

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

PŮSOBENÍ PROGRAMU
DRUHÝ KROK NA
SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ VÝVOJ
DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

THE EFFECT OF THE SECOND STEP TO
THE SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT
OF PRESCHOOL CHILDREN



Magisterská diplomová práce

Autor: **Bc. Alžběta Machů**

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Olomouc

2020

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Lucii Viktorové, Ph.D. za její odborné vedení, důležité poznatky a zejména za její ochotu a vstřícný postoj. Dále bych chtěla poděkovat PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D. za pomoc při sběru dat a proškolení v psychodiagnostické metodě IDS. Díky patří také ostatním studentkám katedry psychologie, které se na sběru dat podílely a pomohly tak k rychlejšímu zpracování výzkumu. Velké díky patří i mé rodině a blízkým za jejich podporu, kterou mi po celou dobu studia poskytovali.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou prací na téma: „Působení programu Druhý krok na sociálně-emocionální vývoj dětí předškolního věku“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V dne.....

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	3
	ÚVOD	5
	TEORETICKÁ ČÁST	7
1	Sociálně-emocionální vývoj dětí předškolního věku	8
	1.1 Sociální vývoj v předškolním věku	8
	1.1.1 Činitelé socializace	8
	1.1.2 Sociální učení	9
	1.1.3 Vývoj morálky	10
	1.1.4 Vývoj prosociálního chování.....	11
	1.2 Emocionální vývoj v předškolním věku.....	13
	1.2.1 Vývoj emocí	13
	1.2.2 Vývoj empatie	14
	1.2.3 Regulace emocí v souvislosti s vývojem mozku.....	15
2	Předškolní období	19
	2.1 Vývoj psychických funkcí	19
	2.1.1 Pozornost	19
	2.1.2 Paměť	20
	2.1.3 Myšlení.....	20
	2.1.4 Řeč.....	21
	2.2 Fantazie jako důležitá součást předškolního období	22
	2.2.1 Hra	22
	2.2.2 Pohádka	23
3	Mateřská škola jako důležitý činitel ve vývoji dítěte	24
	3.1 Funkce mateřských škol	24
	3.2 Charakteristiky učitelů mateřských škol	25
	3.3 Způsoby učení dítěte v předškolním věku.....	26
	3.4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	27
	3.4.1 Vzdělávací obsah RVP PV	28
	3.4.2 Vzdělávací oblasti RVP PV	28
	3.4.3 Vzdělávací oblasti RVP PV a sociálně-emocionální kompetence ...	29
	3.4.4 Obsah ŠVP	30
	3.5 Sociální a emocionální vývoj dětí v mateřské škole.....	31
4	Preventivní program Druhý krok	33
	4.1 Sociální a emocionální učení.....	33
	4.2 Programy rozvíjející sociální a emocionální kompetence.....	35
	4.3 Historie programu Druhý krok	36

4.4	Cíle programu Druhý krok	37
4.5	Verze pro předškolní vzdělávání	38
4.6	Dosavadní výzkumy ve světě i u nás	40
4.6.1	Výzkumy realizované v zahraničí	40
4.6.2	Výzkumy v České republice a na Slovensku	42
VÝZKUMNÁ ČÁST		45
5	Výzkumný problém.....	46
5.1	Výzkumné hypotézy	47
6	Typ výzkumu a použité metody	49
6.1	Metody sběru dat	49
6.1.1	IDS.....	50
6.2	Metody zpracování a analýzy dat	53
6.3	Etické aspekty výzkumu.....	53
7	Výzkumný soubor	55
7.1	Výběr souboru a sběr dat	55
7.2	Popis souboru	56
8	Výsledky	58
8.1	Vliv programu Druhý krok na rozvoj sociálních kompetencí dětí mateřských škol.....	58
8.2	Vliv programu Druhý krok na rozvoj emocionálních kompetencí dětí mateřských škol.....	61
9	Diskuze	64
10	Závěr.....	70
11	Souhrn	71
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		76
PŘÍLOHY		83

ÚVOD

Často se setkáváme s názorem, že výchova dětí vedoucí k získání potřebných kompetencí, které jsou nutné pro rozvoj prosociálního chování, probíhá až na základní škole. Mateřská škola bývá vnímána jenom jako místo, kde si děti hrají a příjemně tak tráví volný čas, kdy jsou rodiče v zaměstnání. Hra nepochybně patří k předškolnímu období, avšak činnosti, které děti v mateřské škole vykonávají, mají mnohem hlubší smysl než pouhé vyplnění volného času. Děti se hravým způsobem učí novým dovednostem, získávají poznatky o světě a jsou vedeny ke vhodnému chování, které je v souladu s danými normami společnosti. Můžeme proto říci, že malé děti jsou velmi učenlivé, citlivé a vnímavé na reakce ze svého okolí. Proto je podstatné, aby rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí probíhal již od útlého věku. V současných mateřských školách bývá rozvoji těchto kompetencí věnován prostor, avšak pedagogové se častěji zaměřují zejména na oblast sociální a emocionální bývá upozadována.

Tento problém řeší preventivní program Druhý krok, který se zaměřuje na rozvoj obou oblastí zároveň. Pomocí hravých metod pomáhá dětem rozeznat jednotlivé emoce u sebe i u ostatních, správně je pojmenovat a osvojit si základní strategie vedoucí k regulaci vlastního chování. Děti poté mohou přejít k sofistikovanějším způsobům řešení konfliktů a jsou schopny hlubšího náhledu do jednotlivých situací, což je důležitý předpoklad pro snížení výskytu násilného chování, se kterým se v poslední době stále častěji setkáváme nejen na školách. Preventivní program Druhý krok má v České republice poměrně krátkou historii, díky aktivnímu přístupu členů spolku ŠPAS (Škola porozumění a sdílení) proběhly první výzkumy, které byly zaměřeny na ověřování efektivity programu na základních školách. Výsledky výzkumů byly pozitivní, proto je program Druhý krok v současné době rozšiřován také do mateřských škol.

Magisterská diplomová práce vznikla v návaznosti na bakalářskou diplomovou práci, která nese název „Pohled učitelek MŠ na sociálně-emocionální vývoj dětí pod vlivem programu Druhý krok.“ Individuálními rozhovory s učitelkami bylo zjištěno, že pod působením programu došlo u dětí k výraznému rozvoji sociálních a emocionálních kompetencí. Proto jsme se rozhodli tyto výsledky ověřit na větším počtu dětí předškolního věku. Cílem naší diplomové práce je zjistit, zda má program Druhý krok pozitivní vliv na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí u dětí předškolního věku. Jelikož byly

dosavadní výzkumy ve světě i u nás většinou pozitivní, předpokládáme, že výsledky našeho výzkumu budou obdobné.

V teoretické části rozšíříme kapitoly, které byly zahrnuty v bakalářské diplomové práci, doplníme je o nové podkapitoly a zdroje. Budeme se zabývat významem a rozvojem sociálních a emocionálních kompetencí u dětí předškolního věku, rovněž si vymezíme jednotlivé zákonitosti, které tento vývoj doprovázejí. Následně bude věnován prostor také mateřské škole, jakožto důležitému činiteli socializace ve vývoji dítěte. Teoretická část bude zakončena kapitolou o preventivním programu Druhý krok. Empirická část bude věnována samotnému výzkumu, kde se pokusíme ověřit efektivitu programu Druhý krok na sociální a emocionální vývoj dětí předškolního věku.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ VÝVOJ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Diplomová práce se týká Druhého kroku a toho, jak konkrétně ovlivňuje sociální a emocionální vývoj dítěte předškolního věku. Umístění této kapitoly na začátek práce má své opodstatnění. Abychom se totiž mohli dostat ke stěžejní části naší práce, musíme začít od základu, tedy od samotného sociálního a emocionálního vývoje dítěte, vysvětlit si jednotlivé zákonitosti, které vývoj těchto schopností doprovázejí, a až posléze plynule přejít na preventivní program, který tyto schopnosti pomáhá rozvíjet.

1.1 Sociální vývoj v předškolním věku

Zde je nutné nejdříve definovat, co to vůbec slovo socializace znamená. Jednoduše bychom mohli říci, že socializace je celoživotní proces, kterým člověk vzrůstá do společnosti, stává se bytostí znalou norem, zvyklostí a způsobů chování v dané společnosti. Každá společnost si vytváří pro ni typické normy, které určují, jak se mají lidé v této společnosti chovat. A právě z těchto stanovených norem se v procesu socializace vychází, lidé jsou tedy vedeni k tomu, aby žili v souladu s danými pravidly (Výrost, & Slaměník, 2008).

1.1.1 Činitelé socializace

Jedinec je v průběhu svého vývoje ovlivňován mnoha činiteli, kteří se na procesu socializace podílejí. Řadíme mezi ně skupiny, do kterých z dlouhodobého hlediska patří (rodina, třídní kolektiv, pracovní skupiny), jednotlivé osoby, s nimiž přichází do kontaktu (rodič, učitel, nadřízený, kamarád, partner) a sdělovací prostředky (Thorová, 2015).

Nastíníme si zde pouze ty socializační činitele, kteří mají výrazný vliv na vývoj dítěte právě v předškolním období. Jedním z nich je **rodina**. Lze ji považovat za nejdůležitějšího činitele v procesu socializace člověka. Můžeme ji označit jako primární společenskou skupinu, kde je člověk doslova utvářen pod vlivem působení jednotlivých rodinných příslušníků a jejich vzájemných vztahů. Rodina je protkána emocionálními

vztahy mezi jejími členy, jsou vytvořeny citové vazby, které se zapisují do psychického života dítěte a následně ovlivňují jeho chování. Dítě si v rámci rodiny vytváří modely chování, které jsou odrazem vztahů a jednání v dané rodině. Tyto modely dále uplatňuje ve svém životě. Rodina uspokojuje psychické i fyzické potřeby dítěte, vede jej k přijetí budoucích rolí, učí ho společensky žádoucímu chování a mnoho dalšího. Připravuje tedy dítě na život mimo rodinný kruh (Jedlička, 2015).

Mateřská škola je místo, kde většina dětí tráví poměrně mnoho času, proto má i ona v socializaci své nezastupitelné místo. Jak již vyplynulo z výše uvedeného textu, rodina dítě připravuje na budoucí život, dítě tak přichází do mateřské školy s určitým nastavením, kterému se musí učitelé přizpůsobit a optimálním způsobem jej dále vést k rozvoji správných kompetencí. V současné době jsou pro optimální socializaci dítěte důležité osobnostní charakteristiky učitelů mateřských škol, neboť právě oni dítě vychovávají po dobu nepřítomnosti rodičů. Těmto osobnostním vlastnostem se budeme podrobněji věnovat později, nyní se zaměříme na mateřskou školu jako jednotnou instituci, do které dítě vstupuje. Obvykle je prvním vzdělávacím zařízením, které dítě navštěvuje. Můžeme tedy říci, že se jedná o přípravu a určitý předstupeň budoucího vzdělávání. Učitelé mateřských škol by měli být schopni učit dítě vhodné komunikaci, vést jej k přijetí role předškoláka a k předcházení a řešení konfliktních situací, které v mateřské škole mohou nastat (Hoskovcová, 2006).

