zde došlo k odebrání od rodiny a nebyla to pro něj lehká situace. Zde právě narážíme i u toho DK.“* Ela se se školním psychologem dohodla, že DK na chvíli vypustí, aby se daný žák adaptoval a nebylo to pro něj příliš

zatěžující. Ela vysvětluje: „*My to máme v celé třídě takové, že jsou na DK děti zvyklé a mají to rády, jsou hodně otevřené a rády se doptávají, co se stalo a takhle.*“ Dále sdílí, že si za sebe netroufá řešit takhle silná témata v rámci DK, která by pak neuměla správně ošetřit.

Ela předtím však DK užívala běžně, a to zhruba 1x za týden či 10 dní. „*Někdy jsem uvažovala, že udělám jen půlenou hodinu, ale to nešlo. Vždy když jsme dělali nějaký příběh, tak se o tom děcka chtěly více bavit a každý chtěl mít své slovo,*“ popisuje Ela. DK proto dělali vždy minimálně 1 vyučovací hodinu. Program však neprobíhal nějak pravidelně. Většinou v posledních hodinách. Hodně dle Ely záleželo na situaci ve třídě: „*Když se například otevřelo nějaký téma, který pro nás bylo důležitý.*“ Ela například sdílí příběh s chlapečkem, který měl neustále somatický problém, a sice bolest břicha. Tuto situaci Ela probírala s matkou dítěte a vydedukovaly, že je nejspíše nějaký konflikt s dalšími žáky ve třídě a toto je projev u daného chlapce. Paní Ela to poté pojí s DK následovně: „*Tam je ta karta s tím, že si žák stěžuje na bolest, a že je vždycky fajn se někomu svěřit, tak jsme to zrovna otevřeli. Nečekala jsem až bude ta hodina, kterou můžu, ale prostě hned jsme to zrealizovali a krásně se to na to hodilo.*“ Žák dané domněnky Ely a matky potvrdil a situace se tím vyřešila. S DK postupuje postupně podle lekcí, ale nemá problém se vrátit například k 1. kartě, pokud je to něco, co si ve třídě potřebují znovu připomenout. Také se například ke kartám vraceli, když přibyl nový žák. Řešili, jak se třeba nový spolužák nyní cítí ve třídě, jak bychom mu mohli pomoci a také ho tím seznamovali s DK. Ela popisuje: „*Ty karty se dají takhle krásně využít a můžu si vymyslet třeba i jakýkoliv jiný příběh. Ta metodika je tam úplně skvělá, ale někdy si k tomu dosadím trochu i to, co aktuálně potřebuji.*“

Dle Ely děti DK přijaly pozitivně: „*Měla jsem trochu obavy, jestli je to bude bavit nebo nebude, jak budou reagovat, ale oni byli hned od začátku sdílní.*“ Celkově hodnotí, že mají k programu skvělý přístup, a že je to baví. Jedinou výjimkou je zatím výše zmíněný nový žák, který se příliš v DK nezapojuje. Ela si to vysvětluje komplikovanější situací v rodině a také tím, že „*Přišel z jiné školy, kde nejspíše na něco takového nebyl zvyklý. Začíná se však již trochu otevírat v běžné výuce, takže si myslím, že postupně získává důvěru.*“

Program DK vnímá Ela jako vhodný i vzhledem ke specifikaci svých žáků: „*Má to možná ještě větší význam. Pro ně je možná ještě problematičtější, že některé ty věci nedokážou správně pojmenovat a tohle jim vlastně pomůže.*“ Celkově si Ela všímá, jak děti

začaly více pracovat se svými emocemi. Popisují například, že se jim něco stalo a k tomu přidají, jak se teď kvůli tomu cítí: *„Já potom vím, jak ten den s tím dítětem můžu pracovat, když vím, že se například dnes necítí dobře a jaké k tomu má důvody.“* Toto vnímá Ela jako jeden z velkých přínosů DK. Žáci se také často obrací přímo i na DK, kdy si pamatují dané karty a jména těch dětí z karet. Srovnávají své prožívání s jejich, hledají podobnost a podobně. Celkově to mají ve třídě nastavené následovně: *„Děti mohou kdykoli přijít a říct, jak se dnes cítí a proč,“* přičemž Ela dodává, že toho žáci využívají. Kromě lepšího sebeuvědomění, schopnosti více sdílet své prožívání Ela vnímá zlepšení také ve vztazích v kolektivu a v empatii.

Mezi hlavní překážku poté Ela zařazuje čas: *„Vlastně vyhradit si na to ten čas. Je hrozně těžký přepnout třeba z češtiny, přepnout do módu DK, a poté zase zpátky do učení.“* Ela hodnotí celkově přetížení na prvním stupni, kdy se často nestíhá učivo, takže ji může delší čas trvat, než se rozhodne pro DK. K tomu, aby DK udělala ji většinou přiměřeně aktuální situace ve třídě, a sice jestli řeší nějaký problém anebo ne. K překážkám dále zmiňuje: *„Já jsem na žádné další překážky nenarazila. Mě tam vyhovuje vlastně všechno. Pro mě je strašně fajn, že si nemusím dělat nějakou sáhodlouhou přípravu. Tam vlastně vše je – ty návodné otázky, náměty, jak postupovat metodicky. Mě se s tím druhým krokem pracuje úplně perfektně.“* Mimo práci s DK hodnotí pozitivně také samotné zaškolení programu: *„Líbilo se mi, že jsme si to mohli všechno do detailu projít a vyzkoušet si ty karty.“* Své zkušenosti DK sdílí také s dalšími speciálními pedagožkami a se školním psychologem: *„U nás je to hodně velká výhoda, že není problém kdykoli se pana psychologa na něco doptat a probrat to s ním.“*

Zároveň Ela také zmiňuje obavy, které při DK občas nastávají, když se zabývají například emočně náročnějším tématem. Projeví se to většinou ve chvíli, kdy je nějaký žák v těžší osobní situaci a téma DK je například smutek: *„Už se nám stalo, že při programu byly i nějaké slzičky. Já potom právě přemýšlela, jestli jsem něco neřekla špatně a jak vlastně dále postupovat.“* Toto je dle Ely bohužel nepředvídatelné: *„A někdy se bojím, že se může stát vlastně cokoliv.“* Vždy se poté složitější situaci snaží řešit s daným žákem osobně. Také to probírá se školním psychologem a rodinou. Opora psychologa je v těchto situacích pro Elu důležitá

V rámci osobního přístupu Ela sdílí svůj rozvoj: *„Hodně jsem se tím naučila, že proč bych měla já něco skrývat, když oni to také neskrývají a říkají věci narovinu.“* Dodává, že děti stejně poznají, když se přetvařujete: *„Dospělý člověk si někdy říká, že oni to tolik nevnímají, ale oni to vnímají dvakrát tolik a jsou na to dvakrát tolik citliví právě.“* Ela se tedy naučila s nimi sdílet i vlastní pocity a prožívání. Vnímá, že na to děti hezky reagují a podporuje je to v tom, aby také neskrývaly své přirozené emoce. Paní Ela by to proto shrnula následovně: *„Na nic si nehrát prostě i před dětmi. Vůbec se toho nebát, ony to krásně pochopí. Někdy má člověk větší strach, než je doopravdy třeba. I pro mě je výuka příjemnější, když jsme na stejné vlně. Když například žáci ví, že mám špatný den, ale že to neznamená, že se na ně zlobím.“*

7.2 Analýza tematických trsů

V této kapitole se zaměříme na tematické trsy, které vznikly v rámci našeho výzkumného procesu. Tyto tematické trsy byly pojmenovány z pohledu jednotlivých učitelů, neboť to je cíl, který chceme zachytit. Z našich rozhovorů vzešly následující tematické trsy:

1. Moje práce s programem
2. Můj postoj k Druhému kroku (DK)
3. Podpora a spolupráce v rámci DK
4. Vnímání mé třídy
5. Můj názor na vliv DK
6. Mé hodnocení na DK

Jednotlivá témata budou obsáhleji okomentována v následujících podkapitolách. Pro lepší přehled bude každá podkapitola obsahovat také shrnující tabulku. Zde můžete nalézt, kdo z respondentů dané téma zmínil, a kdo nikoli. Pokud dané téma u respondenta zaznělo, tak bude označeno symbolem „X“. Pokud nezaznělo, tak bude volné.

Vzhledem k tomu, že k některým oblastem respondenti většinou vyjadřovali jasný názor, rozhodli jsme se tyto výroky zachovat ve formě kódů. Jednotlivé kódy proto nejsou v obecné formě, ale mohou obsahovat již jasnější názor a postoj učitelů. Tyto kódy budou vždy více dopodrobna rozebrány a porovnány. V případě různých odpovědí se budeme snažit vyjádřit jaké rozdíly zaznívaly.

Jde nám o zachycení co nejadekvátnějších výpovědí. Jednotlivé kódy proto budou dále objasněny také citacemi respondentů. Vzhledem k obsáhlosti nebudeme uvádět výpovědi všech participantů. Budeme se však snažit obsáhnout ty, které vnímáme jako nejvýstižnější a nejlépe shrnující.

7.2.1 Moje práce s programem

První tematický trs se jmenuje „**Moje práce s programem**“. Naším cílem je zde co nejvěrněji zachytit práci respondentů s programem.

Tabulka č. 3: hlavní téma „Moje práce s programem“

Téma	Amélie	Blanka	Claudie	Daniela	Ela
Nepravidelnost programu	x	x	x		x
Způsob plánování programu	x	x	x		x
Celá vyučovací hodina	x	x		x	x
Vystavené fotky z DK ve třídě	x	x	x		x
Učitel se vrací k DK mimo lekce		x	x		x
Žáci se vrací k DK mimo lekce	x	x	x		x

První tématem je **nepravidelnost programu**, se kterým se setkávali všichni respondenti kromě Daniely. Čas pro program nemají ani systematicky ani pravidelně stanovený. Tito respondenti uvádí, že je to kvůli časové tísní a velkému množství jiných povinností, které musí v rámci výuky stíhat. Dle slov Blanky: „*Ne že by se mi to tam nehodilo, ale spíše s tím vším učivem to nešlo už prostě skloubit.*“ Claudie má jasný postoj k možnosti stanovení pravidelného a systematického programu, který vyjadřuje následujícími slovy: „*To nemůžete, to ani nejde. Každý správný učitel by vám měl říct, že to nejde.*“ Jediná Daniela má pro program stanovený konkrétní den a čas, který po celý školní rok dodržuje. Jako jediná názor s ostatními respondenty nesdílí. Naopak popisuje: „*Necítím se nějak zahlcena množstvím povinností. Na tom prvním stupni si to fakt můžete rozvrhnout podle sebe. Osnovy už dávno neexistují. Máme rámcový a školní vzdělávací plán a ten se dá zvládnout dobře.*“ Daniela vnímá právě pravidelnost za velmi důležitou a vidí v ní několik výhod, kdy například si děti zvyknou a mají pravidelnost rády a také, pokud se SEL systematicky pracujete, tak se konflikty řeší průběžně a neubírá se poté čas při výuce.

S nepravidelností programu souvisí také **způsob plánování programu**. Všichni respondenti kromě Daniely dále vysvětlovali, jak tedy práci s DK plánují. Společně se jejich výpovědi shodovaly, a sice že užití programu závisí na dané situaci. Svými slovy to popisuje Ela takto: *„Hodně podle toho, jak se to hodí. Kdy jsem třeba cítila, že by bylo třeba ho nějak zrealizovat, že se tam otevřelo třeba nějaký téma, který pro nás bylo důležitý.“* Podobně Claudie: *„...je to improvizace časová a hodně to vychází z toho dění i v té třídě. To fakt aplikuju přesně na to, co prožívám,“* či Blanka: *„Já jsem si to dávala jako porůznu, neměla jsem žádný pravidelný čas, kdybych to měla pevně ukotvené, takže spíš, jak se mi to hodilo.“*

Celou vyučovací hodinu (myšleno 45 minut) využívají při práci všichni respondenti kromě Claudie. Ela zmiňuje, že: *„Někdy jsem uvažovala, že udělám jen půlenou hodinu, ale to nešlo. Vždy když jsme dělali nějaký příběh, tak se o tom děcka chtěly více bavit a každý chtěl mít své slovo.“* S tím souhlasí také Blanka, která říká: *„za kratší dobu si ani nedovedu představit podchytit to téma, co chci zpracovat.“* Blanka dokonce zmiňuje, že někdy pro DK vyhrazuje i 2 vyučovací hodiny. Amélie se také snaží využívat program jednu vyučovací hodinu: *„a když nás trochu tlačí čas, tak minimálně těch 25 minut a třeba i druhý den to pak ještě doděláme.“* Claudie v tomto ohledu postupuje jinak. Ve vyučovací hodině vždy dělá něco v rámci daného předmětu a až poté začnou pracovat s DK. Tento postup vysvětluje následovně: *„Vy musíte pořad vykazovat i tu činnost. Pořád píšete, že něco děláte a ten DK tam píšu až jako okrajově, protože to nemůže být celá hodina.“*

Všichni respondenti kromě Daniely se také vyjádřili k tomu, že mají **vystavené fotky z DK** ve třídě na nástěnce. Ela a Amélie to vnímají jako možnost kdykoli se DK vrátit i mimo danou lekci: *„Máme to na očích, a když je třeba, tak není problém se k nějaké kartě takto vrátit.“* Amélie to vnímá jako výhodu mít program aspoň takto před sebou, když se jim nedaří pravidelné lekce. Dle Claudie je výhoda ještě v tom, že *„některým dětem, které mají ještě problém s mluvením, mohou ty vystavené fotky pomoci to vysvětlit. Stává se mi, že mi to některé děti ukazují, aby mi lépe přiblížili situaci.“* Daniela měla takto vystavené fotografie minulý rok a nepřišlo jí, že by se k tomu žáci sami vraceli.