Vrstevníci mají také vliv na socializaci dítěte již od útlého věku. Pravý smysl vrstevnických skupin ovšem objevuje dotyčný až v adolescenci, kdy zesiluje touha patřit do určitého společenství mimo rodinu (Jedlička, 2015). V předškolním věku se děti v průběhu komunikace s vrstevníky učí prosociálnímu chování, dítě sdílí své emoce s kamarády, což je předpoklad budoucích přátelství. Za pomoci dospělé osoby se děti v rámci skupiny vrstevníků učí komunikaci, kooperaci a osvojují si způsoby optimálního řešení konfliktů (Hoskovcová, 2006).

Každý činitel socializace je ve svém působení individuální, ale všichni se na socializaci jedince podílí velkou měrou. Předpokládáme tedy, že pro optimální vývoj dítěte je žádoucí pozitivní působení všech zmíněných činitelů.

1.1.2 Sociální učení

Socializace probíhá přijímáním způsobů chování, norem, postojů a hodnot od osoby, která je dítěti vzorem nebo se do jisté míry zapojuje do jeho výchovy. Na tomto

osobnostním růstu se podílí sociální učení, jehož principy nám mohou ozřejmit mimo jiné i to, proč děti přejímají i takové chování, které není zcela optimální. Tento styl učení se promítá do práce s programem Druhý krok, kde se dítě po vzoru dospělého člověka a ostatních dětí ve skupince učí vhodnému chování ve vztahu k sobě samému i k ostatním, je vedeno k osvojení si optimálních způsobů řešení konfliktů a sebeovládání (Profkreatis, 2014). Proto se budeme tomuto stylu výuky nyní krátce věnovat.

Sociálním učení se zabýval Albert Bandura, který předpokládal souvislost mezi kognitivním zpracováním zážitků a následným chováním a vývojem člověka. Svou teorii nazval jako učení napodobováním či observační učení. Dle této teorie se člověk učí zejména zástupným zpevnováním, což znamená, že se učí pozorováním chování druhých lidí. Zároveň sleduje, zda je jejich chování odměněno či potrestáno. Tuto strategii učení nazýváme jako observace vzorů či modelů. Observací chování modelů si jedinec vytváří představy o způsobech chování a očekávání výsledků daného chování, působí zde tedy kognitivní zpracování dané situace (Plháková, 2009).

Na sociálním učení se podílejí 4 složky. První z nich je **pozornost**, která je základním předpokladem pro jakékoliv učení. Ta je však výrazně ovlivněna mnoha faktory, mezi které patří například míra přitažlivosti podnětu, okolnosti, za kterých je podnět pozorován a podobně. Následuje **Retence**, která je důležitá z hlediska udržení reprezentovaných podnětů a situací v paměti, kde jsou dále přehrávány. Poté probíhá **reprodukování**, což je proces, kdy se symbolická reprezentace mění v jinou, vhodnější podobu, která je podobná původní pozorované činnosti. Nakonec dochází k **posílení**. Zde hraje velkou roli zpětná vazba na chování, které dítě dle vzoru opakuje. Zpětná vazba existuje v podobě odměn nebo trestů a ovlivňuje pravděpodobnost dalšího výskytu tohoto chování a jeho intenzitu (Výrost, & Slaměnik, 2008).

1.1.3 Vývoj morálky

Cakirpaloglu (2012, str. 94) vnímá morálku jako: „*získanou psychickou dispozici vnímat, cítit a jednat v souladu s etickými normami a zároveň jako nedílnou součást osobnosti.*“ Morální hodnoty můžeme zařadit do pomyslného balíčku schopností a dovedností, který je za pomoci programu Druhý krok rozvíjen.

Vývojem morálky u dětí se zabývalo mnoho psychologů. Snad nejznámější jsou zjištění Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga. Výsledky Piagetových bádání ukazují, že morálka se vytváří v souladu s vývojem poznávacích procesů. Ke zkoumání tohoto

fenoménu využil Piaget příběhů, které se zabývají nejrůznějšími morálními dilematy. Tyto příběhy dětem předčítal, zaznamenával jejich reakce a ty posléze detailně analyzoval. Na základě výsledků výzkumu rozdělil vývoj morálky na dvě části, a to na morální heteronomii a morální autonomii (Langmeier, & Krejčířová, 2006).

Morální heteronomie je etapa morálního vývoje, která odpovídá dětskému věku do 9 let. Dítě je doposud nevyzrálé po psychické stránce, což je patrné v jeho způsobu morálního usuzování. Typické je přijímání norem a hodnot od jiných osob, které jsou spolu s povinnostmi dané z vnějšku, proto je dle dítěte nutné tyto normy a hodnoty dodržovat. Jakékoliv jednání, které je v rozporu s jednáním dospělého, je špatné. Nelze tedy předpokládat hlubší porozumění souvislostí, vzhledem k dané situaci ani jednání, které by porušovalo pravidla daná dospělými autoritami. Podstatnou roli zde hraje dětský egocentrismus, který je v tomto období typický spolu s nereálným hodnocením činností (Heidbrink, 1997).

Morální autonomie představuje způsob uvažování, který pravděpodobně souvisí se zráním mozku dítěte. Již nepřebírá automaticky příkaz zvenčí, ale je schopno vlastního úsudku a hodnocení. Dítě má vytvořené své vlastní zásady, podle kterých je schopno se řídit (Cakirpaloglu, 2012).

Dle Piageta je pro přechod z heteronomní do autonomní morálky velmi podstatný vztah dítěte k rodičům a k ostatním dětem. Pokud jsou vztahy v rodině pevné, vřelé a láskyplné, dítěti se dostává porozumění, opory a je si vědomo toho, že se má k ostatním chovat tak, jak by chtěl, aby se oni chovali k němu. Teprve poté je schopno přejít na vyšší stupeň morálního vývoje (Heidbrink, 1997).

1.1.4 Vývoj prosociálního chování

„Prosociální chování se většinou vymezuje jako jakýkoliv akt chování vykonaný ve prospěch druhého člověka nebo skupiny osob, jako pomáhající chování, jehož cílem je přinést užitek jiným.“ (Výrost, & Slaměník, 2008, str. 285). Toto výrazně pozitivní chování rozvíjí také preventivní program Druhý krok, proto je důležité zmínit několik základních informací o vývoji prosociálního chování.

I přesto, že nelze jednoznačně určit, jak přesně vývoj prosociálního chování probíhá, můžeme říci, že s největší pravděpodobností zde hraje roli hned několik faktorů, které se vzájemně doplňují a ovlivňují. Můžeme zde zařadit vývoj empatie, morálky

a svědomí, citlivost k daným a také k vlastním normám a mnoho dalšího. Víme jistě, že na vývoji prosociálního chování se velmi významnou měrou podílí observační učení. Stále však není doposud jasné, proč děti chování těchto vzorů napodobují. Proto byly navrženy dvě teorie, které na danou otázku podávají odpověď (Zášková, & Mlčák, 2009):

- Rodiče nebo učitelé mohou dítěti v dané situaci přímo říkat, jak by se mělo zachovat. Podávají více různých možností chování s přesným určením jednotlivých kroků postupu. Hovoříme o mírné podobě vnějšího nátlaku, který je na dítě vyvíjen autoritami, tedy modely.
- Prosociální chování pramení z vnitřních pohnutek dané osoby. Význam zde mají osobnostní hodnoty a zvnitřněné normy jedince dané společnosti. To se však u dítěte předškolního věku příliš neočekává, proto u nich převládá zejména první zmíněná teorie.

Rozvoj sociálního cítění a prosociálního chování je otázkou dlouhodobé perspektivy. Aby si dítě modelové chování vzorů osvojilo, musí z jejich strany cítit laskavý a vstřícný přístup. Prosté předávání příkazů bez vytvoření podpůrného a bezpečného prostředí by zde nemuselo být efektivní. Jak již bylo výše zmíněno, děti se velmi rychle učí pozorováním a následným napodobováním daného chování. Pokud je v mateřské škole přítomen učitel, který je schopen ve svém chování jít dítěti příkladem a na rozvoj těchto sociálních dovedností se v rámci her, pohádek nebo jiných činností zaměří, bude vyšší pravděpodobnost toho, že bude dítě toto chování praktikovat ve svém životě (Běhounková, Havrdová, & Syslová, 2011). Není překvapením, když zmíníme, že všechny tyto popsané postupy vedoucí k rozvoji prosociálního chování využívá program Druhý krok.

Běhounková, Havrdová a Syslová (2011) dále uvádí, že stále existuje mnoho dalších faktorů, které mohou vývoj prosociálního chování zbrzdit či plně pozastavit. Jak budeme zmiňovat v další kapitole, dítě by mělo umět porozumět svým emocím a sobě samému, mělo by o sobě mít pozitivní mínění, znát své vlastní limity. Důležitým předpokladem pro rozvoj prosociálního chování je také regulace emocí, vhodné komunikační strategie, optimistický pohled na svět a odolnost vůči zátěžovým situacím. Pro rozvoj prosociálního chování je nutné položit optimální základy, v tomto případě se jedná o schopnost porozumění emocím a jejich regulace, nápomocný je program Druhý krok, který efektivním způsobem vede děti k získání těchto dovedností. Děti poté mohou být vedeny k prosociálnímu chování hravým a přirozeným způsobem.

1.2 Emocionální vývoj v předškolním věku

V této kapitole doplníme sociální vývoj o vývoj emocionální. Popsány budou funkce a druhy emocí, zaměříme se na jejich rozvoj a také na rozvoj regulace vlastních emocí u dítěte předškolního věku, což jsou schopnosti, které jsou programem Druhý krok rozvíjeny.

Dříve než se pustíme do popisu základních emocí, definujme si, co to emoce jsou. Dle Plhákové (2009) je tento pojem odvozen od latinského slova *emovere*, tedy vzrušovat. Stuchlíková (2007) dále uvádí, že přesná interpretace tohoto pojmu je složitá, avšak s jistotou můžeme říci, že jsou emoce velmi proměnlivé a citlivé na působení vnitřních i vnějších podnětů. Díky tomu mění svou kvalitu, intenzitu a směr působení. Již z tohoto popisu je patrné, že se jedná o velmi komplexní jevy citlivé na jednotlivé situace a vnitřní rozpoložení jedince.

Dle Atkinsonové (2003) představují emoce určitý stav, který je vyvolaný vnějšími událostmi a zážitky, které mají afektivní náboj. Emotivní reakce jsou výsledkem působení vnějších podnětů na člověka. Každá emoce obsahuje 6 složek, jejichž spolupůsobení tvoří naši emoční reakci. Patří zde subjektivní prožitek emoce, vnitřní tělesné reakce, kognitivní hodnocení situace, výraz obličeje, reakce na emoci a tendence k jednání.

V průběhu vývoje si dítě osvojuje 6 primárních emocí, kterými jsou radost, smutek, strach, překvapení, hněv a znechucení. S postupem času vznikají emoce sekundární, které jsou výsledkem kombinování jednotlivých primárních emocí. Každá prožívaná emoce je vyjádřena neverbálně určitým výrazem ve tváři. Součástí dané emoce je i prožitková komponenta, která v člověku vyvolává určitý psychický stav ať už pozitivní či negativní (Ekman, 2015). Primárními emocemi se zabývá program Druhý krok, děti se učí jednotlivé emoce rozpoznávat a následně dle toho adekvátně reagovat. Spolu s tím vede děti ke schopnosti ovládnutí vlastních emocí (Profkreatis, 2014). Jelikož je z hlediska diplomové práce důležité popsat zákonitosti vývoje emocí u dětí, zaměříme se na tuto oblast.

1.2.1 Vývoj emocí

Ve vývoji předškolního dítěte můžeme pozorovat 4 milníky, které jsou důležité pro rozvoj emocí (Stuchlíková, 2007):

- **1. milník:** vývoj pocitu sebeuvědomění. Ve druhém roce života dítěte se rozvíjí vzdor, opozice a hněv. Dítě jimi reaguje na nelibé situace, se kterými se setkává.

Postupem času dochází také k uvědomění, že emoce mohou být vyvolány určitými situacemi.

- **2. milník:** nárůst schopnosti chápat druhé lidi. Tato dovednost předchází důležitému kroku zaměření zájmu směřující od vlastní osoby k druhým lidem.
- **3. milník:** citlivost vůči morálním hodnotám a pravidlům společnosti.
- **4. milník:** rozvoj sebehodnotících emocí. U dítěte se postupně vyvíjí pocit hrdosti, zahanbení nebo třeba pýcha. Přesto, že se sebehodnotící emoce rozvíjí již od útlého věku, v předškolním období existují pouze ve velmi základní podobě.

1.2.2 Vývoj empatie

Empatie je nedílnou součástí prosociálního chování. Díky schopnosti rozeznání emocí se můžeme naladit na pocity druhého člověka a jeho situaci s ním vnitřně prožívat. Svobodová (2015) je toho názoru, že děti můžeme vést k empatii již v mateřské škole a uvádí kroky, které vedou k získání této schopnosti. Prvním z nich je **poznání sebe sama a porozumění vlastním emocím**. Rodiče mohou u dítěte rozvíjet tuto oblast tak, že budou nahlas před dítětem reflektovat vlastní emoce, a to při běžných každodenních činnostech. Mohou říci, co se jim povedlo, z čeho mají radost nebo co je naopak rozzlobilo. Tak děti seznamují s jednotlivými emocemi a učí je, že je přirozené své emoce vyjadřovat a hovořit o nich. Zároveň je důležité dítě zapojit do hodnocení vlastních činností, rodiče by tedy měli vést dítě k tomu, aby se umělo ohodnotit samo. Kopřiva (2008) uvádí, že v případě silných emocí by měl rodič či učitel následovat rámeček, který vede k vyřešení dané situace empatickým a pečujícím způsobem. Pro představu si zde uvedeme příklad sporu mezi dětmi v mateřské škole. Do tohoto rámce spadá (Kopřiva, 2008):

- **Naslouchání druhému:** dítě se rozzlobí na svého kamaráda, který mu omylem zbořil hrad z písku. Ihned svůj vztek ventiluje, důležité je, aby jej třetí osoba vyslechla, v tomto případě učitel mateřské školy.
- **Pojmenování emocí:** učitel reflektuje nahlas emoce našťvaného dítěte slovy například „vidím, že tě to moc rozzlobilo.“
- **Nabídnutí pomoci:** učitel nabídne dítěti pomoc s vyřešením dané situace a poskytne svůj náhled na aktuální dění. Pokusí se vysvětlit, že druhé dítě možná nejednalo se špatným úmyslem a nabídne různé možnosti řešení. Dítě tak vidí, že existují způsoby, jak vyřešit situaci bez impulzivního jednání. Pokud by pedagog reagoval napomenutím dítěte, nabylo by pocitu, že jeho emoce nejsou adekvátní,

což by v budoucnu mohlo vést k nižšímu sebevědomí. Pokud bude učitel, či jiná osoba řešící spor mezi dětmi reagovat empaticky, bude dítě vědět, že jeho emoce jsou správné a oprávněné a zároveň se naučí, jakým způsobem se ke konfliktním situacím postavit.

Dalším krokem je **poznávat druhé a chápat jejich emoce**. Dítě má být vedeno k tomu, aby bylo schopné druhým říct, co se mu nelíbí. Pro rozvoj těchto dovedností je mateřská škola ideálním prostředím, jelikož se tam děti dobře znají a jsou v bezpečném prostředí. Mohou si tak bez ostychu navzájem sdělovat své pocity a názory v případě, kdy se jim chování druhých dětí nelíbí (Svobodová, 2010).

Následuje **posilování vlastní sebeúcty**. Rozvoj prosociálního chování můžeme u dítěte podpořit teprve tehdy, když se s ním samotným jedná empaticky a ohleduplně. Důležité je nastavit nejen v rodinném kruhu, ale i v mateřské škole bezpečné prostředí, dítě musí být bezpodmínečně přijímáno a respektováno. S posílením sebeúcty narůstá také schopnost chovat se ohleduplně k ostatním (Svobodová, 2010).

Saphiro (2014) uvádí, že se empatie skládá ze dvou různých složek, a to z emoční a kognitivní reakce. Emoční reakce se rozvíjí již od prvního roku života dítěte. Batolata se například otáčí za zvukem druhého plačícího dítěte a mnohdy se rozpláčou také. Je to dáno tím, že v tomto věku nedokáží rozlišovat mezi neštěstím vlastním a druhých. Zhruba mezi prvním a druhým rokem života si začíná dítě uvědomovat, že tyto negativní emoce nepatří jemu. Mezi dětmi pravděpodobně existuje různá schopnost vcítění se. Některé děti na tyto situace reagují aktivní pomocí druhému dítěti, jiné vše se zvědavostí sledují zpovzdálí. Zhruba v 6 letech se začíná rozvíjet složka kognitivní. Ta dítěti umožňuje přehodnotit danou situaci a dle toho následně jednat.

1.2.3 Regulace emocí v souvislosti s vývojem mozku

Mezi hlavní činnosti preventivního programu Druhý krok patří podpora rozvoje schopnosti regulace emocí u dětí. Jedná se o důležitou schopnost, která pomáhá lidem ať už v zátěžových situacích či v interpersonálních vztazích. Proto si zmíníme pár faktů o jejím vývoji v průběhu dětského života. Sperry (2016) považuje schopnost regulace emocí a impulzů za jednu ze zásadních schopností nutných pro navazování a udržování vztahů. S touto schopností se ovšem nikdo nenarodí, ale každý jedinec si ji osvojuje výchovou a zráním. A právě v předškolním období se schopnost sebekontroly rozvíjí.

Tomuto vývoji napomáhá i socializace, kdy si dítě uvědomuje, že chce být přijato mezi své vrstevníky a hrát si s nimi.

Nyní se zaměříme na mozek a jeho vývoj, tento náhled nám pomůže v pochopení neschopnosti regulace emocí u velmi malých dětí. Lidský mozek se skládá ze 3 víceméně nezávislých částí, a to z **plaziho mozku**, který je též nazýván jako dolní mozek. Zde jsou umístěny základní sebezáchovné funkce. Dále pak z **limbického systému**, kde se nachází mimo jiné emoce. Poslední část mozku tvoří **neokortex** neboli **mozková kůra**, která je sídlem myšlení, řeči, verbální paměti a samotné osobnosti člověka (Plháková, 2009). V současné době je již známo, že mozek dítěte v prvních letech života není zralý, jeho jednotlivé části a s nimi odpovídající funkce dozrávají postupně a nerovnoměrně. Pokud se dítěti něco nelíbí, svůj vztek projevuje naplno, nedokáže své impulzy ovládat, vyšší funkce mozku doposud nejsou vyvinuty, dítě se tudíž nedokáže zamyslet nad danou situací s cílem vyřešit ji více sofistikovanějším způsobem (Siegel, & Bryson, 2015).

Mozková kůra umožňuje lidem chovat se v souladu s normami a hodnotami dané společnosti. Nachází se zde schopnosti související s rozhodováním a plánováním, regulací emocí, přizpůsobivostí a flexibilitou, morálkou a také empatií. Dítě předškolního věku zralou mozkovou kůru nemá, ta dozrává postupně pod vlivem sociálních interakcí, vedením rodičů a učitelů ve výchově dítěte a v neposlední řadě pozorováním vzorů při řešení situací a konfliktů. Výchovnými postupy a také přístupem, který vůči dítěti uplatňujeme, můžeme podpořit rychlost a kvalitu dozrávání těch oblastí. Jelikož se dítě ve velké míře učí pozorováním a nápodobou, je velmi důležité jít dítěti příkladem ať už v řešení konfliktních situacích, nebo zvládnání vlastního vzteku. Není tomu tedy tak, že dosažením určitého věku mozková kůra znenadání dozraje, ale jedná se o postupný proces, který je nutno stimulovat již v útlém věku (Siegel, & Bryson, 2015).

Velký význam v regulaci emocí má **prefrontální kůra**, která je umístěna na předním čelním laloku mozkové kůry. Bylo zjištěno, že existuje korelace mezi objemem prefrontální kůry a velikostí sociální skupiny, jíž je člověk členem. Pravidelná interakce s větším počtem lidí má tedy výrazný vliv na růst prefrontální kůry. Z hlediska citového a vztahového života jedince jsou důležité orbitofrontální a přední cingulární kůra. **Orbitofrontální kůra** je část prefrontální kůry, která je významná z hlediska citového a vztahového života jedince. Díky ní můžeme cítit náklonnost a empatii k druhým lidem, dokážeme poznat a porozumět emocím druhých, rozhodovat se a jednotlivá rozhodnutí přijímat. Zároveň pomáhá regulovat chování. Všechny tyto schopnosti jsou však otázkou

zrání této části mozku, která dozrává až na začátku dospělosti. Díky **cingulární kůře** můžeme přehodnotit danou situaci, introspekci si uvědomujeme a chápeme vlastní pocity. Pomáhá nám rozeznat emoční rozpoložení druhých lidí, což nám poté umožňuje adekvátně jednat. Je plně aktivní při prožívání některých pozitivních, ale také negativních pocitů, jako jsou například láska, důvěra, pocit viny, zklamání a zlost (Gueguen, 2014). Můžeme tedy říci, že cingulární a orbitrontální kůry nám pomáhají fungovat v sociálním světě, kde je nutné umět zvládat vlastní emoce, pochopit pocity druhých lidí a na základě toho jednat.