Další téma **učitel se vrací k DK mimo lekce** zachycuje oblast, kdy učitelé pracují s žáky například během běžné výuky a dojde k nějakému konfliktu, psychickému napětí a podobně. Blanka, Claudie a Ela zmínily, že se v těchto situacích odvolávají na DK a připomínají dětem, co se v rámci lekce o daných emocích naučily. Blanka také aktivně

využívá piktogramy, které byly vytvořené školním psychologem a inspirované právě DK. Amélie a Daniela se k DK tímto způsobem nevrací a Daniela konkrétně popisuje: „*Já se vlastně snažím, aby to neměli spojené jen s těmi obrázky, ale aby to měli spojené s něčím vevnitř sebe.*“

Spolu s předchozím tématem se objevovalo také téma, že **žáci se vrací k DK mimo lekce**. To potvrdili všichni respondenti kromě Daniely. Blanka popisuje: „*Občas se mi stane, že se třeba kouknou (na fotografie), jak někomu je a teď tam stojí a hledají podle těch výrazu. Takže vím, že se na to dívají, a že si to pořád připomínají, což je fajn.*“ Zkušenost Claudie je podobná u 5. ročníku, který měla, kdy: „*Reagovali na to i sami od sebe, vraceli se ke kartám a diskutovali, ale nynější prvňáčci zatím takoví nejsou.*“ Také Ela sdílí, že: „*Oni si ty karty pamatují, i ta jména a vrací se k tomu, že se jim třeba stalo něco podobného a tak.*“ Daniela naopak zmiňuje, že děti umí řešit konfliktní situace, a že vnímá i spojitost s tím, co se v DK naučili. Nespojují to však v té situaci, že by to například zmínili v rámci srovnání jako u jiných učitelů.

7.2.2 Můj postoj k Druhému kroku (DK)

V rámci druhého tematického trsu byla shromážděná témata, která souvisí s postojem pedagogů k DK, ale i obecně k sociálně-emocionálnímu učení (SEL). Pro přehled jsme si dovolili tuto skutečnost vyznačit do dané tabulky.

Tabulka č. 4: hlavní téma „Můj postoj k Druhému kroku (DK)“

	Téma	Amélie	Blanka	Claudie	Daniela	Ela
Postoj k SEL	Komunitní kruhy		x		x	x
	Práce se SEL již před DK				x	x
Postoj k DK	Pozitivní přístup učitele	x	x	x	x	x
	Vhodnost DK vzhledem ke SP*	x	x	x	x	x
	Osobní rozvoj při práci s DK			x	x	x
	Sdílení os. zkušeností s žáky			x	x	x
	Spokojenost se školením			x	x	x

*SP=speciální potřeby

Tři respondenti zmínili, že v rámci výuky využívají **komunitní kruhy**. Blanka komunitní kruhy realizuje v rámci třídnických hodin, kde mají děti možnost sdílet své pocity a názory. Blanka zde zmiňuje, že má dojem, že se děti díky DK i více otevírají v rámci těchto komunitních kruhů: „*Myslím si, že ten DK na to měl vliv v tom, že díky němu jsou zvyklí se otevírat těm lidem, říkat ty svoje pocity...*“ Daniela a Ela zase využívají komunitní kruhy na začátku týdne v pondělí, kde sdílí, jaký měli víkend a co je dál čeká v následujícím týdnu. Mimo jiné dělá Daniela komunitní kruhy, když cítí, že je to potřeba: „*Děti mají spoustu nějakých potíží, tak hodně o tom vždycky mluvíme, hodně řešíme, jak se kdo cítí.*“

V návaznosti na komunitní kruhy se právě také Daniela a Ela zaměřovaly na **práci se SEL již před DK**. Dle Ely to však nikdy nemělo danou nějakou formu, a proto když byla školním psychologem oslovena, zdali nechce projít školením DK, tak souhlasila. Popisuje: „*Byla jsem ráda, že tady tohle budeme moct zavést, že to bude řízené a nebude to takový, že si sama něco hodím.*“ U Daniely byla zřejmá blízkost k SEL: „*prostě považuju tady toto za důležité, takže to nějakým způsobem s dětma dělám. A pracuji s nimi hlavně prostřednictvím nějakých příběhů.*“ Dále zmiňuje, že DK je dle ní více strukturovaný, lépe dokáže pojmenovat jednotlivé věci a celkově jí na to dobře navazuje.

Pozitivní přístup učitele se potvrdil u všech respondentů. Učitelé sdíleli pozitivní zkušenosti, přístup a motivaci k programu. Amélii je DK blízký a popisuje: „*Já bych nyní nedokázala DK a školu oddělit. Spíše jsem si to spojila dohromady a zcelila je.*“ Dle Blanky je zase: „*určitě lepší, když se s dětmi věnujeme i jiné činnosti než jen učivu,*“ kterou k DK motivuje také pozitivní přístup žáků. Claudie s pozitivními emocemi popisuje: „*Nakoplo mě to a když vidíte, že to padá na úrodnou půdu, tak vás to strašně moc baví.*“

Vhodnost DK vzhledem k SP (speciálním potřebám) dětí respondenti chápali ve dvou rovinách, přičemž oba tyto pohledy byly vždy potvrzeny kladně. Prvním přístupem je **vhodnost programu jako nástroje SEL**. Blanka sdílí názor, že: „*Jakékoliv SEL je dobré pro děti,*“ kdy tento názor doplňuje také Claudie slovy: „*Určitě si myslím, že je DK vhodný pro všechny školy.*“ Dle Ely to má u žáků se speciálními potřebami možná ještě větší význam, protože: „*Pro ně je možná ještě problematičtější, že některé ty věci nedokážou správně pojmenovat a tohle jim vlastně pomůže.*“ Druhým přístupem je **vhodnost DK jako metody** vzhledem k speciálním potřebám žáků. Žádný z respondentů neshledává, že by metoda DK byla pro jejich žáky nevhodná. Daniela vysvětluje: „*Oni jsou vnímaví úplně stejně jako*

jakékoliv jiné děti, akorát mají své specifické potřeby.“ Stejný názor vnímají i ostatní respondenti, přičemž nevidí problém v malých úpravách programu na míru svých žáků. Claudie zmiňuje: *„Nemyslím si, že by nás omezovaly ve využití DK třeba poruchy učení nebo jiné specifické potřeby našich dětí. Já ten program vedu, takže například dítě s poruchou řeči tomu rozumí. Já jim rozumím a dokážu to proto přizpůsobit a dovysvětlit.*“ Ela má podobný názor, kdy: *„Upravím si to podle svého samozřejmě, jestli tam je nějaké třeba slovo, o kterém vím, že by třeba nepochopili nebo nějaká situace, tak si ji přetvořím to není žádný problém.*“ Potřebu si program upravit sdíleli všichni respondenti, ale nikdo to ani v tomto směru nevnímal jako překážku. Například Blanka to vysvětluje takto: *„Já si třeba trošičku upravím to, aby to sedělo a šlo to realizovat ve třídě, ale to jsou drobnosti. Není v programu nic, co vůbec nemůžeme použít.*“ A Amélie sdílí, že určitě potřebu úpravy mají také učitelé na běžných školách. Ela ještě dodává, že: *„My máme ve třídě různorodé žáky a dokážou s tím pracovat úplně bezvadně.*“ Ela si proto nemyslí, že by na programu bylo něco nevhodného vzhledem ke speciálním potřebám dětí.

Tři respondenti uvádí určitý **osobní rozvoj při práci s DK**, kdy například Claudie zmiňuje, že: *„I samotnou mě to posunulo v práci s dětmi. Zase jsem musela máknout v trošku jiné oblasti.*“ Daniela zase podobně zmiňuje, že: *„I pro mě je tam hodně osobního sebeuvědomění,*“ přičemž právě sebeuvědomování přikládá celkově velkou váhu i při práci s dětmi. Ela vnímá rozvoj hlavně v oblasti upřímnosti a toho, jak to děti přijmou. Naučila se *„Na nic si nehrát prostě i před těma dětma a nic neskrývat. Normálně jim to říkat. Nebát se toho, oni to krásně pochopí.*“ Naopak Blanka si osobním rozvojem nebyla jistá a vysvětluje: *„Pro mě je tato oblast osobně velmi důležitá. Nedokážu ale říct, jestli mě nějak osobnostně rozvinula, spíše mi přinesla nástroj, který dobře doplňuje moje pojetí.*“ Amélie se k rozvoji či k osobním posunu nijak nevyjádřila.

Claudie, Daniela a Ela popsaly, že během DK se také podílí na **sdílení osobních zkušeností s žáky**. Toto vnímá jako velmi důležité Claudie a zhodnocuje to následujícími slovy: *„Pokud já chci, aby se mi ty děti maximálně otevřely, tak já nemůžu v tu chvíli být učitelka, já musím být jedna z nich. Já to samozřejmě vedu, oni vnímají, že jsem ta autorita, ale v tu chvíli já se jim musím maximálně přiblížit.*“ Claudie tedy sama sdílí své zkušenosti a poté vybízí, aby se taky nebály mluvit. Podobně to má také Ela, která vždy začne se sdílením zkušeností jako první anebo případně začne paní asistentka. Vysvětluje, že žáci

vždycky říkají, že nechtějí začínat první, ale když začnou ony, tak se poté otevřou. Trochu rozdílně k tomu přistupuje Daniela, která své osobní zkušenosti přidá jen někdy: „*Já si pak říkám, že je to vlastně jako nezajímá. A jde mi primárně o to, aby se zapojili hlavně oni. Zároveň mi ale nedělá problém se zapojit.*“

Stejná trojice respondentů Claudie, Daniela i Ela projevily také **spokojenost se školením**, které v rámci DK absolvovali. Ela vyzdvihovala hlavně detailní přípravu a možnost projít si a vyzkoušet na sobě všechny karty. Claudie mile okomentovala, že: „Holky z Olomouce to úplně perfektně uchopily,“ a neměla školení co vytknout. Dle Daniely bylo školení moc fajn, ale osobně by více upřednostnila delší časovou prodlevu mezi jednotlivými školícími dny: „já tyto věci potřebuju strávit, potřebuju na to více času, aby se mi to v hlavě uleželo a dokázala bych to přijmout.“ Na druhou stranu však také sdílela pochopení, že to tak může mnoho jiným školám vyhovovat. Blanka se ke školení nevyjádřila a Amélie sdílela, že pro ni školení nebylo moc příjemné: „*Já už nemám rada takové ty různé cvičení z psychologie. To je pro mě úplně trauma vždycky se předvádět a něco dělat.*“ Amélie dále popisovala, že před dětmi s tím nemá problém pracovat, ale nebylo jí příjemné dělat tato cvičení před ostatními, kteří ji mohli třeba kritizovat, že řekla něco špatně.

7.2.3 Podpora a spolupráce v rámci DK

Tato tabulka je spíše popisná, než že by označovala obsáhlá témata respondentů. Šlo nám o zachycení podpory, kterou učitelé pociťují. V následujícím odstavci tedy objasníme, jak to učitelé vnímají.

Tabulka č. 5: hlavní téma „Podpora a spolupráce v rámci DK“

Téma	Amélie	Blanka	Claudie	Daniela	Ela
Psycholog	x	x	x	x	x
Kolektiv	x		x	x	x
Vedení			x	x	
Rodiče	x	x	x	x	x

Velkou podporu pociťují všichni respondenti ze strany **školního psychologa**. Ten program na škole také pomohl zavést a všechny učitele oslovil, zdali by chtěli DK ve svých třídách zavést. Program byl tedy dobrovolný. Amélie zmiňuje, že ji pan psycholog

několikrát pomohl při sporech ve třídě. Daný školní psycholog také pracuje s DK a učitelé mají možnost za ním kdykoli přijít ohledně pomoci. Zároveň také školní psycholog aktivně pracuje s žáky, kteří jeho podporu potřebují. Blanka například zmiňuje, že tři její žáci jsou v současné době v jeho pravidelné péči. Blanka dále popisuje, že se s psychologem vždy poradí, když si není jistá. Celou tuto pozitivní zkušenost shrnuje slovy Ela: *„U nás je to hodně velká výhoda, že není problém kdykoli se pana psychologa na něco doptat a probrat to s ním.“*

Čtyři respondenti dále zmiňují dobrý **kolektiv** mezi učiteli, díky kterému se navzájem při programu mohou podporovat. Ela sdílí, že se o DK s kolegyněmi baví a probírají své zkušenosti. Dle ní se například shodly, že: *„ten čas je takovej nejvíc limitující“* a i pro ostatní kolegyně je těžké program zařadit do výuky. Claudie kolektiv popisuje velice kladně slovy: *„My jsme úžasnej kolektiv. My si prostě hrajeme do noty. Taková symbiózka pěkná.“* Zdůrazňuje, že jim k tomu pomohlo také školení DK, kde mohli srovnat svůj kolektiv s kolektivem z jiné školy: *„tak my jsme vlastně zjistili, jak perfektně jsme navázaní... A ten druhý krok nám to krásně ukázal, poprvé takhle, jakože nám to naservíroval a potvrdil.“*

Podporu ve **vedení** zdůraznila pouze Claudie a Daniela. Daniela navíc pociťuje podporu vedení opravdu silně: *„Naše vedení nás prostě podpořilo v tom druhém kroku nesmírně,“* a ona díky tomu může DK dělat tak, jak potřebuje.

Všichni respondenti také sdíleli spolupráci s **rodiči**, kdy s nimi komunikují v případě potřeby něco probrat. Zde však musíme upozornit, že učitelé tuto spolupráci zdůrazňovali spíše ve spojení s řešením konfliktů než ve spojení s DK. I přesto nám tento fakt přijde důležitý zmínit. Claudie popisuje, že: *„Když je nějaký problém, tak to probírám s psychologem, případně s rodiči.“* Podobně se k tomu vyjadřuje i Ela, díky čemu se jí například podařilo vyřešit problém u žáka, který si dlouhodobě stěžoval na somatické potíže. Blanka spolupráci s rodinou vnímá jako důležitou součást, kdy sdílí, že: *„Já chci to dítě pojmout komplexně, takže se snažím do toho zahrnout i tu rodinu.“*

7.2.4 Vnímání mé třídy

Během rozhovorů s učiteli se objevovaly dva pohledy na žáky. První pohled byl celkový, a sice jak žáci fungují ve třídě během výuky a podobně. Druhý pohled byl poté, jak učitelé

vnímají své žáky při programu DK. Tyto dva přístupy se projevily také v rámci hlavních témat a pro lepší přehled jsou zaznamenány v tabulce následovně:

Tabulka č. 6: hlavní téma „Vnímání mé třídy“

	Téma	Amélie	Blanka	Claudie	Daniela	Ela
Celkově	Náročná třída		x	x	x	x
	Bezkonfliktní, kamarádká třída	x				x
V rámci	Opravdu se na to těší	x	x	x	x	x
	Nepozornost dětí	x	x	x		
DK	Zapojení celé třídy	x	x	x	x	x
	Zaznamenání změny u dětí		x	x		x

První část tabulky obsahuje celkový postoj učitele ke své třídě i mimo program DK. Čtyři respondenti označili svou třídu jako **náročnou**. Nejčastější důvod této náročnosti byla široká škála diagnóz či větší výskyt diagnóz poruch chování a hyperkinetické poruchy. Ela například popisuje: „*Máme to tam takové komplikovanější hlavně proto, že ta třída je taková hodně různorodá.*“ Ta má také ve třídě 3 žáky z bilingvní rodiny, včetně ukrajinského žáka, který ze začátku nemluvil česky. Velkou kombinaci poruch zmiňuje také Claudie. Blanka zase popisuje: „*Mám docela náročnou třídu. Mám tam hodně poruch chování, medikací, takže tam bylo hrozně náročné se vůbec sebrát a jakkoliv v té třídě pracovat.*“ Daniela sice celkově třídu neohodnotila, avšak sdílela, že má ve třídě momentálně 3 náročnější děti. Jako **bezkonfliktní a kamarádkou třídu** označily svou třídu dva respondenti, a sice Amélie a Ela. Amélie popisuje: „*Oni jsou fakt kamarádští. Oni se povzbuzují. Jsou to taková srdečná děcka.*“ Amélie a Ela také pociťují dobrý kolektiv ve třídě, kdy Amélie zmiňuje: „*Jako vnímám, jak ty děti prostě fungují. Jsou fakt kamarádi. Kamarádi se holky i kluci a chvíli s tím, chvíli s onym, že se tam nedělají žádný takový partičky.*“ I dle Ely spolu spolužáci hezky fungují a pomáhají si: „*Že třeba někdo sedí sám na obědě, tak okamžitě ho zavolají k sobě nebo naopak jdou za ním.*“ Dále Ela vnímá, že lepšímu kolektivu napomohl také DK.

Všichni respondenti poté popisují, že **děti se na DK opravdu těší** a mají celkově pozitivní přístup. Ela sdílí, že: „*Když řeknu, že budeme dělat DK, tak oni si hned jdou do toho kroužku a už hádají, co bude dnes za příběh.*“ Velké nadšení u dětí vnímá také Daniela, které

popisuje: „*Je to něco, co se jich fakt jako vnitřně týká,*“ a „*Myslím si, že to děti vnímají jako prostě svůj čas, že je baví jako zamyslet se nad sebou.*“ Zmiňuje také, že žáci se v novém školním roce ihned ptali, kdy bude DK a s nadsázkou vtipkuje, že je to u nich ve třídě povinnost. Také Claudie popisuje, že to děti od první lekce bavilo a sami si o DK říkali: „*Dokonce když někdo byl nemocný, tak jsme s ním ten DK jeli i online.*“ Amélie také vnímá, že děti k programu přistupují aktivně a pozitivně: „*Děti se vždycky rády zapojují. Na Druhý krok se opravdu těší a vždycky mají nějaké věci, se kterými se chtějí pochlubit. Celkově mají co říct.*“

Nepozornost dětí zaznamenaly tři respondentky, kdy Blanka popisuje, že: „*děti mi nevydrží tak dlouho na koberci, tak musím ty aktivity trochu upravovat, aby to každý vydržel. Dát každému prostor, ale aby odpověděli stručně. Zároveň ty aktivity prokládám i scénkou nebo si to nějak upravuju, aby mě vnímali celou dobu.*“ Claudie popisuje, že takový problém neměla u žáků v 5. třídě. Nyní má 1. třídu a ti jsou zatím neukázněni. Claudie ovšem věří, že se to bude zlepšovat. Také Amélie zmiňuje nízký věk ve spojitosti s nepozorností: „*Je pravda, že když ty děti byly menší, tak s tou pozorností nevydrželi tak dlouho.*“ To poté řešila tím, že si o daném tématu třeba jen povídali a nedržela se čistě textu na zadní straně karty. DK tak jen navodil nějaký nápad, který poté společně zpracovali.

Zapojení celé třídy potvrdili všichni učitelé, kdy Ela přiznává počáteční obavy: „*jestli je to bude bavit nebo nebude, jak budou reagovat, ale oni byli hned od začátku sdílní.*“ Zároveň ale dodává, že má ve třídě nového žáka, který se sice do DK zapojuje, ale není moc sdílný. Popisuje, že se snaží například říkat své pozitivní zkušenosti, ale u emocí jako smutek a podobně se drží zpátky. Ela také program na nějaký čas přerušila po domluvě s psychologem v období, kdy žák přišel do třídy. Nacházel se v psychicky náročné situaci a Ela nechtěla riskovat, že by mohl DK žáka nějak negativně ovlivnit. Také Blanka zmiňuje, že: „*Jeden chlapec se občas odpojuje.*“ Popisuje, že občas nezvládá fungovat s ostatními na koberci. Projevuje se to tím, že se vzteká, jde do agrese nebo začne z ničeho nic plakat. Blanka ale dodává, že tento žák je naučený, že: „*Jde do lavice a tam ví, že se sám uklidní, takže to takhle udělá a po chvíli se vrátí zpátky.*“ Ostatní respondenti žádné odpojování či občasné nezapojování nezmínili.

Téma **Zaznamenání změny u dětí** jsme se rozhodli zahrnout, protože se v rámci rozhovorů objevily zajímavé myšlenky ohledně vlivu DK. Toto téma blízce souvisí také s další

kapitolou Můj názor na vliv DK, která na ni proto navazuje. Změnu u dětí zaznamenaly tři respondenti, a sice Blanka, Claudie a Ela. Všichni tito respondenti vnímají, že DK přináší přínos jak ve vztazích mezi dětmi, ve větším pochopení ostatních, tak například v uvědomování si vlastních emocí a podobně. Daniela však poznamenává, že: *„Je to strašně těžké to hodnotit, právě proto, že na ty děti je tolik vlivů.“* Daniela souhlasí, že DK určitě vliv může mít, ale ona sama si nedokáže určit jaký. S potvrzením změny váhá také Amélie, která popisuje: *„Nevím, jestli k tomu ten druhý krok pomáhá, ale než jsem ještě celkově ten druhý krok začala, tak se mi s těmi dětmi pracovalo velice dobře. My fakt jako řešíme minimálně konfliktu.“* Amélie ale dodává, že je dobré s DK pracovat a seznámit se například se všemi emocemi, protože se mohou dostat do situace, kdy tyto poznatky s žáky využijí.

7.2.5 Můj názor na vliv DK

Tato tabulka je nastavena spíše popisně a má ukazovat, kde má dle respondenta DK vliv. Nejedná se proto přímo o témata, ale spíše oblasti, ve kterých je dle učitelů program přínosný. Následující tabulka tedy bude zpracována odlišným způsobem, a sice budou porovnány jednotlivé přínosy dohromady.

Tabulka č. 7: hlavní téma „Můj názor na vliv DK“

Téma	Amélie	Blanka	Claudie	Daniela	Ela
Celkový pozitivní přínos		x	x	x	x
Rozpovídání dětí	x	x	x	x	x
Více přemýšlí o emocích ostatních		x	x	x	x
Umí lépe popsat své pocity		x	x	x	x
Děti se více otevírají	x	x	x		x
Větší vhled do situací dětí	x	x			x
Stmelení kolektivu		x		x	x
Je to něco jiného než učení		x		x	x

Celkově pozitivní přínos zhodnotili všichni respondenti kromě Amélie, která komentuje: *„Ten přínos nám DK asi zatím jako moc velký nepřinesl. Možná je to tím, že ty děti jsou takový jakoby v pohodě.“* Zde je nutné podotknout, že i Amélie následně sdílela přínosy u 3 následujících oblastí.

V následujících řádcích shrneme všechny zmíněné přínosy. Tyto přínosy jsou seřazeny sestupně od největšího zastoupení po nejnižší. Všichni respondenti zaznamenali **rozpovídání dětí**, které měly původně problém komunikovat celkově anebo před třídou. Daniela zmiňuje, že měla ve třídě žákyni s těžkou dysfázií a měla velký problém s komunikací. DK ji ale od začátku bavil: „*A myslím, že ji pomohl se rozmluvit, protože ji byl blízký. Mohla proto začít mluvit o něčem, co ji zajímalo.*“ Daniela celkově vyzdvihuje výhodu různých aktivit v programu: „*Protože se rozpovídaly ty děti, které do té doby moc nepovídaly a u hraní rolí se třeba projeví zase ty děti, které diskuze tolik nezahrne.*“ Také Blanka popisuje žákyni s těžkou dysfázií, která téměř nemluvila a už u ní vznikala logofobie. Blanka s dívenkou na řeči pracovala, ale vnímá, že ji pomohl také DK. Vliv DK zde vnímá odlišně ve srovnání s Danielou, a sice: „*Když děláme DK, tak už povídá a nemá ostych. Myslím, že díky DK víc poznala ostatní ve třídě a získala větší jistotu.*“

Čtyři respondenti (Blanka, Claudie, Daniela a Ela) se shodli, že děti **více přemýšlí o emocích ostatních** a **umí lépe popsat své pocity**. Ela kupříkladu vysvětluje: „*Ty emoce umí pojmenovat. Neřeknou třeba mě se něco stalo. On rovnou řekne – jsem smutný, protože se něco stalo.*“ Amélie, Blanka, Claudie a Ela také pociťují, že **se jim děti více otevírají**. Kromě Claudie tito zmínění respondenti zaznamenali, že mají díky tomu **větší vhled do situací dětí**. Ela to komentuje slovy: „*Já potom vím, jak ten den s tím dítětem můžu pracovat, když vím, že se například dnes necítí dobře, a jaké k tomu má důvody.*“ Také Amélie ve spojení s větším otevíráním dětí zmiňuje, že díky tomu více poznává rodiny dětí. Dále Blanka, Daniela a Ela zaregistrovaly **stmelení kolektivu** a také výhodu DK v tom, že **je to něco jiného než učení**. Blanka popisuje: „*Myslím si, že se na to těší, že najednou přepnou z toho učení někam úplně jinam, do jiné oblasti.*“

7.2.6 Mé hodnocení DK

Tato tabulka je pro přehlednost rozdělena na dvě části, pod které spadají jednotlivá objevená témata. Téma „**Doporučení na změnu**“ jsme zařadili mezi nevýhody, neboť pro respondenty znamenalo nějaké nedostatky programu. Je však důležité zmínit, že u většiny respondentů se potřeba doúpravy programu neprojevila. Doporučení na změnu vnímáme jako podstatnou oblast, a proto jsme se ji zde i přesto rozhodli zahrnout.

Tabulka č. 8: hlavní téma „Mé hodnocení DK“

	Téma	Amélie	Blanka	Claudie	Daniela	Ela
Výhody	Dobrá metodika	x	x	x	x	x
	Bez dlouhé přípravy		x		x	x
	Má to nějakou formu		x	x	x	x
	Černobíle fotky	x	x	x		x
	Cizí jména		x			x
Nevýhody	Nedostatek časové dotace	x	x	x		x
	Zvládání náročných situací		x		x	x
	Doporučení na změnu		x		x	

Všichni respondenti vnímají, že je program DK **dobře metodicky zpracován**. Ela jej popisuje následovně: „*Tam vlastně vše je – ty návodné otázky, náměty, jak postupovat metodicky. Mě se s tím druhým krokem pracuje úplně perfektně.*“ V rámci metodického zpracování nemá žádný respondent k programu výtky. Blanka například vyzdvihuje: „*Líbí se mi ta doporučení na hry, aktivity, z toho hodně čerpám.*“

Nenáročnost přípravy pozitivně hodnotí Daniela, Blanka a také Ela, která k tomu dodává: „*Pro mě je strašně fajn, že si nemusím dělat nějakou sáhodlouhou přípravu.*“ Blanka zase zmiňuje, že si dovede představit, že: „*Když si k tomu sedne nepřipravený učitel a bude postupovat podle návodu zezadu jak to tam je, tak to určitě zvládne. Tam je prostě všechno, jak by mělo být.*“

Mezi další často zmiňovanou výhodu čtyři respondenti zařadili, že **má aplikování SEL nějakou formu**. Ela popisuje, že: „*se na proto těšila, že to bude řízený, a že to nebude jen, že si tam sama něco hodím.*“ Také dle Daniely je to: „*Dobře zpracovaný nástroj, který mi pomáhá se SEL pracovat.*“

Všichni respondenti kromě Daniely poukázali na **černobíle fotografie**. Dle Amélie je výhoda, že tam děti neruší žádná barva a popisuje, že „*Na ně reagují opravdu velice hezky a vidí tam to aktuální.*“ Podobně se k tomu vyjadřuje také Blanka, které přijde, že: „*Tolik neupoutají pozornost a spíše se děti víc zaměřují na program.*“ Dle Ely černobíle fotografie dětem nevadí a Claudie by je raději měla barevné, avšak poznamenává: „*Že možná nad černobílýma více přemýšlí.*“

Výhodu v **cizích jménech** vnímá Blanka, která k nim první byla skeptická: „*Myslela jsem si, že to bude nevýhoda, ale nakonec je to vlastně naopak. Aspoň se to nepojí s nikým ve třídě.*“ Zároveň nevnímá, že by pro děti byly cizí jména těžká. Znají je již dle jejich slov z televize. Ela také vnímá cizí jména jako výhodná, protože: „*Využijeme to do angličtiny, že jim to přeložím. Jim se líbí, že to znají takhle z obou stran a pamatují si to.*“ Ela proto užívá buď původní jména anebo si počestí. Claudie ovšem cizí jména pro svou 1. třídu shledává náročnými, a proto užívají náhodná česká jména.