V batolecím věku se jednotlivé oblasti mozku teprve vyvíjejí, tomu odpovídá také dětské chování, které bývá velmi impulzivní. Postupným zráním, vývojem dítěte a vhodnou výchovou je ve 3 letech schopno částečné seberegulace. S nástupem do mateřské školy obvykle rozumí tomu, proč se v určité situaci cítí tak, jak se cítí, chápe, že různé situace v něm mohou zanechat určité emoční stavy, emoční naladění je čitelné z výrazu tváře dotyčného, emoční stavy mají vliv na následné chování a že může pociťovat emoce, které jsou pozitivní i negativní. Kolem pátého roku života již tuší, které situace v něm dokáží vyvolat negativní emoce a také si je vědomo svého afektivního sebeobrazu, tedy toho, jak v daných situacích obvykle reaguje. Již dobře ví, jak by mělo reagovat na určité situace. Chápe, že vnitřní prožitek se odráží na jeho chování, vyjadřování a ve výrazu tváře (Poláčková Šolcová, 2018).

Podle Stuchlíkové (2007), je pro regulaci emocí nutné, aby dítě umělo jednotlivé emoce rozpoznat a pojmenovat. Poté, když v důsledku určité situace bude v dítěti narůstat vztek, po uvědomění si vlastních pocitů a jejich pojmenování dokáže situaci, nejlépe za pomoci dospělého člověka, kognitivně zhodnotit a najít vhodný způsob, jak své emoce vyjádřit.

Prefrontální kůra je v dětství ještě nezralá a její spoje s limbickým systémem jsou nedokonalé, proto dítě nedokáže optimálně regulovat své emoce. To však neznamená, že nebude schopno krotit své impulzy až do počátku dospělosti, kdy by měly tyto mozkové oblasti dozrát. Vhodným přístupem můžeme dítě vést k uvědomování si svých emocí a ke vhodným reakcím, což dozrávání pomáhá, urychluje a zejména zdokonaluje. Dospělý člověk může u dítěte obvod mezi oblastmi kůry a limbickým systémem posilovat a upevňovat právě vhodnou péčí, pochopením, obejmutím, či uklidněním dítěte v okamžiku, kdy cítí strach nebo jiné negativní emoce. Dítě se také učí tím, že pozoruje chování ostatních lidí kolem sebe. Každá pozitivně vyřešená situace či optimálně vyjasněný konflikt vede k upevnění těchto obvodů a napomáhá tak k dozrávání a rozvoji

daných oblastí nutných pro zvládnání emocí (Gueguen, 2014). Lze konstatovat, že i z toho důvodu je program Druhý krok vhodným nástrojem k nacvičení a také zvnitřnění těchto dovedností.

2 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ

Předškolní období je často považováno za jedno z nejkrásnějších období lidského života. Dítě dochází do mateřské školy, kde je ve společnosti svých vrstevníků, převládá hra nad povinnostmi, dochází k postupnému osamostatňování se, avšak vše probíhá v bezpečném prostředí a pod dohledem rodičů. Vyvíjí se myšlení, zkvalitňují se komunikační dovednosti, zdokonaluje se jemná a hrubá motorika, což se promítá mimo jiné také v dětské hře, která je velmi rozmanitá. Osvojuje si nové role, rozvíjí se pocit sounáležitosti, začíná si uvědomovat vlastní identitu a mnoho dalšího. I když se jedná o období plné her a fantazie, vývoj jde rapidně kupředu a dítě se po všech stránkách zdokonaluje a připravuje na budoucí vstup do školy. Předškolní období je mnoha autory vymezeno různě, nejčastěji se však budeme setkávat s rozmezím od 3 do 6 let věku dítěte (Říčan, 2014). Proto z tohoto věkového rozhraní budeme v diplomové práci vycházet. Jelikož všechny tyto výše zmíněné schopnosti jsou základem pro vývoj sociálních a emocionálních dovedností dítěte, nastíníme je zde pro kvalitnější pochopení souvislostí a hlubší porozumění této oblasti.

2.1 Vývoj psychických funkcí

Dítě se v předškolním věku vyvíjí ve všech oblastech. V této kapitole se však nebudeme věnovat komplexnímu vývoji dítěte, ale zaměříme se pouze na ty funkce a schopnosti, jejichž vývoj je předpokladem pro vývoj sociálních a emocionálních kompetencí.

2.1.1 Pozornost

Dítě předškolního věku dokáže zaměřit pozornost k jedné činnosti, nicméně ne na dlouhou dobu. To je dáno činností nervové soustavy, která ještě není zcela vyvinutá. Přesto může být pozornost dítěte trénovaná pomocí různých her nebo povídáním si o pohádce, kterou dítě shlédlo či slyšelo. Při konci předškolního období je patrný posun v koncentraci pozornosti, který se často projevuje jako neochota zanechání činnosti, kterou dítě právě provádí (Čačka, 2000).

2.1.2 Paměť

Přesto, že kapacita krátkodobé paměti narůstá, stále je tato schopnost ovlivněna mnohými faktory jako jsou prožívání, motivace, osobní nastavení a podobně. Proto ještě nemůžeme hovořit o kvalitní záměrné paměti. Co se pozornosti týče, děti jsou v tomto věku ještě velmi přelétavé, nedokáží plně koncentrovat pozornost na jednu činnost po delší dobu. To jim ale umožňuje přijímat větší počet informací, získávají tedy širší spektrum znalostí. Osvojování těchto znalostí a konkrétních činností probíhá také bezděčně a mechanicky. Opakováním jednotlivých úkonů vznikají návyky, později se objevuje i úmyslné zapamatování, což je velmi žádoucí pro nadcházející vstup do školy (Čačka, 2000).

2.1.3 Myšlení

I v této oblasti dosahuje předškolní dítě velkých změn a pokroků. Švýcarský psycholog Jean Piaget se zabýval kognitivním vývojem dětí v průběhu celého jejich života a výsledky jeho práce jsou aktuální dodnes. Ve věku 2 let přechází dítě ze senzomotorické fáze do fáze předoperační, která je ukončena 7. rokem věku dítěte. Tuto fázi dále rozdělujeme na 2 vývojová období – symbolické a intuitivní myšlení. Symbolické myšlení je vymezeno od 2 do 4 let věku dítěte a vyznačuje se tím, že si dítě dokáže o jednotlivých předmětech vytvářet představy, aniž by daný předmět aktuálně vidělo. Dítě je schopno tvořit pojmy a používat symboly pro konkrétní předměty, což je patrné zejména ve hře (Thorová, 2015).

Ve 4. roce života přechází dítě na úroveň názorového (intuitivního) myšlení, kde setrvává až do 7. roku života. Dítě má již poměrně mnoho znalostí o světě, ale stále se opírá o vlastní subjektivní hodnocení a k řešení úkolů přistupuje intuitivně (Blatný, 2016). Dětské myšlení v předškolním období stále nerespektuje podstatné prvky reálného života, dítě se v rozhodování a v usuzování řídí vlastním hodnocením, způsob myšlení předškolního dítěte se proto nachází ve stádiu prelogickém. Rozvoj logického myšlení nastává až se vstupem do základní školy. Přesto je posun od předchozích vývojových fází v rozumových schopnostech velký a myšlenkové operace jsou více navázány na realitu, než tomu bylo v batolecím období (Langmeier, & Krejčířová, 2006).

Myšlení je doprovázeno několika znaky typickými pro děti předškolního věku. Můžeme zde zařadit egocentrismus, kdy dítě hodnotí svět a dění kolem jenom ze svého

subjektivního pohledu (Vágnerová, 2012). Součástí egocentrického myšlení je také naivní realismus (infantilní realismus), což je mínění, že jenom jeho vlastní pohled na svět je jediný možný správný. Magická omnipotence představuje chybu v úsudku typickou pro předškolní období. Dítě se domnívá, že veškeré činnosti a chod ve světě ovládá ono samo svým chováním (slunce vychází, protože vstává do školy). Animismus vede dítě k polidšťování zvířat, rostlin a předmětů, přiřazuje jim lidské city. Fenomenismus znamená posuzování věcí jen podle vzhledu (dítě se bojí masky čerta i když ví, že je pod ní schovaný člověk). Magické fantazijní myšlení vede děti k přesvědčení, že na světě existují strašidelná stvoření. S přibývajícím věkem tyto typické znaky nedokonalého myšlení slábnou až postupně zcela mizí. Jak již bylo výše zmíněno, jedná se o myšlení prelogické, dítě není schopno deduktivní logiky ani vyřešení sylogismu. Nicméně dochází ke kvalitnímu vývoji teorie mysli, která je důležitá pro rozvoj empatie (Thorová, 2015). Vývoj myšlení nesouvisí pouze s budoucím vývojem školní úspěšnosti, ale výrazně se podílí na vývoji vyšších principů, jako jsou emoční a sociální kompetence, které jsou klíčovými tématy diplomové práce.

2.1.4 Řeč

Úroveň myšlení odpovídá úrovni chápání a užívání jazyka. Můžeme proto říci, že vývoj myšlení a řeči je velmi úzce spjat. V řeči předškolního dítěte se výrazně promítá výše zmíněné egocentrické myšlení, což je v tomto období typické. Dítě sděluje jenom ty informace, které jsou z jeho pohledu podstatné. Proto se stává, že nezmíní všechny klíčové informace, jelikož kvůli egocentrismu předpokládá, že jeho posluchač zná všechny okolnosti dané situace, které ví ono samo. Řeč u předškolních dětí může být po formální stránce velmi nápadná. Některým dětem může dělat potíže vyslovování určitých slov a jejich komolení. Dítě ale zpravidla v této oblasti spontánně dozraje a do školy nastoupí bez výraznějších obtíží. V rámci konverzace se dítě učí zaměřit pozornost na verbální projev druhé osoby, brát v úvahu jeho pohled na svět, rozšiřuje si slovní zásobu a osvojuje si gramatická pravidla, jedná se tedy o poměrně složitou komplexní činnost, která má významný socializační vliv. Podílí se na tom, zda a do jaké míry se dítě začlení do kolektivu, jak se bude dorozumívat s ostatními lidmi, nebo jestli se v důsledku svých nedostatečných řečových schopností bude stranit kolektivu a uzavře se (Vágnerová, 2012).

Mimo egocentrické myšlení je pro toto vývojové období typická i egocentrická řeč, kterou se zabýval také ruský psycholog Lev Vygotskij. Podle něj si dítě zprvu osvojuje

sociální řeč, která je však neverbální a slouží k rozvoji sociálních dovedností. Tato vývojová fáze odpovídá senzomotorické fázi Piageta. Zhruba od věku 2 let dítěte dochází k postupnému prolínání myšlení a řeči. Začíná komentovat samo pro sebe jednotlivé situace, později se řeč mění na egocentrickou, která má za cíl řídit a usměrňovat myšlení a chování. Postupem času se tato egocentrická řeč mění ve vnitřní řeč (Plháková, 2009). Egocentrická řeč má svůj význam, je důležitá pro poznávání okolí a pochopení situací a slouží k uvědomování si problémů a k jejich řešení.