Nedostatek časové dotace byla nejčastější výtka všech respondentů kromě Daniely. Všichni tito čtyři respondenti uvedli mnoho povinností, které v rámci vyučování mají. Jako další obtíž Amélie uvádí, že se snaží DK dělat, když: „*Jsou ve třídě všichni žáci, což je komplikované, protože někdo je třeba nemocný nebo často mají logopedy, kam odchází a podobně.*“ Všichni tito respondenti se shodili, že je pro ně těžké vyhradit si konkrétní čas. Dle Claudie: „*Nejste jakoby pánem toho času pro DK, protože máte týdenní plány, které musíte plnit.*“ V tomto pohledu se naprosto odlišuje Daniela, která naopak vnímá dostatečný prostor pro DK a nemá problém si pro něj vyhradit konkrétní den a čas: „*Já se nebojím, že bych nestihla nějaké učivo. Vy si to na tom 1. stupni můžete fakt rozvrhnout podle sebe.*“

K tématu **zvládání náročných situací** se vyjádřili všichni respondenti kromě Amélie. V rámci tohoto tématu byly sdílené obavy z náročných situací, které mohou u programu DK nastat například při řešení emocí jako je smutek. Respondenti popisovali, že někdy žáci sdílí příliš osobní informace, které jsou pro ně náročné na zpracování. Často to může doprovázet také pláč a pocit beznaděje. Tři respondenti práci v těchto situacích hodnotí jako náročnou a často přemýšlí, jak vhodně postupovat. Tyto obavy opakovaně sdílela Ela, která popisuje: „*Bojím se, že by došlo k něčemu, co bych třeba neuměla řešit a správně to ošetřit. Je to takové nepředvídatelné někdy. Někdy si říkám, jestli jsme nebruslili na tenkém ledě, jestli jsem do toho nešla už moc do hloubky.*“ K tomu dodává, že: „*Už se nám stalo, že při programu byly i nějaké slzičky. Já potom právě přemýšlela, jestli jsem něco neřekla špatně, a jak vlastně dále postupovat.*“ Náročnost určit, kdy dítě nechat mluvit, a kdy už ho zastavit je velké téma také pro Blanku. Na druhou stranu však zmiňuje, že má pocit: „*Že to ty děti ještě více zaujme a pracují například s emocemi smutku či strachu déle než*

s *pozitivními*.“ Vidí proto i v tomto smyslu. Obohacení vnímá u těchto témat také Claudie, která z tohoto obavy nemá a přiznává, že: *„I u mě již proběhly slzičky.“*

Většina respondentů neměla potřebu něco do DK přidávat nebo měnit. **Doporučení na změnu** navrhla pouze Blanka a Daniela. Blanka by uvítala více aktivit, které budou zaměřené na prožitek dětí: *„Protože to, co vlastně prožijí, tak si daleko víc pamatují a nechá to v nich v daleko větší stopu.“* Líbí se jí dané aktivity. Vnímá je jako dobře zvolené, ale potřebovala by jich více, aby měla z čeho vybírat. Daniela by zase oceňovala, kdyby na DK něco navazovalo. Navrhne například nějakou knihu příběhů, která by mohla děti motivovat k zamyšlení. Více příběhů by uvítala také v samotném programu. Také by se jí s programem o něco lépe pracovalo, kdyby byl méně strukturovaný a obsahoval by méně návodů.

7.3 Interpretace

Tato kapitola obsahuje naši subjektivní interpretaci jednotlivých tematických trsů. Snažíme se zde také zachytit propojenost jednotlivých témat. Tato kapitola je záměrně samostatná, abychom oddělili výroky respondentů s naším osobním pohledem. Interpretace je bezesporu ovlivněná naší zkušeností a pohledem výzkumníků na daný problém. Náš osobní postoj k programu jsme se snažili objasnit v kapitole 5.2 *Reflexe výzkumníka*. Následující kapitolu vnímáme jako výsledek společného sdílení respondenta a výzkumníka, což je postup, který IPA doporučuje (Řiháček et al., 2013).

Při reflexi tematického trsu *„Moje práce s programem“* můžeme vidět velkou rozdílnost v práci jednoho speciálního pedagoga, a sice Daniely. Práce Daniely se z hlediska pravidelnosti jeví jako přesně doporučený postup programu DK. Všichni ostatní pedagogové se potýkají s *„nepravidelností programu“* a s jeho *„situačním plánováním“*. Tito respondenti také sdílí tlak a velké množství povinností při své práci. Toto téma se projevilo také v tematickém trsu *„Mé hodnocení DK,“* kdy u těchto respondentů byl také zaznamenán pocit *„nedostatku časové dotace“*. Největší vliv na pravidelnou práci s programem se zdál postoj Daniely k povinnostem. Necítí se zahlcena a SEL vnímá jako velmi důležitou oblast. Určitý vliv zde také může mít to, že Daniela preferuje strukturovanost a pravidelnost. V porovnání s jinými učiteli má Daniela také starší žáky. Můžeme proto přemýšlet nad tím, jestli například v 1. a 2. třídě je větší tlak na zaměřenost

k učení. Daniela se také odlišuje v práci s programem mimo lekce. Toto by se mohlo dát vysvětlit například tak, že nemá potřebu DK vynahrazovat jindy, neboť jej pravidelně užívají. Pro bližší porozumění by mohlo pomoci udělat další, a ještě podrobnější rozhovor s Danielou.

V prvním tematickém trsu se vyskytla také propojenost mezi tématy „*učitel se vrací k DK mimo lekce*“ a „*žáci se vrací k DK mimo lekce*.“ Pedagogové využívající program i v jinou dobu zachytili, že se jejich žáci také odkazují na DK i mimo stanovené lekce.

U tematického trsu „*Můj postoj k Druhému kroku (DK)*“ se nám projevilo, že učitelé, kteří popisovali „*osobní rozvoj při práci s DK*“ zmiňovali také „*sdílení osobních zkušeností s žáky*.“ Můžeme proto přemýšlet nad tím, zdali sdílení osobních zkušeností může pro pedagogy přinést také osobní rozvoj při práci s DK. Každopádně jako pozitivní hodnotíme, že se pedagogové celkově rozhodli téma emocí otevřít. Stejní respondenti popisovali také „*spokojenost se školením*.“ Zároveň 2 z těchto respondentů užívají pravidelně „*komunitní kruhy*“ a „*práci se SEL se snažili aplikovat již před DK*“. Lze proto předpokládat, že zde může hrát roli obecný přístup učitele k SEL a jeho aplikování mimo program. Všichni respondenti potvrdili „*vhodnost programu*“ a „*jejich pozitivní přístup k němu*“. Je však podstatné zmínit, že žáky musí daný lektor znát. Velkou roli zde totiž hraje to, aby lektor rozuměl žákům vzhledem k jejich specifickým potřebám. Je otázkou, zdali by byl tento program vhodný, kdyby jej vedl někdo jiný než třídní učitel. Tuto důležitost zdůrazňovala například Ela. Nicméně někteří respondenti zmiňovali, že na jejich škole vede program také školní psycholog, zvláště u náročnějších tříd. Mohlo by být proto přínosné zaměřit se také na tuto možnost.

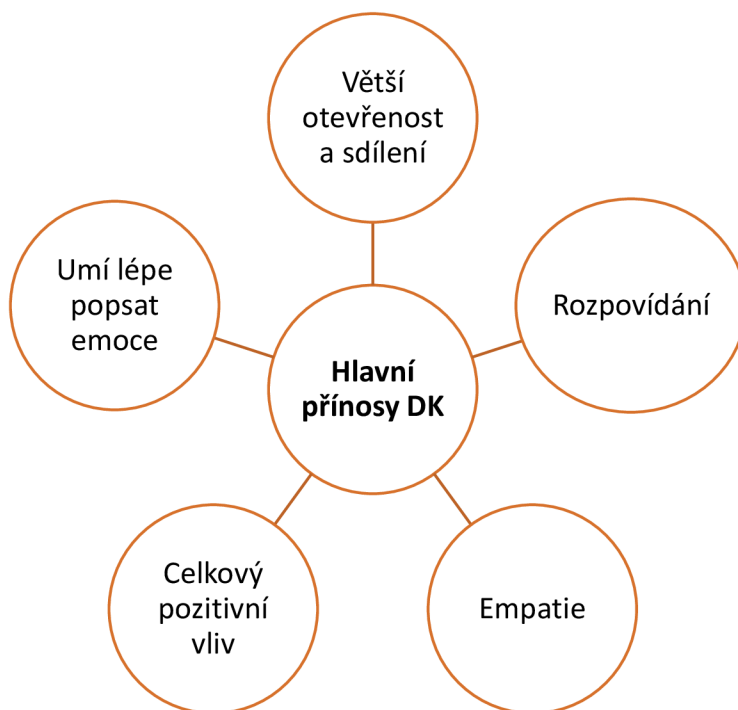
Tematický trs „*Podpora a spolupráce v rámci DK*“ je zpracován spíše popisně. Podpora „*psychologa*“ a „*kolektivu*“ se jeví jako důležitý faktor při práci s programem. Opora psychologa byla mnohokrát zmiňovaná, jak při práci s programem jako metodou, tak při práci s emocemi v rámci programu.

V rámci tematického trsu „*Vnímání mé třídy*“ čtyři učitelé zmínili náročnost své třídy. I přesto však také popsali, že se všichni žáci zapojují a k programu mají pozitivní přístup. Tři respondenti z těchto čtyř také jako jediní zaznamenali změnu chování u žáků. Můžeme přemýšlet nad tím, jestli změna ve třídě byla například více vidět vzhledem k samotné náročnosti třídy. V tomto ohledu je také nutné zmínit, že pro některé

respondenty bylo náročné změnu vyhodnotit. Popisovali řadu faktorů, které na děti mohou působit. Zároveň však respondenti, kteří o změně pochybovali, zmínili také řadu přínosů.

Výše zmiňované přínosy byly sdílené v tematickém trsu „*Můj názor na vliv DK*“, který byl spíše popisný a měl ukázat hlavně to, kde učitelé vnímají zlepšení. Ve schématu č. 1 můžete vidět přínosy, které zmínili všichni nebo minimálně 4 respondenti. Za důležité vnímáme přínos „*rozpovídání*“, který byl zmiňován u žáků s poruchou řeči (převážně dysfázií). Všichni respondenti zaznamenali rozpovídání u alespoň jednoho žáka s poruchou řeči. Daniela vnímá příčinu v tom, že její žákyně mohla mluvit o tom, co jí zajímá. Blanka zase popisuje, že to její žákyni pomohlo blíže poznat spolužáky a přestala mít takový ostych. Důvody k rozpovídání mohou být tedy různé.

Schéma č. 1: Hlavní přínosy DK u žáků z pohledu speciálních pedagogů



V rámci tematického trsu „*Mé hodnocení DK*“ nám přijde podstatné se zaměřit na oblast „*zvládnání náročných situací*“. Toto téma okomentovali 4 respondenti, přičemž 3 to označili jako náročné. Tito 3 respondenti zmiňovali situace, kdy během práce s programem DK narazili na osobní těžká témata dětí, která o tom poté začnou více mluvit. Náročnost práce s touto situací následně popisovali ze dvou hledisek. První bylo hledisko, kdy nechat žáka ještě mluvit o svém osobním problému, a kdy už jej zastavit a probrat to s ním poté například v soukromí. Druhé hledisko bylo, jak postupovat při těchto těžkých

tématech, aby bylo dítě co nejlépe psychicky ošetřeno. Nejvíce těchto obav popisovala Ela, která tuto tematiku zmínila vícekrát v průběhu rozhovoru. Zároveň má také Ela nejkratší praxi, a sice 3 roky. Může zde tedy hrát roli méně pracovních zkušeností Ely. Další 2 respondenti zmiňovali náročnost hlavně v rámci 1. zmíněného hlediska, a sice v posouzení projevu žáka, kdy ho nechat mluvit, a kdy jeho povídání zastavit. Blanka například v tomto směru vnímala také pozitivní přínos a viděla v práci s negativními emocemi smysl. Ve spojení s tímto tématem bylo také často odkazováno na pomoc a podporu psychologa, který je v tomto ohledu vždy k dispozici.

Usilovali jsme také o hledání souvislostí napříč tematickými trsy. Srovnávali jsme například učitele, kteří mají obavy z emocí jako jsou smutek či strach, s učiteli, kteří tyto obavy nesdíleli. Dále jsme srovnávali učitele, kteří usilují o přesah Druhého kroku s učiteli, kteří jej vnímají pouze jako program a více jej nerozvíjejí. Spadalo zde také srovnání nesystematických pedagogů s pedagogem, který pracuje systematicky. Celkově se však pedagogové v hlavních tématech (jako je postoj k programu a hodnocení programu) příliš neliší. Jejich názory, postupy a postoje se mohou v některých směrech rozcházet, ale výsledné zkušenosti jsou velmi podobné. Nemůžeme proto například stanovit závěr, že učitelé pracující systematicky vnímají více přínosů či jiné typy přínosů. Na druhou stranu neznáme například hloubku osvojených přínosů. Je proto možné, že například žáci, u kterých je program zavedený systematicky, mohou disponovat větší schopností lépe popsat své emoce než žáci bez systematické výuky.