2.2 Fantazie jako důležitá součást předškolního období

Velkým tématem předškolního období je dětská fantazie, která se promítá do veškerého chování a prožívání dítěte a tím značně ovlivňuje jeho současný i budoucí vývoj. Dítě si vytváří fantazijní představy a mnohdy mezi realitou a představou nevidí velký rozdíl. Nezřídka se stává, že si pro svou hru vytvoří imaginárního kamaráda, se kterým rozmlouvá jako s reálným přítelem. Právě kvůli bohaté fantazii vzniká v tomto období mnoho strachů a fobií, které jsou často pouze přechodné. Pravděpodobně nejčastěji se u dětí objevuje strach ze tmy, zvířat či nadpřirozených bytostí. Při vhodné výchově a správnému vývoji ustoupí tyto strachy do pozadí (Skorunková, 2013).

2.2.1 Hra

Nedílnou součástí předškolního období jsou hry. Dítě tráví spoustu času hrou s kamarády v mateřské škole, doma nebo s rodiči, případně si při hře vystačí samo. Všechny děti jsou od sebe odlišné, jejich vývoj je velmi individuální a rozvoj určitých dovedností není vždy u všech stejný. Přesto se hra vyskytuje u každého předškolního dítěte bez ohledu na to, zda již dosáhlo stejné úrovně schopností jako jeho vrstevníci. Hra již není tak nahodilá jako v předchozích vývojových stádiích, jejím hlavním účelem není primárně experimentování, objevování a procvičování si nových pohybů, ale má mnohem hlubší smysl. Hrou si totiž dítě zdokonaluje své sociální role, učí se společensky žádoucím chování, komunikaci, spolupráci a mnohým dalším schopnostem, které jsou důležité pro budoucí optimální vývoj a fungování v životě (Skorunková, 2013).

I zde se výrazně promítá úroveň kognitivního vývoje. Jelikož se dítě ve věku 3-4 let nachází v etapě symbolického myšlení, odpovídá tomu i jeho hra. Symbolická hra je doslova vrcholnou etapou dětské hry. Dítě musí neustále přizpůsobovat svou hru okolnímu

prostředí, přání ostatních, možnostem, které mu aktuální situace nabízí. Jednotlivé předměty mění svůj význam podle toho, jak to samo dítě potřebuje (Piaget, 2014). Po 4. roce života se zlepšuje úroveň kognitivních schopností, dítě přechází na intuitivní myšlení, což ovlivňuje i způsob dětské hry, která je sociálně-dramatická. Dítě tak ve své hře užívá napodobování, fantazii, procvičuje si komunikační schopnosti a zkouší různé role (Thorová, 2015).

V prostorách mateřské školy je hra pro dítě mnohdy zajímavější než v prostředí domova, jelikož je obklopeno kamarády a má zde možnost velkého výběru hraček. Rozlišujeme několik základních typů her. **Volná hra** neboli spontánní činnost, je taková, do které učitel příliš nezasahuje. Dítě si samo volí, s kým a s jakými hračkami si bude hrát (Krejčová, Poche Kargerová, & Syslová, 2015). Opačem je **organizovaná hra**, kterou si učitel předem připravuje, velmi často se jedná o pohybové či relaxační hry. **Didaktická hra** je zaměřená na vzdělávání dětí, formou této hry jsou naplňovány cíle, které si učitel stanovil ve svém vzdělávacím programu. Míra zasahování do organizovaných a didaktických her záleží na samotném učiteli, avšak platí, že pokud to není přímo nutné, do volné hry by zasahovat neměl. Hrou se dítě učí vyjadřovat své postoje, spolupracovat s ostatními, rozvíjí se myšlení a slovní zásoba. Slouží také ke zpracování jednotlivých zkušeností a situací, které dítě zažilo (Průcha, & Kořátková, 2013).

2.2.2 Pohádka

Pohádka má v předškolním období, stejně jako hra, výsadní postavení. Pomáhá ve zpracování zážitků a nových zkušeností, dítě se pomocí pohádky může vyrovnat se svými strachy a skrze ni se učí sociálně žádoucímu chování (Říčan, 2014). Pohádka má také hlubší psychologický smysl. V ideálním případě je předávána rodičem dítěti, upevňuje se tak jejich vztah. Vypravěč i posluchač spolu sdílí emoce, které jsou vyvolány daným příběhem, prohlubuje se pocit sounáležitosti a intimity. Příběhy napomáhají dítěti k rozšíření slovní zásoby, vyjadřování prožitků, které jsou s příběhem spjaty a v neposlední řadě rozvíjí a podněcují dětskou fantazii (Jedlička, 2017).

Program Druhý krok je vytvořen tak, aby děti předškolního věku zaujal a byl pro ně atraktivní. Proto je práce s programem protnána příběhy a je vedena hravou formou, která je pro děti přirozená.

3 MATEŘSKÁ ŠKOLA JAKO DŮLEŽITÝ ČINITEL VE VÝVOJI DÍTĚTE

Na vývoj dítěte má bezesporu největší vliv rodina. Učí jej všemu potřebnému, co bude v životě potřebovat. Láskyplným a vřelým prostředím, bezpodmínečným přijetím a nastavování vhodných vzorů chování rozvíjí u dítěte schopnost empatie, učí jej přijmout svou novou sociální roli a odpovídající způsoby chování, které jsou s ní spjaté. Ale protože v současné době tráví děti mnoho času v mateřské škole, stává se i tato vzdělávací instituce významným faktorem v rozvoji těchto schopností. V mateřské škole si dítě osvojuje vhodné komunikační styly, učí se vypořádat se s konfliktními situacemi, sebeprosazení a v neposlední řadě je vedeno k setrvání u prováděných činností. Dále učí zaměřit pozornost na konkrétní činnost, kterou zrovna vykonává a procvičuje další činnosti nutné pro budoucí nástup do školy. Ve všech těchto činnostech je provázeno učitelem (Hoskocová, 2006).

3.1 Funkce mateřských škol

Hlavním úkolem mateřské školy je v maximální míře podpořit vhodnými výchovnými způsoby vývoj dítěte, který by byl v souladu s jeho fyziologickými, psychickými a sociálními potřebami. Zároveň je nutné výchovnými a vzdělávacími metodami navazovat na výchovu rodinnou a vhodným způsobem ji doplňovat. K tomu je nutná spolupráce s rodiči. Tak má každý pedagog povědomí o tom, do jaké míry je dítě v domácím prostředí stimulováno k optimálnímu vývoji a na dosaženou úroveň schopností může plynule navázat v prostředí mateřské školy. Vždy je však nutné sledovat individuální vývoj dětí, jejich možnosti a schopnosti a v souladu s nimi jednat (MŠMT, 2020).

Mateřská škola plní několik funkcí. Jednou z nich je funkce **pečovatelská**. Ta se týká odborné péče, která je v mateřské škole dítěti poskytována. **Socializační** funkce je nesmírně důležitá. Již víme, že nejvýznamnějším činitelem v socializaci dítěte předškolního věku je rodina, hned za ní je umístěna mateřská škola, proto by měla zajistit a podporovat socializaci dítěte tak, aby plynule navazovala na socializaci v rodinném

prostředí. **Osobnostně rozvojová** funkce znamená vzdělávání dítěte a jeho postupná příprava na přechod do základní školy. Vše probíhá v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Důležitá je také **kulturační** funkce, díky které je dítě postupně a nenásilnou formou začleňováno do kulturního dění. Seznamuje se s národními tradicemi, a tak je u něj podporován pocit sounáležitosti k vlastní kultuře. Jako poslední je funkce **personalizační**. Díky této funkci je dítě vedeno k vlastní samostatnosti, schopnosti vyjádřit se a zodpovědnému chování (Šmelová, & Prášilová, 2018).

3.2 Charakteristiky učitelů mateřských škol

Než přejdeme k samotnému vymezení vhodných charakteristik učitele mateřské školy, definujme si, kdo přesně učitel je. Jedná se o pracovníka, který řídí činnosti a dění v mateřské škole a cíleně vede děti k určitým aktivitám, které podporují jejich rozvoj v sociální i emocionální rovině. Každý učitel mateřské školy je pracovník s vysokoškolským, vyšším odborným či středoškolským vzděláním pedagogického zaměření (Šmelová, & Prášilová, 2018).

Mezi hlavní charakteristiky učitele mateřské školy patří **akceptace**. Učitel by měl bezpodmínečně přijmout dítě i se všemi jeho problémy, které si s sebou do mateřské školy přináší. Zároveň by měl ke všem dětem přistupovat s respektem. Do jaké míry bude učitel akceptovat osobnosti dítěte závisí na jeho vlastní stabilitě, vyrovnanosti a schopnosti přijetí vlastní osobnosti. Aby mohl učitel porozumět vnitřnímu rozpoložení dítěte a pochopit, proč se cítí tak, jak se cítí, musí být schopen **empatie**. Svým emocionálním přístupem poté sám může podněcovat v dítěti rozvoj empatického citění. Velmi důležitá je také **autenticita**. Ve svém jednání by měl být vždy přirozený, sdílet s dětmi to, co jej baví, z čeho má radost nebo naopak strach. Autentickým chováním prohlubuje vztah s dětmi a navozuje pocit bezpečí a jistoty. Přípravuje tak vhodnou půdu pro rozvoj sociálních i emocionálních kompetencí (Průcha, & Kořátková, 2013).

Všechny zmíněné charakteristiky musí být v mateřské škole pro optimální vývoj dítěte v sociální i emocionální oblasti uplatňovány současně. Dále je nutné umět vést empatický rozhovor s dítětem v případě, kdy dítě potřebuje vyslechnout a vyjasnit si vlastní myšlenky a pocity. Za zmínku stojí také schopnost facilitace, která spočívá v umění provázet, usnadňovat a podporovat takové chování, které je žádoucí. Facilitace má obvykle podobu krátkého sdělení subjektivního pohledu na danou situaci. Má tak možnost zachytit a popsat důležitý moment, který se v interakci dětí odehrává, poskytne dětem svůj vlastní

pohled a dá jim prostor k sebevyjádření a ke zhodnocení situace (Šmelová, & Prášilová, 2018).

3.3 Způsoby učení dítěte v předškolním věku

Ačkoliv to nemusí být na první pohled patrné, děti se v mateřské škole neustále učí. Rozvíjejí tak svůj potenciál, osvojují si praktické činnosti a znalosti o světě a připravují se na budoucí povinnou školní docházku.

V mateřské škole můžeme pozorovat několik typů učení. Prvním z nich je **spontánní učení**. Tento typ učení doprovází člověka po celý jeho život, avšak velmi intenzivní průběh má právě v dětském věku, kdy se vyskytuje v podobě her. Spontánní učení je pozitivní v tom, že je pro dítě nenucené. Nemá ponětí, že se hrou učí novým dovednostem, rolím a získává potřebné informace o sobě a svém okolí (Kolláriková, & Pupala, 2010).

Přesto, že je spontánní učení v předškolním věku velmi významné, k některým zkušenostem a poznatkům dítě nedojde samo bez pomoci dospělých. Hovoříme o **záměrném učení**, které je v mateřských školách velmi často praktikováno. Probíhá formou předkládání nových informací a zkušeností. Jedná se o učení, které je zaměřeno na cíl, k jehož dosažení vedou předem určené a plánované kroky, vše probíhá v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem mateřských škol. Individuálním přístupem a vedením se u každého dítěte rozvíjí klíčové kompetence potřebné k optimálnímu vývoji (Krejčová, Poche Kargerová, & Syslová, 2015).

Posledním typem je **prožitkové učení**. Obvykle je realizováno v rámci skupinových her a činností, tak mohou být aplikovány i prvky záměrného učení. Dítě však k dané činnosti musí přistupovat spontánně a dobrovolně, poté je schopno se do ní plně ponořit a pracovat s naprostým zaujetím. Proto je třeba mít stále na paměti, že aby se jednalo o prožitkové učení, dítě musí mít možnost volby, zda se aktivity účastní, či nikoliv. Tak je podporováno vědomí o individualitě každého z nás a respektování přání druhých. Pokud by dítě nebylo k činnosti vnitřně motivované, jednalo by se pouze o záměrné učení (Krejčová, Poche Kargerová, & Syslová, 2015). Styl prožitkového učení je využíván při práci s programem Druhý krok, což může být jeden z důvodů, proč je program mezi dětmi tak oblíbený.

3.4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

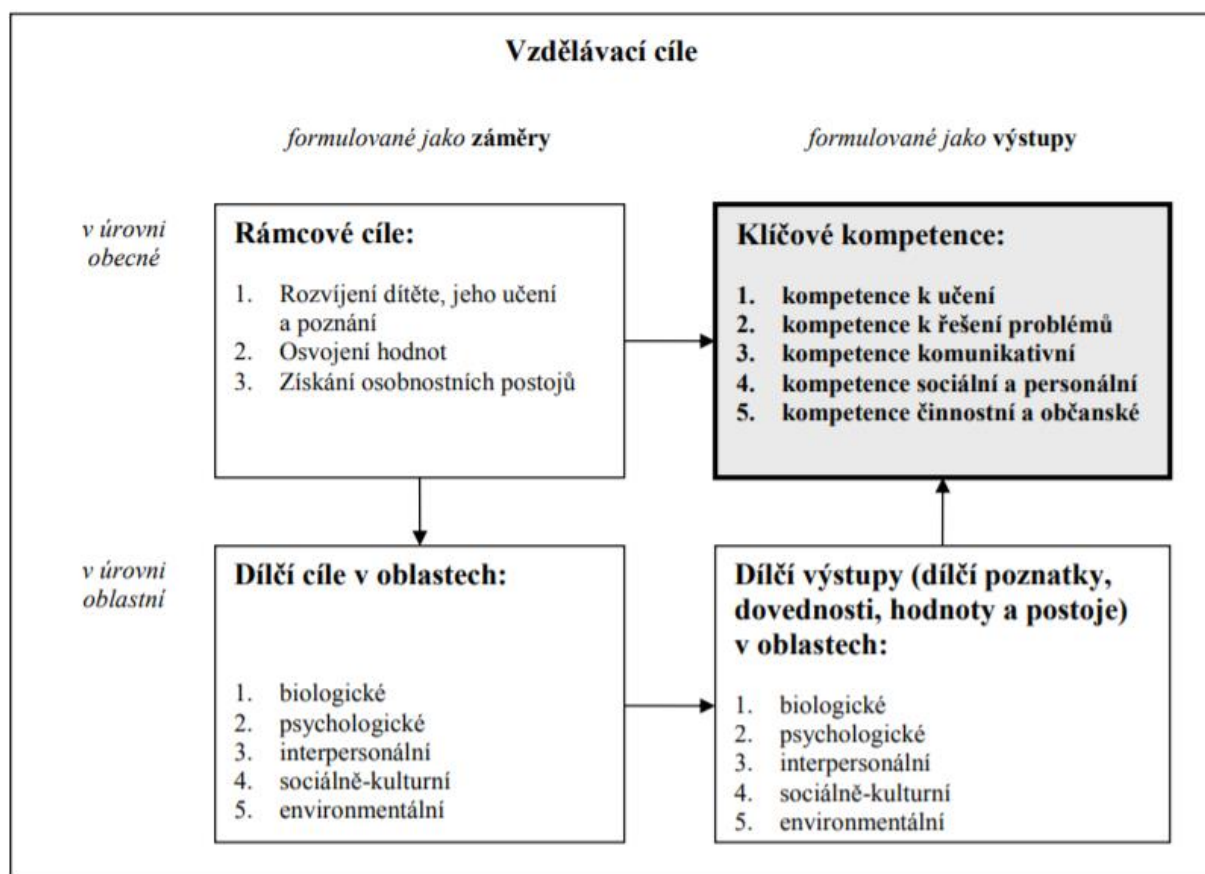
Pracovní náplň učitele v mateřské škole je přesně vymezena a zakotvena v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). „*RVP PV je základní dokument, který vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Představuje komplexní rámec a zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP) a pro vlastní činnost učitelky/učitele v mateřské škole.*“ (Průcha, & Kořátková, 2013, str. 77).

Jak již bylo řečeno, v RVP PV jsou uvedeny cíle, kterých by v rámci předškolního vzdělávání mělo být dosaženo. Dohromady jsou stanoveny 4 cílové kategorie, z toho 2 cíle jsou definovány v podobě záměrů a 2 cíle v podobě výstupů. Cíle jsou nejdříve formulovány na obecné úrovni, poté na úrovni oblastní (MŠMT, 2020). Jedná se o následující cílové kategorie:

- **Rámcové cíle:** jsou definovány jako obecnější cíle, které by měly být v mateřské škole naplněny. Učitel by měl mít tyto cíle neustále na paměti a denně k nim v rámci jednotlivých činností směřovat (Svobodová, 2010).
- **Klíčové kompetence:** v předškolním vzdělávání by měly být zahrnuty takové činnosti, které povedou k podpoře rozvoje stanovených kompetencí, tedy znalostí, dovedností, hodnot a postojů, které jsou podstatné z hlediska dalšího vývoje dítěte (Svobodová, 2010). Zde můžeme zařadit kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské (MŠMT, 2020).
- **Dílčí cíle:** pro oblasti, kterými jsou biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální, jsou vymezeny jednotlivé cíle, kterých je potřeba v rámci předškolního vzdělávání dosáhnout (Průcha, & Kořátková, 2013).
- **Dílčí výstupy:** jednotlivé vzdělávací oblasti mají své dílčí výstupy, které musí být naplněny (Průcha, & Kořátková, 2013).

Dle níže uvedeného názorného schématu můžeme vidět, že jsou spolu rámcové a dílčí cíle spjaty a vzájemně na sebe působí. Ze schématu také vyplývá, že pokud učitel sleduje své stanovené záměry, spolehlivě dojde k předem určeným výstupům (MŠMT, 2020).

Obrázek č. 1: Schéma vzdělávacích cílů RVP PV (MŠMT, 2020)



3.4.1 Vzdělávací obsah RVP PV

Hlavní a stěžejní částí RVP PV je vzdělávací obsah. Ten by měl být vždy stanoven tak, aby vedl k naplňování stanovených cílů. Definován je pouze na obecné úrovni, a to v podobě „učiva“ a „očekávaných výstupů“, přičemž samotné výstupy mají poté „činnostní povahu“. Formulace vzdělávacího obsahu musí vždy korespondovat s předškolním obdobím dítěte a jeho vývojovými zákonitostmi. I přesto, že je rozdělen do několika oblastí, je nutné jej vnímat jako komplexní a vzájemně propojený celek (MŠMT, 2020).

3.4.2 Vzdělávací oblasti RVP PV

Vzdělávací obsah RVP PV je dále rozdělen na jednotlivé oblasti. Přesto je nutné oblasti vnímat jako vzájemně se ovlivňující a doplňující složky, které pomáhají rozvíjet dítě ve všech oblastech s respektováním jeho osobnosti. Obsah vzdělávání je rozčleněn do 5 vzdělávacích oblastí, kterými jsou biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. K těmto oblastem je však přiřazen jiný název, který svou náplní daným oblastem odpovídá: **Dítě a jeho svět** (biologická oblast), **Dítě a jeho**

psychika (psychologická oblast; dále rozděleno na Jazyk a řeč; Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; Sebepojetí, city a vůle), **Dítě a ten druhý** (interpersonální oblast), **Dítě a společnost** (sociálně-kulturní oblast), **Dítě a svět** (environmentální oblast). Každá oblast má vymezeny vlastní vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje), vzdělávací nabídku (co učitel dítěti nabízí), očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období obvykle dokáže) a možná rizika (co může ohrozit vzdělávací proces). Výsledky těchto oblastí jsou definovány jako získané způsobilosti čili kompetence. Není však nutné, aby dítě po ukončení předškolního období disponovalo všemi vymezenými kompetencemi. Každé dítě je jedinečné a dozrává svým vlastním tempem, avšak vzdělávací oblasti mohou tento proces uspišit. Slouží tedy jako vhodná metodologická pomůcka pro tvorbu vlastního ŠVP (Průcha, & Kořátková, 2013).

3.4.3 Vzdělávací oblasti RVP PV a sociálně-emocionální kompetence

Některé zmíněné vzdělávací oblasti alespoň okrajově souvisí se sociálním a emocionálním vývojem. Emocionální kompetence jsou zdůrazňovány především v oblasti **Dítě a jeho psychika**. Cílem je mimo jiné vést dítě k psychické zdatnosti a odolnosti a pozitivně působit na jeho duševní pohodu. Dále napomáhá v rozvoji citů, vůle a sebepojetí. Na emocionální vývoj je však mnohem více zaměřena oblast **Sebepojetí, city, vůle**. Zde je dítě vedeno k poznávání sebe sama, rozvíjení pozitivních citů vůči sobě i ostatním, seberegulaci, mravnímu vnímání a v neposlední řadě ke schopnosti umět své pocity vyjádřit (Fichnová, & Szobiová, 2012).

Sociální kompetence jsou rozvíjeny v rámci vzdělávací oblasti **Dítě a ten druhý**. Zaměřuje se zejména na vztahy dítěte s jinými osobami, vede dítě ke schopnosti tyto vztahy utvářet, udržovat a také obohacovat. Cílem je posilovat prosociální chování dítěte a vedení k postojům, které jsou založeny na vzájemné úctě, toleranci a respektování osobní svobody jiných lidí. Na rozvoj sociálních kompetencí vhodně působí i vzdělávací oblast **Dítě a společnost**. Vede ke vhodnému začlenění se do společnosti, znalosti pravidel soužití s lidmi, získávání povědomí o materiálních a duchovních hodnotách a předávání postojů a hodnot, které jsou v souladu s danou společenskou skupinou (MŠMT, 2020).

Je patrné, že v RVP PV jsou zahrnuty kompetence, které náleží modelu sociálního a emocionálního učení (na něj se zaměříme v následující kapitole), avšak z praxe víme, že jsou v předškolním vzdělávání upřednostňovány sociální kompetence před emocionálními. Poslední dobou se situace pozvolna mění a s větším povědomím veřejnosti o sociálním

a emocionálním učením vznikají programy, které se intenzivněji zaměřují na rozvoj emocionálních kompetencí.