8 DISKUZE

Cílem naší diplomové práce bylo objasnit, jak učitelé speciálních škol vnímají aplikování programu Druhý krok (dále DK) vzhledem ke specifikaci svých žáků. Program DK je primárně vytvořen pro žáky běžných škol. Je tedy otázkou, jak účinný by mohl být u žáků se speciálními potřebami. Hned na úvod si dovolíme zmínit, že jsme během rešerše narazili na to, že mnoho výzkumníků sdílí informace **o nedostatku výzkumů na témata tohoto typu**. A to i přesto, že je program DK jedním z nejrozšířenějších z programů sociálně-emocionálního učení (dále SEL) (CASEL, 2020). Z doporučení autorů vyplývá, že celkově není dostatečně probádaná oblast SEL a žáků se speciálními potřebami. Autoři výzkumů proto vybízejí, aby se na to další výzkumy blíže zaměřily (Hagarty & Morgan, 2020; Espelage et al., 2015; Hassani & Schwab, 2021; Skrzypiec et al., 2016). V následujících řádcích tedy budeme srovnávat naše výsledky také s výzkumy, které se zaměřovaly například na SEL obecně, na žáky bez speciálních potřeb či na běžné pedagogy.

První důležitou oblastí byl **postoj pedagogů k práci s programem**. Všichni respondenti sdíleli **pozitivní přístup a motivaci k programu**. To může být dobrý předpoklad k efektivní implementaci SEL. Výzkumy totiž ukazují, že přesvědčení učitelů, že programy SEL žákům prospějí ve vývoji, je jeden z nejsilnějších prediktorů v odhodlání učitelů programy využívat (Cramer et al., 2023; Orpinas et al., 1995; Brackett et al., 2012). Pro všechny respondenty byla dále významná oblast SEL. Také jiné výzkumy potvrzují, že učitelé vnímají tuto oblast jako důležitou. Například Buchanan et al. (2009) popisuje, že 99 % učitelů přistupuje k SEL jako k důležitému faktoru. Tři z pěti respondentů uvedli, že se touto oblastí zabývají i v rámci komunitních kruhů a dva respondenti zmínili, že se snažili na SEL zaměřovat již před programem.

Všichni speciální pedagogové také uvedli, že dle jejich názorů je DK **vhodný pro děti se speciálními potřebami**. Žádný speciální pedagog nevnímal diagnózy žáků jako překážku. Všichni pedagogové sdíleli **potřebu program do jisté míry upravit** vzhledem ke specifikaci žáků. Pro nikoho z respondentů to však nebyla zátěž a nevníмали to jako překážku. Nejčastěji vnímali potřebu něco dovysvětlit, anebo střídat aktivity, aby žáci s poruchou pozornosti zůstali soustředěni. Committee for Children potvrzuje potřebu úprav u žáků

se speciálními potřebami. Zmiňuje ovšem, že samotný DK nenabízí žádné konkrétní úpravy v rámci obsahu lekcí, které by byly založeny na výzkumech. Doporučují například, aby se lekce opakovaly více než jednou (Committee for Children, 2021a), což navrhuje také Sullivan et al. (2015). Toto bylo zaznamenáno u třech respondentů, kteří uvedli, že se k DK vrací dle potřeby. Dále Committee for Children (2021a) navrhuje pracovat v menších skupinkách. Tento faktor vyhodnotili také respondenti jako nápomocný, protože už samotné třídy ve speciálních školách jsou menší (zhruba 15 žáků). Dalším návrhem je také předávání materiálů žákům domů, aby rodiče pomohli posílit sociálně-emoční kompetence. Tato aktivita nebyla zaznamenána ani u jednoho z respondentů.

Všichni respondenti byli také **třídní učitelé dané třídy**, což se dle výzkumů ukazuje jako důležitý faktor (Daley & McCarthy, 2021). Dle Loinaz (2017) jsou učitelé také více spokojeni s výukou SEL, pokud se na zavádění sami podílejí. Důležitost toho, že DK využívají právě oni jako třídní učitelé popisovali také někteří respondenti. Důvodem bylo to, že oni své žáky znají a rozumí jim. Velmi častou diagnózou ve třídách respondentů je totiž porucha řeči (například vývojová dysfázie), kdy je dlouhodobější spolupráce s žákem klíčová. Na druhou stranu bylo zjištěno, že na škole s programem pracuje také školní psycholog. I tento postup je určitě možný, pokud má daný pracovník absolvované školení (Moy & Hazen, 2018).

Tři respondenti dále uvedli **osobní rozvoj při práci s DK**. Podobné výsledky nabídl například Youngblood (2015), který zmiňuje též možnost ovlivňování samotných schopností učitelů. Martinsone & Damberg (2016) taktéž zdůrazňují, že je důležité zaměření učitelů i na sebe při realizaci SEL programů. Vnímají v tom zajištění větší efektivity programu. Tři stejní respondenti dále uvedli, že s žáky **sdílí své osobní zkušenosti**. Jedním z důvodů byla větší motivace dětí se také otevřít či jejich větší důvěra a pocit sounáležitosti. Stále stejní respondenti popisovali **spokojenost se školením programem**, který hodnotili jako přínosný a kvalitní. Důležitost kvalitního školení zdůrazňuje řada studií (Schick & Cierpka, 2013; Skura & Świdarska, 2022; Bradshaw, 2015; Humphrey et al., 2018).

Důležitou částí našeho výzkumu je také zaměření se na konkrétní **práci s programem**. Z výsledků vyplývá, že čtyři respondenti využívají program **nepravidelně**, a sice nemají pro program stanovený konkrétní čas či předmět. Nejčastější uváděný důvod k nepravidelnosti programu bylo zahlcení učitelů a přemíra jiných povinností.

Jeden z respondentů se také jasně vymezil, že pravidelnost programu není možná. Nedostatečný čas pro práci se SEL ukazují i jiné výzkumy například Djambazova-Popordanoska (2016) či Zubková (2021). Velké nároky na učitele a také jejich překročení pracovní doby zhruba o 5 hodin týdně potvrzuje i Kurelová et al. (2000, citováno v Blížkovský, 2000). Jako podstatné vnímáme také sdílení zkušeností jednoho respondenta, který program zavedl pravidelně. Programu vymezil konkrétní čas a předmět. Zkušenost tohoto respondenta se naprosto odlišuje od výpovědí ostatních respondentů. Tento speciální pedagog se necítí zahlcen a vnímá v pravidelnosti výhody. Mezi tyto výhody řadí to, že díky systematické práci se SEL se konflikty řeší průběžně a neubírá to poté čas ve výuce. Dále zmiňuje, že děti mají rády pravidelnost. Právě tato pravidelnost je dle mnohých výzkumů klíčová pro efektivní implementaci SEL, neboť díky tomu dochází ke skutečnému osvojení trénovaných dovedností (Smékalová & Palová, 2016). Důležitost systematickosti a dlouhodobosti zmiňuje také Miovský et al. (2015) v rámci primární prevence. Dle Bracketta et al. (2012) hraje velkou roli v pravidelném užívání programu motivace učitele. Podle výpovědí speciálních učitelů byli všichni respondenti motivováni, avšak pravidelnost programu zavedl pouze jeden speciální pedagog. Je proto na místě přemýšlet, jaké další vlivy zde mohou hrát roli.

Čtyři zmínění respondenti **plánují práci s DK dle situace**. Pokud se například ve třídě otevře podobné téma jako je v lekci DK, tak ji poté začnou aplikovat. Realizace programu tedy vychází z dění ve třídě. Všichni respondenti uvedli, že se DK věnují zhruba 1 vyučovací hodinu (45 minut). U respondentů se také liší jejich frekvence využívání. Průměrně je to 2x až 3x za měsíc, což je méně, než uvádí například respondenti ve výzkumu Moy & Hazen (2018), kde jej využívají 1x až 2x týdně. Zároveň respondenti v našem výzkumu nemají vymezený předmět, ve kterém DK aplikují. Nejčastěji je to v Český jazyk nápravný (ČJ nápravný), dále pak v Hudební výchově (HV) či Výtvarné výchově (VV). Liší se to však u každého učitele. Podobně program využívali také respondenti ve výzkumu Loinaz (2017), kteří využívali různé předměty, ovšem věnovali rozvoji SEC méně času.

Tři z těchto respondentů zmiňují, že **se k DK vrací i mimo lekce** a vnímají, že se k DK vrací také žáci. K tomu je dle respondentů vybízejí vystavené fotografie z programu. Vnímají to jako výhodu, protože si to žáci připomínají. Jeden z respondentů také zmínil, že to žákům pomáhá lépe vysvětlit, jak se cítí, protože fotografii použije například jako přirovnání.

Dva respondenti uvedli, že se k DK nevrací mimo lekce. Důvodem bylo, že nechtějí, aby si děti SEL spojily pouze s programem, ale aby to dokázaly přijmout jako součást sebe.

Dále jsme se také zaměřili na to, **jak učitelé vnímají svou třídu**. Popisovali ji jak obecně, tak při práci s DK. Žádný z respondentů neuvedl šikanu či jinou formu viktimizace, i když některé výzkumy popisují, že je skupina žáků se speciálními potřebami v tomto ohledu rizikovější (Rose et al., 2011). Jiné zase zmiňují podobné výsledky jako v běžných školách (Reiter & Lapidot-Lefler, 2007). Naopak dva z pěti respondentů označili svou třídu jako **kamarádkou, bezkonfliktní s dobrým kolektivem**. To je určitě pozitivní, neboť Frostad & Pijl (2007) uvádí, že 20 % až 25 % žáků se speciálními potřebami není sociálně zahrnuto ve své vrstevnické skupině. A právě důležitost vztahů s vrstevníky, ale také s učiteli potvrzuje například výzkum McCoy & Banks (2011).

Čtyři respondenti označili svou třídu obecně jako **náročnou**. Hlavním důvodem byla široká škála diagnóz či větší výskyt diagnóz poruch chování a hyperkinetické poruchy. To, že je práce z těchto důvodů náročná potvrzuje řada výzkumů (Walker et al., 1996; Miguel et al., 1996; Skura & Świdarska, 2022), které také zmiňují zvýšené sociální a emoční potíže u dětí se speciálními potřebami. O to víc proto může být důležité se na tuto oblast zaměřit, což zmiňovali také respondenti v rámci výzkumu. Zajímavé však je, že všichni respondenti uvedli, že se celá třída **na program těší a všichni se zapojují**. Pozitivní vztah k programu u dětí zaznamenala také Machů (2018). Tři respondenti ovšem uvádí nepozornost dětí při DK, kdy musí například častěji střídat aktivity, aby udrželi jejich soustředěnost.

Zajímal nás také **přínos programu pohledem učitelů**. Zde je nutné zdůraznit, že jde pouze o sdílení jejich názorů. Nelze tedy vyhodnotit, zdali k těmto přínosům skutečně došlo. Čtyři respondenti vyhodnotili celkový pozitivní přínos DK. Mezi nejčastější konkrétní přínosy spadala zvýšená empatie u žáků, sebeuvědomování a otevřenost. Tohle jsou také oblasti, ve kterých se při aplikování programu zlepšení očekává (CASEL, 2003). Zajímavým přínosem, který sdíleli všichni respondenti, bylo **rozpovídání žáků**, kteří trpí poruchou řeči a měli určité důvody k tomu příliš nekomunikovat. Jako důvod zlepšení uváděli bližší poznání spolužáků díky DK, a tedy menší ostych. Dále také blízkost témat z programu, a proto možnost mluvit o tom, co žáky zajímá. Mimo jiné jako výhodné vnímali tři respondenti také **větší vhled do situace dítěte**, díky čemuž s ním pak mohli lépe pracovat.

S podobnými výsledky o lepším povědomí o žácích a vztazích ve třídě přispěl také Youngblood (2015).

Při porovnání všech výše zmíněných výsledků jsme vyhodnotili, že pedagog, který pracuje systematicky nehodnotí program příliš odlišně od pedagogů pracujících nesystematicky. Postoje pedagogů k programu jsou celkově velmi podobné stejně jako jejich hodnocení a vnímané přínosy. Tyto výsledky mohou být překvapivé, neboť by se dalo očekávat, že například pedagog pracující systematicky bude vnímat větší přínosy než pedagog s nesystematickým přístupem. Tento předpoklad potvrzují například výše zmíněný výzkum od Smékalové & Palové (2016). Na druhou stranu neznáme například hloubku osvojených přínosů. Je proto možné, že kupříkladu žáci, u kterých je program zavedený systematicky, mohou disponovat větší schopností lépe popsat své emoce než žáci bez systematické výuky. Vliv na tyto výsledky může mít také to, že se jedná o speciální pedagogy, což není u programu DK běžná cílová skupina. U speciálních pedagogů se dá také předpokládat, že jejich přístup bude specifický vzhledem ke svým žákům.

V rámci výzkumu jsme se zaměřili také na výhody a nevýhody programu z hlediska speciálních učitelů. Všichni respondenti vnímají program **metodicky dobře zpracován**, a popisují, že se jim s ním dobře pracuje. To potvrzuje také Schick & Cierpka (2013) či Brackett et al. (2012), kteří potvrdili, že pokud učitelé uvádí vyšší komfort při výuce SEL, tak ve výuce také zachycují větší pocit úspěchů. Čtyři respondenti pozitivně vyzdvihli, že díky programu má rozvoj SEL nějakou **formu a strukturu**. Podobně pozitivně toto hodnotili také respondenti ve výzkumu Pronyšynové (2018). Tato autorka dále sdílí nevýhody programu, které se při jejím výzkumu projeví: složitě formulované obrázky, podobnost lekcí, absence přeložených videí a podobně. Žádnou z těchto nevýhod neuvedli respondenti z našeho výzkumu. Shodovali se však v jedné nevýhodě, která se objevila také ve výzkumu Palové (2021), a sice **obavy z náročných situací při probírání citlivých témat**. Toto se zdálo důležité pro většinu respondentů, přičemž tři jej zmínili v souvislosti s obavami. Nejkomplikovanější se zde jeví udržet hranici mezi tím, co žáka ještě nechají sdělit, a kdy už jeho sdílení zastavit. Speciální učitelé sdíleli také obavy, jak náročné situace zvládnout a ošetřit. Největší obavy sdílela respondentka, která měla také zároveň nejkratší pedagogickou praxi. Výzkum Alsalamah (2023) ukazuje, že učitelé s menší délkou praxe vykazují vyšší potřebu podpory při implementaci SEL. A právě **podpora konkrétně školního psychologa** se zdála v rámci

práce s citlivými tématy nejvíce klíčová. To potvrzuje také výzkum například Palové & Šmahaje (2020) a doporučuje to MŠMT (2021a) a OZ PROFKREATIS plus (n. d.). Všichni respondenti sdíleli, že spolupracují se školním psychologem, na kterého se mohou kdykoli obrátit. Sdílí s ním jak reakce žáků, tak jejich práci s DK. Školní psycholog byl zmiňován jako iniciátor programu DK. Z výpovědí respondentů se zdálo, že motivace k programu je podpořena také důvěrou k psychologovi, který dle respondentů programu věří. Čtyři respondenti zmínili také celkovou **podporu v kolektivu**. S podobnými výsledky přišel také Youngblood (2015) či Alsalamah (2023), u kterého konkrétně speciální pedagogové zdůrazňovali důležitost podpory v rámci SEL. Všichni respondenti také sdíleli **spolupráci s rodiči**, avšak nebyla zaznamenaná spolupráce přímo v rámci programu DK.