3.4.4 Obsah ŠVP

Jak již bylo několikrát zmíněno, RVP PV slouží jako nástroj pro tvorbu a následnou realizaci ŠVP, nazývaného též jako kurikulum. Každá mateřská škola si dle RVP PV vytváří svůj vlastní vzdělávací program. Jediný požadavek, který musí dodržet při tvorbě ŠVP všechny mateřské školy, je vytvoření integrovaných bloků, prostřednictvím kterých bude dětem vzdělávací obsah předáván. Tyto bloky musí zasahovat do všech oblastí, které jsou v RVP PV zmíněny, avšak míra a rozložení již zcela záleží na jednotlivých mateřských školách (MŠMT, 2020).

RVP PV vymezuje základní oblasti, které musí ŠVP obsahovat. Patří sem základní údaje o mateřské škole, popis důležitých charakteristik mateřské školy a daného vzdělávacího programu, struktura mateřské školy, způsoby, jakými budou stanovené cíle sledovány, naplňovány, vyhodnocovány a podobně. Nejdůležitější oblastí je **Obsah vzdělávání**. Definuje totiž již výše zmíněné integrované bloky, prostřednictvím kterých jsou dětem předávány zkušenosti a důležité poznatky pro jejich rozvoj. I přesto, že se v poslední době stále častěji hovoří o nutnosti rozvíjet sociální a emocionální citění u dětí, integrované bloky jsou spíše zaměřeny na rozvoj sociálních kompetencí a emocionální vývoj je více v ústraní (Svobodová, 2010).

Učitelé zpravidla umí naplánovat jednotlivé integrované bloky tak, aby byly tematicky pokryty všechny vzdělávací oblasti. Nicméně často dochází k tomu, že nejsou schopni propojit vzdělávací obsah v jeden celek. Jsou sice naplánovány aktivity do integrovaných bloků, které svým obsahem odpovídají všem vzdělávacím oblastem z RVP PV, avšak tyto aktivity a činnosti nejsou propojeny mezi sebou navzájem, tudíž existují jako jednotlivé oddělené celky. Takové uspořádání vzdělávací nabídky nazýváme jako **lineární**. Často je vytvořeno 10 integrovaných bloků, každý blok bývá realizován v jednom měsíci školního roku. To znamená, že například témata vzdělávacího obsahu Dítě a ten druhý jsou zakomponovány do vzdělávací nabídky umístěné na začátek školního roku, kdy se děti po letních prázdninách v mateřské škole opět setkávají, učitelé tedy cílí na vytvoření dobrých vztahů. Opakem je **flexibilní** model, kde se jednotlivá témata prolínají a děti jsou jim vystavovány kontinuálně, ne pouze v ten daný měsíc, kdy je probírání daného tématu naplánováno. Učitel jednotlivé tematické bloky neprochází

postupně za sebou, ale na každou situaci, která se mezi dětmi odehraje, je schopen dané téma aplikovat. V současných mateřských školách se stále častěji setkáváme s lineárním modelem. Jednotlivé vzdělávací obsahy dle RVP PV jsou sice v mateřské škole probrány, ale neumožňují dětem plynulé propojení jednotlivých zkušeností, což je pro jejich vývoj vnímáno jako limitující (Krejčová, Poche Kargerová, & Syslová, 2015).

3.5 Sociální a emocionální vývoj dětí v mateřské škole

Jak již bylo mnohokrát zmíněno, mateřská škola napomáhá výrazným způsobem rozvíjet u dětí sociální a emocionální kompetence. Jelikož v této oblasti zaujímá hlavní roli rodina, je žádoucí, aby byla tato výchova v mateřské škole vhodně doplňována. Proto je důležitý soulad těchto dvou skupin. Naše diplomová práce se věnuje rozvoji zmíněných kompetencí v prostředí mateřské školy, proto se více zaměříme právě na tuto oblast. Sociální kompetence se u dětí rozvíjí především hrou, která má v předškolním období a zejména v mateřské škole své výsadní postavení.

Svobodová (2017) uvádí, že je plně v kompetenci učitele určit cíle hry a tímto směrem vést její průběh. Základem je rozpoznání motivace dítěte ke hře, poté může vhodnými způsoby průběh hry vést k tomu, aby byly naplněny cíle, kterých chce pedagog prostřednictvím hry dosáhnout. Může je tedy vést optimálním způsobem k rozvoji sociálních, ale i emocionálních kompetencí. Samozřejmostí je také učení se a osvojování si vhodného chování pozorováním vzorů, což je v podstatě způsob učení, se kterým se v tomto věku setkáváme u dětí nejčastěji.

V současné době je rozvíjení jak sociálních, tak emocionálních kompetencí zakomponováno v osnovách MŠ, přesto se stále setkáváme s propracovanějším plánem pro rozvoj kompetencí sociálních. Rozvoj emocionálních kompetencí je často odsunut do pozadí a v mateřské škole se na něj často neklade příliš velká zřetel. Tak zvanou emocionalizací v MŠ se zabývají Semanová a Miňová (2008). Uvádí, že emocionální výuka se postupně stává součástí výukového programu některých mateřských škol. Cílem této výuky je vést děti k prožitkům radosti, optimistického nastavení a štěstí. Důležitou součástí je také kontrola negativních pocitů. Emocionální vývoj a vedení k rozvoji těchto schopností je chápáno jako důležitá součást života člověka stejně jako rozvoj sociálních kompetencí. Na základě stanovených cílů se vytvářejí tematické celky, které mají vést k rozvoji výše zmíněných kompetencí. Jsou jimi vytvoření pozitivního vztahu k sobě

samému, získávání jistoty v sociální interakci, vytváření pozitivních mezilidských vztahů, schopnost sebehodnocení a hodnocení druhých, úcta k ostatním lidem, rozvoj asertivního chování, schopnost vyjadřovat vlastní city, schopnost empatického porozumění, pomáhající chování a schopnost spolupráce. Zde je patrné, že snaha o propojení těchto emocionálních i sociálních kompetencí je v některých mateřských školách přítomna.

Dle Průchy a Koťátkové (2013) získávají děti v mateřské škole nové zkušenosti, které jim pomáhají v kontaktu s ostatními lidmi, spolu s tím si osvojují vhodné způsoby chování a sociální dovednosti, které jim pomáhají v navozování vztahů. Každé dítě by mělo být schopno vyjádřit svůj názor, argumentovat, spolupracovat s ostatními dětmi, přijmout odmítnutí nebo názor druhých, který se liší od jeho vlastního a v neposlední řadě umět ovládnout své negativní emoční impulzy. Je patrné, že ve výčtu těchto schopností, které si má dítě z mateřské školy odnést, jsou zejména kompetence sociální. Z emocionální oblasti je okrajově zmíněna regulace emocí, což je pouze jedna schopnost z mnoha, která s rozvojem emocionálních kompetencí souvisí.

Danou problematiku řeší preventivní program Druhý krok, který tyto dvě podstatné složky vývoje propojuje přirozeným a nenásilným způsobem. Proto mu budeme v následující kapitole věnovat více pozornosti.

4 PREVENTIVNÍ PROGRAM DRUHÝ KROK

V této části se dostáváme ke stěžejnímu tématu naší práce. Doposud jsme hovořili o sociálním a emocionálním rozvoji dětí předškolního věku, nyní se budeme věnovat tomu, jakým způsobem mohou být v mateřské škole tyto klíčové kompetence rozvíjeny.

Druhý krok je preventivní program, který je určen pro mateřské školy a první stupeň základních škol. Proškolení pedagogičtí pracovníci či školní psychologové pracující s tímto programem vedou děti k rozvoji empatie, porozumění pocitům svým i pocitům ostatních, zvládání konfliktů a v neposlední řadě také k regulaci vlastního chování (Committee for children, 2002).

Tvůrci programu vycházejí z předpokladu, že se emoce, myšlení a chování vzájemně ovlivňují. Teorii programu Druhý krok proto staví na základech kognitivně-behaviorálního přístupu, kde jsou využívány principy z teorie **sociálního učení** Bandury. Děti se prostřednictvím pozorování a následnou nápodobou učí novému chování. Součástí je také teorie **seberegulace vnitřním monologem** Lurii, která napomáhá dětem uspořádat vlastní myšlenky a na základě toho jednat v souladu s normami společnosti a vlastním svědomím (Profkreatis, 2014). Třetí teorií, která je zakomponována v rámci programu Druhý krok, je teorie **zpracování sociálních informací** dle Cricka a Dodgeho. Vypovídá o tom, že jednáme na základě toho, jakým způsobem jednotlivé sociální situace interpretujeme (Janošová, Kollerová, Zábrodská, Kressa, & Dědová, 2016).

4.1 Sociální a emocionální učení

Abychom se mohli podrobněji věnovat programu Druhý krok, musíme začít od naprostého základu. Předpokladem pro získání sociálních a emocionálních kompetencí, které jsou nutné pro zdravý, spokojený a žádoucí vývoj je sociálně emocionální učení. Jedná se o formu učení, která je zakomponována do mnoha preventivních programů, které si kladou

za cíl vést děti k prosociálnímu chování. Je tedy patrné, že je sociálně emocionální učení součástí i programu Druhý krok.

Sociálně emocionální učení je proces, v němž si děti osvojují kompetence důležité pro spokojené fungování ve školním prostředí i v jiné sociální skupině. Zároveň pozvedá kvalitu života dítěte na vyšší úroveň, dítě lépe chápe signály svého těla a mysli a celkově lépe rozumí dění kolem sebe a na tyto situace je schopno adekvátně reagovat. Model sociálně emocionálního učení rozvíjí následující kompetence (CASEL, nedatováno):

- Sebeuvědomování: dítě se učí rozpoznávat vlastní emoce a myšlenky.
- Seberegulace: po schopnosti rozpoznání vlastních emocí se dítě učí vhodným a efektivním způsobem ovládat své chování.
- Sociální cítění: kompetence představující schopnost porozumět určitým sociálním normám, kulturním odlišnostem či orientovat se v různých sociálních situacích a jednat v souladu s nimi.
- Zodpovědné jednání: chování, které je v souladu s normami dané společnosti.
- Vztahové dovednosti: kompetence k vhodnému jednání, navazování a udržování vztahů s lidmi, schopnost spolupráce, asertivní jednání, ale také schopnost pomoci druhým v situacích, které toto jednání vyžadují.

Model sociálně emocionálního učení svým složením blízce připomíná model emoční inteligence, který byl tvůrci Mayerem a Saloveyem pojmenován jako model EI97. Tyto dva modely se zdají být totožné, avšak model emoční inteligence postrádá kompetence ke vztahovým dovednostem, které jsou bezesporu velmi důležité z hlediska získání vhodných sociálních dovedností (Smékalová, & Palová, 2016).

Principy sociálně emocionálního učení mají ve světě pozitivní ohlasy, které se týkají nejen optimálního vývoje dítěte, ale i vztahů s ostatními lidmi. Získané kompetence, které jsou v rámci sociálně emocionálního učení rozvíjeny, pomáhají dítěti v navazování přátelských vztahů, řešení problémů ale také v ovládnutí vlastního vzteku, což je vhodná prevence agresivního chování a následné šikany na školách (CASEL, 2019).