Jeden ze speciálních pedagogů také zmínil, že program aplikuje i **online formou**, pokud je například jeden ze žáků nemocný. Ve spojení s touto možností můžeme přemýšlet nad využitelností digitálního programu DK, který byl zveřejněný v roce 2021 (Second Step, 2023b). Blíže jsme jej popisovali v kapitole 2.2.4 *Vývoj programu Druhý krok*. Je otázkou, jak využitelná tato forma programu bude. Například Heman (2023) ve své případové studii sdílel, že téměř všichni jeho respondenti (studenti s postižením) zlepšili své prosociální dovednosti při online intervenci SEL. Tato studie má sice velmi omezené údaje, avšak vybízí k tomu, aby se tato tematika dále zkoumala.

Jedním z **limitů této práce** je nedostatek relevantních odborných zdrojů, které by se zaměřovaly na konkrétní tematiku našeho výzkumu. Porovnávání s jednotlivými studii proto nemusí být vždy odpovídající vzhledem k odlišnosti daných skupin respondentů, programů SEL a podobně. Tento faktor jsme se pokusili zmírnit detailnějším popisem jednotlivých výzkumů, aby bylo možné tyto odlišnosti srovnat.

Online forma rozhovoru byla sice preferovaná, avšak má sama o sobě své nevýhody. Mezi tyto nevýhody spadá například riziko rušivých elementů, nízké a nekvalitní internetové spojení, nižší míra blízkosti mezi respondentem a výzkumníkem a podobně. Pouze při jednom rozhovoru byl zaznamenan problém s připojením na začátku, který se poté stabilizoval. Respondenti se při rozhovoru zdáli otevření a měli jsme dojem, že se cítí komfortně. Jako výhodu vnímáme, že po online rozhovoru byla uložena nahrávka také s obrazem, a proto jsme se mohli vracet také k vizuálnímu zdroji emočního ladění.

Výsledky jsou zajisté ovlivněny také pohledem výzkumníka, i přesto, že jsme se snažili o objektivitu. Důvodem bylo také vytvoření kapitoly 5.2 *Reflexe výzkumníka*, kde se snažíme reflektovat osobní postoj k DK a možné vlivy výzkumníka.

Výsledky naší studie nelze zobecnit k celé skupině speciálních pedagogů pracujících s DK. Výzkumu se účastnily speciální pedagožky z jedné školy, které souhlasily s rozhovory. Můžeme proto předpokládat, že je pro ně tato tematika podstatná a chtěly se k ní vyjádřit. I přesto tato studie ukazuje detailní zkušenosti speciálních pedagogů a může inspirovat k dalšímu bádání.

V návaznosti na to bychom si dovolili stanovit možná **doporučení k případným dalším výzkumům**. Obecně se zdá, že jakékoliv zaměření na tuto tematiku bude přínosné vzhledem k nedostatečnosti probádání. Mezi konkrétní návrhy výzkumů poté stanovujeme:

- Zmapování práce speciálních pedagogů s program DK v České republice;
- Klíčové faktory k zavedení pravidelnosti programu DK u speciálních pedagogů, a jak ji udržet;
- Vliv programu DK na akademickou oblast žáků se speciálními potřebami;
- Využitelnost a efektivita digitální formy programu, jak u žáků se speciálními potřebami, tak u žáků bez speciálních potřeb.

Dále bychom rádi zmínili **doporučení pro školy**, které s programem DK začínají pracovat či o práci přemýšlí. K efektivnějšímu aplikování programu DK by mohly přispět následující body:

- Podpora učitelů pracujících s DK, nabídnutí možnosti spolupráce se školním psychologem a vybízení ke kolektivní spolupráci;
- Jasné vymezení časové dotace pro aplikování programu DK (například 1 hodina týdně);
- Celkové šíření povědomí o SEL a podpora implementace programu DK.

9 ZÁVĚR

Cílem naší diplomové práce bylo zmapovat, jaké jsou zkušenosti speciálních pedagogů s programem Druhý krok při práci s žáky se speciálními potřebami. V rámci výzkumné části byla popsána práce speciálních pedagogů s programem, jejich způsob aplikování programu a jejich postoje. Byla také zmapována podpora a spolupráce pedagogů, dále to, jak vnímají svou třídu při práci s programem. Během rozhovorů se otevřelo také téma přínosů a překážek, které se během programu projeví.

Všichni speciální pedagogové sdíleli pozitivní přístup k programu a vyjadřovali motivaci k jeho aplikování. Také jej všichni označili za vhodný vzhledem ke speciálním potřebám svých žáků. Zároveň také každý speciální pedagog zmínil nutnost program upravit vzhledem k aktuálním potřebám situace či k potřebám dětí ve spojení s jejich speciálními potřebami. Nejčastější forma úpravy byla dovysvětlení jednotlivých pojmů, či častější změna aktivity. Klíčovou se ukázala také důležitost, aby program vedl třídní učitel, či někdo, kdo žáky zná a rozumí jim, neboť mnoho jejich žáků má diagnózu poruch řeči.

Pouze jeden speciální pedagog užívá program pravidelně a má pro něj vyhrazený konkrétní čas a program. Ostatní speciální pedagogové stanovují čas pro program náhodně dle dané situace. Tito respondenti vnímají časovou tíseň, přemíru jiných povinností a celkový tlak, což jim neumožňuje program mít pravidelně.

Všichni speciální pedagogové vnímají podporu školního psychologa, který se také podílel na zavádění programu DK na jejich škole. Většina speciálních pedagogů také zmiňuje podporu v kolektivu. Všichni spolupracují s rodiči, avšak zde nebyla zachycená přímá propojenost s programem DK.

Dle speciálních pedagogů se všichni žáci se speciálními potřebami na program těší a celá třída se zapojuje. A to i přesto, že většina speciálních pedagogů označila svou třídu jako náročnou a někteří zmínili, že jsou žáci při práci s programem nepozorní. Také někteří speciální pedagogové zaznamenali změnu u dětí po aplikování programu DK. Pro některé respondenty však bylo těžké posoudit, jaký vliv má právě program DK. Většina speciálních pedagogů vnímá celkový pozitivní přínos programu u žáků se speciálními potřebami. Mezi

nejčastěji zmiňované přínosy spadá, že žáci více přemýšlí o emocích ostatních, umí lépe popsat své pocity a více se otevírají. Každý speciální pedagog také uvedl rozpovídání u žáků, kteří měli předtím problém komunikovat.

Mezi hlavní výhody programu DK, jako metody, učitelé řadí jasnou a strukturovanou metodiku, formu programu, černobílé fotografie, jednoduchost zadávání a přípravy. Jako dvě nevýhody uvádí nedostatek času vzhledem k časové dotaci a náročnost práce s obtížnými situacemi, které mohou nastat při sdílení příliš osobních zkušeností žáků.

SOUHRN

Tématem předkládané práce jsou postoje speciálních pedagogů k programu Druhý krok (DK). Zabývali jsme se zkušenostmi speciálních pedagogů s tímto programem při práci s žáky se speciálními potřebami. Práce je rozdělena do dvou částí, a sice do teoretické a výzkumné části.

V teoretické části jsme se věnovali pozici učitele a jeho funkcím. Profese učitele představuje předávání poznatků, postojů a dovedností (Průcha et al., 2013). Klíčovou roli ovšem hraje také osobnost pedagoga, která bezesporu ovlivňuje výuku a následné vzdělávání žáků. Skura & Świdarska (2022) například zdůrazňují důležitost sociálních kompetencí a emoční inteligence u speciálních pedagogů při práci s žáky se speciálními potřebami. Jejich práce je totiž náročná v množství diagnóz, které mohou žáci se speciálními potřebami mít. V závislosti na konkrétních obtížích žáka si musí učitel osvojit různé způsoby předávání znalostí, zdokonalování dovedností a postojů.

Druhá kapitola se zaměřuje na program DK, který vychází ze sociálně-emočního učení (SEL). SEL je proces, jehož prostřednictvím získáváme a uplatňujeme znalosti, dovednosti a postoje k rozvoji zdravé identity, k řízení emocí, k dosažení osobních a kolektivních cílů (CASEL, 2003). Právě program DK je jedním z nejrozšířenějších programů zaměřujících se na rozvoj sociálně-emočních kompetencí. Vytvořila jej nezisková organizace Committee for Children v roce 1985 (Committee for Children, 2023) a do České republiky začal proudit skrze slovenské sdružení Profkreatis (Smékalová & Palová, 2016). Program je určený pro mateřské a základní školy a je využíván formou přímé výuky, modelování a pozorování (Moy & Hazen, 2018). V České republice proběhla řada výzkumů, které byly zaměřeny na program DK z různých pohledů. Většina z těchto prací spadala pod studentské projekty a mezi jejich autorky patří například Pronyšynová (2018), Palová (2020), Machů (2018), Horáková (2018) či Faastová (2017).

Poslední teoretická kapitola se snaží propojit předchozí kapitoly a zaměřuje se na využití programu DK na speciálních školách. Již při rešerši jsme narazili na to, že mnoho výzkumníků sdílí, že je nedostatek výzkumů zaměřených na SEL a děti či mladistvé se speciálními potřebami (Hagarty & Morgan, 2020; Espelage et al., 2015; Hassani & Schwab, 2021; Skrzypiec et al., 2016; Daley & McCarthy, 2021). Existující výzkumy však

ukazují, že rozvoj sociálních kompetencí v rámci programů SEL u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami podporuje například snižování šikany (Wehmeyer et al., 2013). Aplikování těchto programů proto může být velmi důležité, neboť například Rose et al. (2011) popisuje, že žáci se speciálními potřebami jsou více vystaveni riziku šikany a viktimizace. Dále Frostad & Pijl (2007) přicházejí s tím, že 20 % až 25 % žáků se speciálními potřebami není sociálně zahrnuto ve své vrstevnické skupině, přičemž McCoy & Banks (2011) zdůrazňují, že školní angažovanost je právě ovlivněna sociálními vztahy s vrstevníky, ale také učiteli. Autoři proto zdůrazňují možné přínosy tréninku sociálních dovedností pro udržování kontaktů, vztahů a přátelství se svými vrstevníky (Reiter & Lapidot-Lefler, 2007). Také jiné výzkumy zaznamenaly větší nepohodu u dětí s postižením. Vybízejí proto k tomu, že je třeba věnovat více pozornosti navrhování a implementaci podpory pro zlepšení pohody a školní spokojenosti těchto žáků (Skrzypiec et al., 2016).

Program Druhý krok je primárně určený dětem bez speciálních vzdělávacích potřeb (Committee for Children, 2021a). Výzkumy však ukazují, že pomocí přímé výuky těchto programů dochází ke zlepšení také u žáků a studentů se speciálními potřebami (Briesch & Chafouleas, 2009; Hassani & Schwab, 2021). Vzhledem ke specifikaci potřeb jednotlivých dětí může být nutné program Druhý krok upravit. V tomto směru Committee for Children (2021a) nenabízí žádné úpravy v rámci obsahu lekcí, které by byly výzkumně podložené. Navrhuje však změny v postupech práce s jednotlivými lekcemi. Výzkumem programu DK a žáků se speciálními potřebami se zabýval například Sullivan et al. (2015) či Espelage et al., (2015).

Cílem výzkumné části bylo zachytit, jaké mají speciální pedagogové zkušenosti s praktikováním programu DK u dětí ze speciálních škol. Pro výzkum byl zvolen kvalitativní design, který byl pojat formou vícepřípadové studie. Pro získání dat jsme využili metodu polostrukturovaného rozhovoru. Data byla následně zanalyzována dle Interpretativní fenomenologická analýzy (IPA). IPA si klade za cíl porozumět individuální zkušenosti a jejímu významu. Je zde velmi důležité prožívání, zkušenost, postoje, které považujeme za důležité v rámci našeho výzkumu. Do výzkumu je také zahrnutá sebereflexe výzkumníka (Koutná et al., 2013, citováno v Řiháček, 2013).

Pro sběr dat byla zvolena nepravděpodobností metoda, a sice záměrný výběr, metoda sněhové koule a samovýběr. Rozhovory byly realizované s 5 respondenty, kteří museli splnit námi vymezená kritéria.

Všichni respondenti byli ženy, které byly v průběhu rozhovoru třídními učitelkami na prvním stupni s průměrnou délkou praxe 15,8 let. Program DK využívaly v průměru 12,2 měsíců, přičemž zahrnujeme pouze školní měsíce mimo letní prázdniny. Mezi nejčastější diagnózy ve svých třídách zařadily logopedické vady, hyperkinetické poruchy, poruchy chování, specifické poruchy učení, lehká mentální postižení a tělesná postižení.

Následné kapitoly byly rozděleny do podkapitol, kde analyzujeme jednotlivé rozhovory, popisujeme vzniklé tematické trsy a následně je interpretujeme.

Z výsledků vyplývá, že všichni speciální pedagogové sdíleli pozitivní přístup k programu a vyjadřovali motivaci k jeho aplikování. Také jej všichni označili za vhodný vzhledem ke speciálním potřebám svých žáků. Zároveň každý speciální pedagog zmínil nutnost program poupravit vzhledem k aktuálním potřebám situace či k potřebám dětí ve spojení s jejich speciálními potřebami. Nejčastější forma úpravy byla dovysvětlení jednotlivých pojmů, či častější změna aktivity. Klíčové se ukázalo také to, aby program vedl třídní učitel, či někdo, kdo žáky zná a rozumí jim, neboť mnoho jejich žáků má diagnózu poruch řeči.

Většina speciálních pedagogů nemá vyhrazený konkrétní čas a předmět pro výuku DK. Stanovují si čas pro program náhodně, dle dané situace. Tito respondenti vysvětlují nepravidelnost časovou tísní, přemírou jiných povinností a celkovým tlakem.

Všichni speciální pedagogové vnímají podporu školního psychologa, který se také podílel na zavádění programu DK na jejich škole. Většina speciálních pedagogů také zmiňuje podporu v kolektivu. Všichni spolupracují s rodiči, avšak zde nebyla zachycená přímá propojenost s programem DK.

Dle speciálních pedagogů se všichni žáci se speciálními potřebami na program těší a zapojují se. A to i přesto, že většina speciálních pedagogů označila svou třídu jako náročnou a někteří speciální pedagogové zmínili, že jsou žáci při práci s programem nepozorní. Někteří speciální pedagogové dále zaznamenali změnu u dětí při aplikování

programu DK. Pro některé respondenty však bylo těžké posoudit, jaký vliv má program DK na změny, kterými žáci prochází.

Většina speciálních pedagogů vnímá celkový pozitivní přínos programu u žáků se speciálními potřebami. Mezi nejčastěji zmiňované přínosy spadá, že žáci více přemýšlí o emocích ostatních, umí lépe popsat své pocity a více se otevírají. Každý speciální pedagog také uvedl rozpovídání u žáků, kteří měli předtím problém komunikovat. Někteří speciální pedagogové také uvedli osobní rozvoj při práci s programem.

Mezi hlavní výhody programu DK, jako metody, učitelé řadí jasnou a strukturovanou metodiku, formu programu, černobílé fotografie, rychlou přípravu a jednoduché zadávání. Jako dvě nevýhody uvádí nedostatek času vzhledem k časové dotaci a obavy z náročných situací, které mohou při práci s DK nastat například při sdílení příliš osobních zkušeností žáků. Dva respondenti také navrhnou možné změny programu. Mezi jejich doporučení spadá více aktivit zaměřených na prožitek dětí, menší strukturovanost, méně návodů a vytvoření navazujícího programu, který by mohli po DK dále využívat.

LITERATURA

- Alsalamah, A. (2023). Special Education Teachers' Self-Efficacy in Implementing Social-Emotional Learning to Support Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, vol. 38(3)*, 209-223. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12318>
- Alzahrani, M., Alharbi, M., & Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *International Education Studies, 12(12)*, 141-149. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n12p141>
- Baker, K., & Donnelly, M. (2001). The Social Experiences of Children with Disability and the Influence of Environment: A framework for intervention. *Disability & Society, 16(1)*, 71-85. <https://doi.org/10.1080/713662029>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman & Company. <https://1lib.eu/book/2708361/d4ef2e>
- Bártová, S. (2020). *Metodika dobrý začátek jako forma prevence problémového chování u dětí předškolního věku* [Bakalářská práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/118202/130278340.pdf?sequence=1>
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy* (Vyd. 1). Grada.
- Blížkovský, B. (2000). *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století* (1. vyd). Konvoj.
- Brackett, M., Reyes, M., Rivers, S., Elbertson, N., & Salovey, P. (2012). Assessing Teachers' Beliefs About Social and Emotional Learning. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30(3)*, 219-236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- Bradshaw, C. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist, 70(4)*, 322-332. <https://doi.org/10.1037/a0039114>
- Briesch, A., & Chafouleas, S. (2009). Review and analysis of literature on self-management interventions to promote appropriate classroom behaviors (1988–2008). *School Psychology Quarterly, 24(2)*, 106-118. <https://doi.org/10.1037/a0016159>

Buchanan, R., Gueldner, B., Tran, O., & Merrell, K. (2009). Social and Emotional Learning in Classrooms: A Survey of Teachers' Knowledge, Perceptions, and Practices. *Journal of Applied School Psychology, 25*(2), 187-203. <https://doi.org/10.1080/15377900802487078>

Burks, V., Laird, R., Dodge, K., Pettit, G., & Bates, J. (1999). Knowledge Structures, Social Information Processing, and Children's Aggressive Behavior. *Social Development, 8*(2), 220-236. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00092>

CASEL. (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs* (2nd ed.). CASEL. Získáno 10. května 2023 z <https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/>

CASEL. (2020). *CASEL'S SEL FRAMEWORK: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?*. CASEL. Získáno 10. května 2023 z <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>

Committee for Children. (2021a). Alignment chart: Programs and Student Support Frameworks. Získáno 13. května 2023 z <https://cfccdn.blob.core.windows.net/static/pdf/alignment-charts/second-step-digital-k5-mtss-rti-pbis-alignment-chart.pdf>

Committee for Children. (2021b). Apologizing Can Help: Lesson Plan by Second Step®. Second Step. Získáno 10. května 2023 z <https://cfccdn.blob.core.windows.net/static/pdf/k-5/k-5-digital-program/second-step-elementary-digital-gk-u4-18-lesson-plan.pdf>

Committee for Children. (2021c). Second Step® Elementary Digital Program: Review of research. Second Step. Získáno 11. května 2023 z <https://cfccdn.blob.core.windows.net/static/pdf/review-research/second-step-digital-k5-review-of-research.pdf>

Committee for Children. (2022). Second Step® Elementary Digital Program: Scope and Sequence. Second Step. Získáno 5. dubna 2023 z <https://cfccdn.blob.core.windows.net/static/pdf/scope-sequence/second-step-k8-scope-sequence-full.pdf>

Committee for Children. (2023). Grassroots Effort to Global Nonprofit. Získáno 5. dubna 2023 z <https://www.cfchildren.org/about-us/history/>

- Cooke, M., Ford, J., Levine, J., Bourke, C., Newell, L., & Lapidus, G. (2007). The Effects of City-Wide Implementation of “Second Step” on Elementary School Students’ Prosocial and Aggressive Behaviors. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 93-115. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0080-1>
- Cramer, T., Cappella, E., Morris, P., & Ganimian, A. (2023). Measuring and predicting teachers’ commitment to implementing evidence-based programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 405-415. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.04.009>
- Daley, S., & McCarthy, M. (2021). Students With Disabilities in Social and Emotional Learning Interventions: A Systematic Review. *Remedial and Special Education*, vol. 42(6), 384-397. <https://doi.org/10.1177/0741932520964917>
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers’ professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
- Dimitrellou, E., & Hurry, J. (2018). School belonging among young adolescents with SEMH and MLD: the link with their social relations and school inclusivity. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 312-326. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1501965>
- Djambazova-Popordanoska, S. (2016). *Teachers' perspectives and practices on Social and Emotional Learning: Multiple case study approach* [Disertační práce, Deakin University]. Dro Deakin University. https://dro.deakin.edu.au/articles/thesis/Teachers_perspectives_and_practices_on_social_and_emotional_learning_multiple_case_study_approach/21108097
- Dobrovolná, S., Havrda, M., Havrdová, E., Škarková, L., & Vyhnánková, K. (2015). *Dobry začátek: ověřené postupy pro učitelky mateřských škol*. Schola Empirica.
- Dománková, H. (2018). *Preventivní politiky v oblasti duševního zdraví dětí na školách* [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitalní repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/94734/120289918.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Edwards, D., Hunt, M., Meyers, J., Grogg, K., & Jarrett, O. (2005). Acceptability and Student Outcomes of a Violence Prevention Curriculum. *The Journal of Primary Prevention, 26*(5), 401-418. <https://doi.org/10.1007/s10935-005-0002-z>
- Esen-Aygun, H., & Sahin-Taskin, C. (2017). Teachers' Views of Social-Emotional Skills and Their Perspectives on Social-Emotional Learning Programs. *Journal of Education and Practice, 8*(7), 205-215.
- Espelage, D., Rose, C., & Polanin, J. (2015). Social-Emotional Learning Program to Reduce Bullying, Fighting, and Victimization Among Middle School Students With Disabilities. *Remedial and Special Education, 36*(5), 299-311. <https://doi.org/10.1177/0741932514564564>
- Faastová, D. (2017). *Vliv preventivního programu Druhý krok na tvořivost a afektivitu dětí mladšího školního věku* [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses.cz. https://theses.cz/id/mp42bo/DP_Faastov_Dagmar.pdf
- Frostad, P., & Pijl, S. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education, 22*(1), 15-30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>
- Gillernová, I. (2003). Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace, 13*(2), 83-94.
- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal, 37*(2), 479–507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Grossman, D., Neckerman, H., Koepsell, T., Liu, P., Asher, K., Beland, K., Frey, K., & Rivara, F. (1997). Effectiveness of a Violence Prevention Curriculum Among Children in Elementary School. *JAMA, 277*(20), 1605–1611. <https://doi.org/10.1001/jama.1997.03540440039030>
- Guntersdorfer, I., & Golubeva, I. (2018). Emotional intelligence and intercultural competence: Theoretical questions and pedagogical possibilities. *Intercultural Communication Education, 1*(2), 54-63. <https://doi.org/10.29140/ice.v1n2.60>

- Hagarty, I., & Morgan, G. (2020). Social-emotional learning for children with learning disabilities: a systematic review. *Educational Psychology in Practice, 36*(2), 208-222. <https://doi.org/10.1080/02667363.2020.1742096>
- Hassani, S., & Schwab, S. (2021). Social-Emotional Learning Interventions for Students With Special Educational Needs: A Systematic Literature Review. *Frontiers in Education, 6*(1), 1-19. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.808566>
- Heman, P. (2023). Video-based instruction in social-emotional skills for youth with intellectual disabilities in a summer vocational rehabilitation program. *Undergraduate Research, vol. 3*(1), 78-90. <https://doi.org/10.58361/2766-3590.1056>
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (4., přepracované a rozšířené vydání). Portál.
- Hoffman, D. (2009). Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States. *Review of Educational Research, 79*(2), 533-556. <https://doi.org/10.3102/0034654308325184>
- Horáková, A. (2018). *Rozvoj kognitivních, sociálních a emocionálních kompetencí u dětí v předškolním věku pomocí programu Druhý krok*. [Bakalářská práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses.cz. https://theses.cz/id/u8au30/DP_Horakova.pdf
- Humphrey, N., Barlow, A., & Lendrum, A. (2018). Quality Matters: Implementation Moderates Student Outcomes in the PATHS Curriculum. *Prevention Science, 19*(2), 197-208. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0802-4>
- Chobotská, T. (2017). *Preventivní program Druhý krok a sebepojetí u dětí mladšího školního věku* [Bakalářská práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses.cz. https://theses.cz/id/rwrqnn/Chobotska_BP_2017.PDF
- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie, 36*(5), 385-398.
- Jennett, H., Harris, S., & Mesibov, G. (2003). Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout Among Teachers of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*(6), 583–593. <https://doi.org/10.1023/b:jadd.000000599>

- Klassen, R., & Chiu, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Lisníková, K. (2017). *Vliv sociálně-emocionálního učení na morální usuzování a psychosociální klima třídy* [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses.cz. https://theses.cz/id/nscm1r/DP_Lisnkov_Vliv_SEL_na_morln_usuzovn_a_psychosociln_klima.pdf
- Lišková, O. (2018). *Prevence šikany na 1. stupni ZŠ* [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/97834/120294174.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Loinaz, E. (2017). *Emotions in the classroom: Teachers' perceptions and practice of social and emotional education in four countries* [Disertační práce, University College London]. UCL discovery. <https://spark.bethel.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1976&context=etd>
- Machů, A. (2018). *Pohled učitelek MŠ na sociálně-emocionální vývoj pod vlivem programu Druhý krok* [Bakalářská práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses.cz. https://theses.cz/id/5t3ewg/Mach_-_bakalka_tisk.pdf
- Malecki, C., & Elliot, S. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.1.1.19902>
- Mánková, K. (2017). *Preventivní program "Druhý krok" a psychosociální klima školní třídy* [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses.cz. https://theses.cz/id/pp3mpy/Kristna_Mnkv_Diplomov_prce.pdf
- Martinsone, B., & Damberga, I. (2016). Qualitative analysis of teachers' written self-reflections after implementation of a social-emotional learning program in Latvia. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(4), 215-225. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1225236>
- McCoy, S., & Banks, J. (2011). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 81-97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640487>

- McNeely, C., Nonnemaker, J., & Blum, R. (2002). Promoting School Connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72(4), 138-146. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x>
- Meadan, H., & Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to Promote Social Competence for Students With Mild Disabilities in the General Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 158-167. <https://doi.org/10.1177/1053451207311617>
- Miguel, S., Forness, S., & Kavale, K. (1996). Social Skills Deficits in Learning Disabilities: The Psychiatric Comorbidity Hypothesis. *Learning Disability Quarterly*, 19(4), 252-261. <https://doi.org/10.2307/1511211>
- Miguel, S., Forness, S., & Kavale, K. (1996). Social Skills Deficits in Learning Disabilities: The Psychiatric Comorbidity Hypothesis. *Learning Disability Quarterly*, 19(4), 252-261. <https://doi.org/10.2307/1511211>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu* (Vyd. 1). Grada.
- Miovský, M., Aujezká, A., Burešová, I., Čablová, L., Červenková, E., Exnerová, M., Fialová, H., Gabrhelík, R., Hašan, P., Hrichová, K., Charvát, M., Jurystová, L., Kaufová, T., Kolářová, P., Kubišová, P., Macková, L., Maierová, E., Melánová, K., Martanová, V. et al. (2015). *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi* (Druhé, přepracované a doplněné vydání). Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze.
- Moy, G., & Hazen, A. (2018). A systematic review of the Second Step program. *Journal of School Psychology*, vol. 71, 18-41. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.10.006>
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021.pdf>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2020). Connecting the Brain to the Rest of the Body: Early Childhood Development and Lifelong Health Are Deeply Intertwined (Working Paper No. 15). Center on the Developing Child at Harvard University. Získáno 25. června 2023 z https://harvardcenter.wpenginpowered.com/wp-content/uploads/2020/06/wp15_health_FINALv2.pdf

- Orpinas, P., Kelder, S., Frankowski, R., Murray, N., Zhang, Q., & McAlister, A. (2000). Outcome evaluation of a multi-component violence-prevention program for middle schools: the Students for Peace project. *Health Education Research, 15*(1), 45-58. <https://doi.org/10.1093/her/15.1.45>
- Orpinas, P., Parcel, G., Mcalister, A., & Frankowski, R. (1995). Violence prevention in middle schools: A pilot evaluation. *Journal of Adolescent Health, 17*(6), 360-371. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(95\)00194-W](https://doi.org/10.1016/1054-139X(95)00194-W)
- Osterman, K. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- OZ PROFKREATIS plus. (n. d.). Pre učitelov a školy. Získáno 19. srpna 2023 z <https://druhykrok.sk/pre-ucitelov-a-skoly/>
- Palová, K. (2020). *Sociálně-emocionální učení a efektivita programu Druhý krok* [Disertační práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses.cz. <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=97496649495>
- Pronyšynová, I. (2018). *Přínosy programu Druhý krok z pohledu pedagogických pracovníků*. [Bakalářská práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses.cz. <https://theses.cz/id/fpwi3o/Pnosy-programu-Druh-krok-z-pohledu-pedagogickch-pracovnk.pdf>
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.
- Reiter, S., & Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying Among Special Education Students With Intellectual Disabilities: Differences in Social Adjustment and Social Skills. *Intellectual and Developmental Disabilities, 45*(3), 174-181. [https://doi.org/10.1352/1934-9556\(2007\)45\[174:BASESW\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/1934-9556(2007)45[174:BASESW]2.0.CO;2)
- Rodríguez-Izquierdo, R. (2018). Researching the links between social-emotional learning and intercultural education: strategies for enacting a culturally relevant teaching. *Intercultural Education, 29*(5), 609-623. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1528527>

- Rose, C., Monda-Amaya, L., & Espelage, D. (2011). Bullying Perpetration and Victimization in Special Education: A Review of the Literature. *Remedial and Special Education, 32*(2), 114-130. <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>
- Rothstein, S. (2023). *Social-Emotional Learning and Teachers' Cultural Competency: The Relationship Between Implementation Practices and Student Outcomes* [Disertační práce, Bethel University]. Spark Repository. <https://spark.bethel.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1976&context=etd>
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (1. vyd). Masarykova univerzita.
- Sayko, K. (2013). Psychological characteristics of emotional intelligence of teachers working with children of developmental disorders. *Journal of Education Culture and Society, 4*(2), 29-35. <https://doi.org/10.15503/jecs20132.29.35>
- Second Step. (2023a). Caring, Connected, and Classroom-Ready. Second Step. Získáno 19. srpna 2023 z <https://www.secondstep.org/elementary-school-curriculum/digital-program>
- Second Step. (2023b). Safe, Supported, and Ready to Learn. Second Step. Získáno 19. srpna 2023 z <https://www.secondstep.org/elementary-school-curriculum>
- Schick, A., & Cierpka, M. (2013). International evaluation studies of Second Step, a primary prevention programme: a review. *Emotional and Behavioural Difficulties, 18*(3), 241-247. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.819250>
- Schlund, J., Jagers, R., & Schlinger, M. (2020). Emerging Insights: Advancing Social and Emotional Learning as a Lever for Equity and Excellence. CASEL. <https://casel.org/casel-gateway-advancing-sel-for-equity-excellence/?view=true>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skrzypiec, G., Askell-Williams, H., Slee, P., & Rudzinski, A. (2016). Students with Self-identified Special Educational Needs and Disabilities (si-SEND): Flourishing or Languishing!. *International Journal of Disability, Development and Education, 63*(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111301>

- Skura, M., & Świderska, J. (2022). The role of teachers' emotional intelligence and social competences with special educational needs students. *European Journal of Special Needs Education, 37*(3), 401-416. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885177>
- Smékalová, E., & Palová, K. (2016). Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Adiktologie, 16*(3), 246–254.
- Spilková, V. (1996). Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika, 46*(2), 135-146.
- Střelec, S., & Krátká, J. (2011). Specifikace podpory zdraví žáků při činnostech třídního učitele na základní a střední škole. *Škola a zdraví 21. století, 95*-112.
- Sullivan, T., Sutherland, K., Farrell, A., & Taylor, K. (2015). An Evaluation of Second Step. *Remedial and Special Education, 36*(5), 286-298. <https://doi.org/10.1177/0741932515575616>
- Šimíčková-Čížková, J. (2010). *Psychologické aspekty v práci učitele* (Vyd. 1). Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- The Economist Intelligence Unit. (2019). Emotion and cognition in the age of artificial intelligence: A well-being agenda for 21st century skills. https://edudownloads.azureedge.net/msdownloads/emotion_and_cognition_ai.pdf
- Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Grada.
- Vyhláška č. 263/2007 Sb.: kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. Česká republika.
- Walker, H., Colvin, G., & Ramsey, E. (1996). Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices. *Behavioral Disorders, 21*(3), 253-255. <https://doi.org/10.1177/019874299602100307>
- Wehmeyer, M., Palmer, S., Shogren, K., Williams-Diehm, K., & Soukup, J. (2013). Establishing a Causal Relationship Between Intervention to Promote Self-Determination and Enhanced Student Self-Determination. *The Journal of Special Education, 46*(4), 195-210. <https://doi.org/10.1177/0022466910392377>

Wolters, C., & Daugherty, S. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181–193. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1>

Youngblood, S. (2015). *Teachers' perspective on implementing social-emotional standards* [Disertační práce, Walden University]. ScholarWorks. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/1527/>

Zákon č. 262/2006 Sb., Zákoník práce. Česká republika.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Česká republika.

Zákon č. 563/2004 Sb.: o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Česká republika.

Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* (1st ed). Teachers College Press.

Zitková, H. (2014). *Rozvoj sociálních dovedností u žáků na I. stupni základních škol: (Social skills training of pupils in primary schools)* (Vyd. 1). Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická.

Zubková, M. (2021). *Povědomí pedagogů o sociálně-emocionálním učení* [Bakalářská práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses.cz. https://theses.cz/id/6p0492/BcDP_Zubkova_Marketa.pdf

Žufniček, J., Gricová, J., Běláček, J., Dosoudil, P., Čermáková, M., & Papežová, H. (2016). *Zpráva z evaluace programu Zipyho kamarádi v ČR*. Centrum sociálních služeb Praha. https://zipyhokamaradi.cz/wp-content/uploads/2020/02/Zipyevaluace_zprava_CZloga.pdf

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt v českém jazyce
2. Abstrakt v anglickém jazyce (Abstract of Bachelor Thesis)
3. Ukázková část pracovního sešitu
4. Vzor otázek k polostrukturovanému rozhovoru

Příloha č. 1: Abstrakt v českém jazyce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Postoje speciálních pedagogů k programu Druhý krok

Autor práce: Bc. Markéta Zubková

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 112 stran, 207 039 znaků

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 103

Abstrakt:

Tato práce se zabývá postoji speciálních pedagogů k programu Druhý krok (DK). Klade si za cíl zachytit, jaké mají speciální pedagogové zkušenosti s praktikováním programu DK u dětí se speciálními potřebami. Jedná se o kvalitativní design vícepřípadové studie, která využívá metodu polostrukturovaného rozhovoru. Data jsou zanalyzována dle Interpretativní fenomenologická analýzy (IPA). Respondenti se výzkumu účastnili na základě záměrného výběru, metody sněhové koule a samovýběru. Do výzkumu se zapojilo 5 speciálních pedagožek ze speciální školy učících jako třídní učitelky na prvním stupni. Průměrná délka praxe byla 15,8 let a program DK využívaly 12,2 měsíců. Z výsledků vyplynulo, že všichni respondenti i jejich žáci přistupují k programu pozitivně. Program označují jako vhodný pro žáky se speciálními potřebami a zmiňují řadu přínosů. Většina speciálních pedagogů nevyužívá program pravidelně a všichni zdůrazňují důležitost podpory školního psychologa. Mezi hlavní výhody respondenti řadí strukturovanou metodiku, černobílé fotografie a rychlou přípravu. Mezi nevýhody řadí nedostatek času a obavy z náročných situací.

Klíčová slova: speciální učitel, speciální pedagog, sociálně-emocionální učení, program Druhý krok

Příloha č. 2: Abstrakt v anglickém jazyce (Abstract of Bachelor Thesis)

ABSTRACT OF THESIS

Title: Attitudes of special education teachers to the Second Step Program

Author: Bc. Markéta Zubková

Supervisor: Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

Number of pages and characters: 112 pages, 207 039 characters

Number of appendices: 4

Number of references: 103

Abstract:

This study explores the attitudes of special education teachers towards the Second Step program (SSP). This research employs a qualitative multi-case design utilizing semi-structured interviews as the data collection method. The collected data is analyzed using Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). The respondents came from purposive sampling, snowball sampling and self-selection method. The study involved five special education teachers, with an average of 15.8 years of professional experience and they had been implementing the DK program for 12.2 months. The results indicate that all the respondents and their students have a positive attitude towards the SSP. They perceive the program as suitable for students with special needs and mention numerous benefits. Most special educators do not use the program regularly, and all emphasize the importance of the support of a school psychologist. Respondents highlight structured methodology, black and white photographs, and quick preparation as the main advantages, while the disadvantages include a lack of time and concerns about challenging situations.

Key words: special education teacher, special pedagogue, social-emotional learning, Second Step Program

Příloha č. 3: Ukázková část pracovního sešitu



Saying It Respectfully

Handout B
GRADE 4 | Unit 4 | Lesson 17



Name: _____ Date: _____

Say the Problem

Read the stories below. Help each character say the problem respectfully.

Story 1: The Noisy Neighbor

Nina and Carson sit by each other in class. Carson is clicking his pen during silent work time.



Nina	Carson
 <p>Stop clicking your pen! You're making it impossible for me to focus.</p>	 <p>Get over it! It helps me think better.</p>

Help Nina and Carson say the problem respectfully.

The problem is _____

Story 2: The Dance Dilemma

Grace and Tyra are best friends. They made up a dance routine to perform for their school dance club. It's time to get ready for the performance.

Grace	Tyra
 <p>Haven't you ever watched dance crews on TV? They always wear matching outfits!</p>	 <p>That's a terrible idea! Besides, I brought my lucky shirt. I never go on stage without it.</p>

Help Grace and Tyra say the problem respectfully.

The problem is _____

Příloha č. 4: Struktura otázek k polostrukturovanému rozhovoru

Základní informace

- Jak dlouhá je Vaše učitelská praxe?
- Kolik Vám je let?
- Jste momentálně třídní učitel/ka?
- Jaký ročník nyní vyučujete? Využíváte program zde?
- Jaké speciální potřeby mají Vaši žáci?

Práce s programem Druhý krok (DK)

- Jak dlouho program DK využíváte v praxi?
- Jak využití programu vypadá dnes? Jak se vám daří zařazení programu do výuky?
 - o Kolikrát týdně? Jak dlouho setkání trvá?
 - o Kdy jej využíváte? Máte pro program DK vyhraněný speciální čas?
 - o Využíváte program podle pořadí anebo lekce přizpůsobujete? Využíváte například nějakou část programu častěji?
 - o Jak program začleňujete (hraní rolí, diskuse, práce s příběhem, kresba a podobně)?

Využití programu vzhledem k speciálním potřebám žáků

- Vnímáte program DK jako vhodný pro děti speciálních škol?
- Jaké hlavní přínosy pociťujete?
- Vnímáte nějaké překážky, které Vám brání v aplikování programu ve vašich třídách?
- Co byste na programu změnil/a vzhledem k specifikaci vašich žáků?
- Co by Vám mohlo pomoci, aby se Vám s programem lépe pracovalo?
- Jak k programu přistupují žáci?
- Zaznamenal/a jste nějakou změnu u Vašich žáků od zavedení programu například:
 - o v emocionální oblasti (schopnost regulovat emoce, empatie, ...);
 - o v sociální oblasti (vztahy, třídní kolektiv, řešení konfliktů);
 - o někde jinde (motivace k výuce, výskyt rizik. chování apod.)?

Subjektivní hodnocení programu

- Jak se Vám s programem pracuje? Jak byste jej subjektivně zhodnotila? Jaké to pro Vás je?
- Vzpomněla byste si na nějaké pozitivní/negativní zážitky s programem? Jaké?
- Jaké výhody podle Vás program má? Jaké nevýhody?
- Ovlivnil Druhý krok v nějakém směru také Vás? V jakém?
- Chtěl/a byste ještě něco doplnit?

Schéma

Schéma č. 1: Hlavní přínosy DK u žáků z pohledu speciálních učitelů

Tabulky

Tabulka č. 1: Charakteristika výzkumného souboru

Tabulka č. 2: Aplikování Druhého kroku ve třídě

Tabulka č. 3: hlavní téma „Moje práce s programem“

Tabulka č. 4: hlavní téma „Můj postoj k Druhému kroku (DK)“

Tabulka č. 5: hlavní téma „Podpora a spolupráce v rámci DK“

Tabulka č. 6: hlavní téma „Vnímání mé třídy“

Tabulka č. 7: hlavní téma „Můj názor na vliv DK“

Tabulka č. 8: hlavní téma „Mé hodnocení DK“