Bylo dokázáno, že schopnost komunikace, chápání pocitů svých a pocitů druhých, řešení konfliktů a seberegulace jsou v raném věku podstatné. Pokud nejsou u dětí již v předškolním období vhodným způsobem rozvíjeny, často se později na základní škole začnou projevovat agresivně a mnohdy se podílí na šikaně. Schola Empirica realizovala šetření v letech 2014-2015, do kterého zapojila mateřské školy z Anglie, Slovenska

a České republiky. Na základě rozhovorů s pedagogy mateřských škol bylo zjištěno, že 45 % českých pedagogů se pravidelně v prostředí mateřské školy potýká s agresivním chováním dětí, z toho 25 % pozoruje u dětí emočně nestabilní chování. Po zavedení programu podporující rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí se situace v českých mateřských školách zlepšila (Havrdova, & Vyhnánková, 2015).

Committee for children (nedatováno) uvádí několik studií, které dokazují pozitivní posun v rozvoji výše zmíněných kompetencí díky zavedení sociálně emocionálního učení do školní výuky. Dle dosavadních výsledků výzkumů Kautze, Heckmana, Dirise, Weela, & Borghanse (nedatováno) můžeme říci, že děti, které byly vystaveny sociálně emocionálnímu učení, později vykazovaly nižší míru rizikového chování jako například užívání návykových látek, sexuální promiskuita, kriminalita, záškoláctví či nedokončení povinné školní docházky.

4.2 Programy rozvíjející sociální a emocionální kompetence

V současné době je v prostředí základních a mateřských škol využíváno poměrně mnoho programů a projektů zaměřujících se na rozvoj prosociálního chování. Mateřské školy často pracují s programy, které nejsou příliš systematické a svým působením odpovídají spíše nespecifické prevenci (Smékalová, & Palová, 2016).

Zde můžeme zařadit například program „**Pohádková školička**“, jejíž cílovou skupinu tvoří děti mateřských škol a nižší stupeň základních škol. Verze programu pro mateřské školy obsahuje 4 bloky (zdravá výživa, kamarádství, alkohol a kouření, ekologie), přičemž 1 blok trvá 45–60 minut. Verze programu pro základní školy je rozšířena do více bloků a trvá déle. Program mohou vést jak zkušení lektori, tak také v této oblasti proškolení učitelé. Výuka probíhá interaktivní formou, děti jsou nenásilně zapojovány do diskuze, hrají scénky a hry, které tematicky souvisí s daným výkladem. Cílem tohoto programu je podpora sebevědomí a získání postojů a znalostí, které vedou ke zkvalitnění života dítěte (Gabrhelík, Miovský, Skácelová, Širůčková, & kol., 2012).

Rozvoji sociálních a emocionálních kompetencí se věnují také **Emušáci**. Jedná se o program obsahující knihy a plyšové hračky, které vedou k rozvoji sociálních a emocionálních kompetencí. V knihách jsou popsány jednotlivé emotivní příběhy, které jsou dětem předčítány. Spolu s tím jsou uvedeny postupy, jak s danými emocemi u dětí

pracovat, včetně mnoha her, které jsou zaměřeny na pochopení sociálních situací, emocí a řešení problémů. Sada obsahuje spolu s knížkou také plyšového žabáka Ferdu a 8 menších plyšových much, které představují jednotlivé emoce (hněv, strach, osamocení, důvěra, žárlivost, zvědavost, smutek a radost). Děti si o příbězích povídají, pracují s plyšovou hračkou a jednotlivými emocemi a v bezpečném prostředí se tak učí porozumět vlastním emocím a vhodnému jednání. Existují 3 verze programu, které na sebe navazují. Knihy vznikly ve spolupráci s pedagogy, psychology a rodiči dětí (SCIO, 2019).

Můžeme zmínit také program, který na rozvoj daných kompetencí působí nepřímou cestou. Jedná se o **Relaxační cvičení s prvky jógy pro děti a jejich rodiče**, tento program vznikl pod záštitou brněnské Pedagogicko-psychologické poradny a je pro děti ve věku od 4 do 11 let. Nedochozí zde přímo k řízenému rozvoji sociálních a emocionálních kompetencí, ale učí děti, jakým způsobem zklidnit své tělo a mysl, také podporuje seberegulaci, která již se sociálními a emocionálními kompetencemi souvisí (Smékalová, & Palová, 2016).

Mezi ty systematictější, u nichž je vyžadováno dlouhodobé vedení, patří například **Dobrý začátek**. Vznikl již před 30 lety ve Walesu a dále byl rozšířen do dalších 20 zemí. V České republice proběhlo první školení této metody v roce 2011, od roku 2014 jezdí učitelé mateřských škol do Walesu, kde probíhají pravidelné semináře a také školení nových pracovníků. V současné době je proškolen v této metodice 300 českých učitelů, kteří s ní aktivně pracují. Součástí tohoto programu je velká plyšová loutka dívky, která skrze pedagoga rozmlouvá k dětem, a tak působí na jejich pozitivní vývoj v sociálně-emocionální oblasti (Schola empirica, nedatováno).

Nezastupitelné místo zaujímá především program Druhý krok, který bude podrobněji popsán v následujícím textu.

4.3 Historie programu Druhý krok

Americká organizace Committee for Children sídlící v Seattlu se v 80. letech zasloužila o vznik programu Druhý krok. Následně byl program rozšířen dalších zemí - Německa, Dánska, Norska, Finska, Švédsko, Austrálie, Kanady, Velké Británie, Islandu, Lotyšska, Japonska (ŠPAS, nedatováno).

Zásluhou sdružení PROFKREATIS plus se program následně dostal i na Slovensko. Ministerstvem školství, vědy, výskumu a športu je výrazně doporučeno

zakomponovat práci s programem do výukových hodin předmětu etické výchovy. V roce 2014 získalo 96 učitelů certifikát, který jim dále umožňoval pracovat ve školních třídách s programem Druhý krok, následně byl program zaveden do 54 základních škol. Nyní počet vzrostl na 154 škol, které s programem pracují (Druhý krok, nedatováno).

U nás je program Druhý krok využíván od roku 2015, a to díky navázání spolupráce spolku Škola porozumění a sdílení (dále ŠPAS) se sdružením POFKREATIS plus, který se stal držitelem licence nejen pro Slovensko, ale i pro Českou republiku. Zpočátku zájem odborníků směřoval k ověřování efektivity programu. Pilotní výzkum na základních školách zrealizovala Kateřina Palová pod vedením Eleonory Smékalové, které se následně pod spolkem ŠPAS zasloužily o šíření programu do dalších vzdělávacích zařízení. Poté proběhlo více výzkumů, které se soustředily na ověřování efektivity Druhého kroku na základních i mateřských školách, přičemž výzkumů zaměřujících se na děti předškolního věku je výrazně méně. Všechny výzkumy byly realizovány studentkami psychologie Univerzity Palackého v Olomouci. Jelikož byly výsledky těchto výzkumů pozitivní, je program nadále rozšiřován do dalších základních i mateřských škol (ŠPAS, nedatováno).

4.4 Cíle programu Druhý krok

Již víme, že program Druhý krok si klade za cíl vhodným způsobem rozvíjet sociální a emocionální vývoj dětí. To jsou ale jen velmi obecné cíle, proto si pro lepší představu uvedeme jednotlivé cíle konkrétněji.

Prvním cílem je **rozvoj empatie**. Jedná se o základní, ale velmi zásadní dovednost, která musí být u dětí rozvíjena, aby mohly být naplněny další dílčí cíle programu Druhý krok. Děti by se měly naučit rozpoznat emoce své i emoce druhých, umět o nich mluvit a vcítit se do prožívání ostatních dětí a dospělých osob (Smékalová, 2016). Na nutnost rozvíjení empatie poukazují i výsledky výzkumů, které uvádí, že pětileté děti, které dokáží rozpoznat a pojmenovat emoce své i ostatních dětí, vykazují v menší míře agresivní chování a po přestupu na základní školu dosahují lepších studijních výsledků, než je tomu u dětí s méně rozvinutým emočním citěním (Profkreatis, 2014).

Dále se autoři zmiňují o snaze **snížit agresi a agresivitu na školách**. V současné době se velmi často setkáváme s agresivním chováním dětí na základních školách. Právě program Druhý krok může tomuto nevhodnému chování předejít rozvojem empatického

cítění (Smékalová, 2016). Bylo dokázáno, že u dětí, které se již v 5 letech projevují agresivně, je vysoká šance, že se tak budou chovat i na základní škole. Hlavním cílem programu je učit děti řešit situaci jinak než agresivním chováním (Profkreatis, 2014).

Dalším cílem je **zvyšování tolerance k odlišnostem**. Již v mladším školním věku narůstá spolu s agresivním chováním a šikanou také intolerance mezi žáky. Proto je velmi vhodné s dětmi pracovat na rozvíjení tolerance a vzájemné úcty již v předškolním období (Smékalová, 2016).

Důležité je také **zkvalitnění spolupráce školy s rodiči**. Jelikož se školní i domácí světy dítěte velmi prolínají, je vhodné, aby rodiče věděli všechny potřebné informace o programu Druhý krok, byli pravidelně informováni o tom, co bylo v těchto výukových lekcích probíráno a následně na tento styl výuky navázali i v prostředí domova (Profkreatis, 2014).

Stanovené cíle můžeme uzavřít **prevencí**. Jednoduše řečeno, pokud s dětmi začneme sociální i emocionální kompetence rozvíjet co nejdříve, tím spíše dojde k odstranění nebo alespoň zmírnění jejich negativního chování (Smékalová, 2016).

Committee for Children (2011) uvádí stručný přehled oblastí, které jsou díky programu Druhý krok rozvíjeny. Jedná se o školní úspěšnost, pozitivní školní klima, schopnost sebeovládání, empatie, řešení problémů a vzájemné spolupráce. Preventivně působí zejména na agresivní chování, intoleranci a šikanu, dále pak pomáhá předcházet impulzivnímu chování a studijnímu selhávání. Výčet těchto oblastí vznikl na základě výsledků dosavadních výzkumů. Můžeme tedy konstatovat, že výše uvedené cíle jsou v rámci programu Druhý krok naplňovány.

4.5 Verze pro předškolní vzdělávání

V současné době se program Druhý krok dělí do 4 verzí, jimiž jsou verze pro předškolní vzdělávání, nižší stupeň základních škol, vyšší stupeň základních škol a pro středoškolské vzdělávání, přičemž dvě poslední zmíněné verze nejsou v České republice dostupné (Profkreatis, 2014).

Výuka programu na základních školách probíhá zhruba 40 minut, u dětí předškolního věku je doporučováno vést program 20 minut jednou nebo dvakrát týdně. Dětem jsou prostřednictvím velkoformátových karet předkládány jednotlivé příběhy, nad kterými spolu s pedagogem diskutují, modelovou situací a zpětnou vazbou od učitele

a ostatních dětí se učí vhodným způsobům chování (Alvarez, & Anderson-Ketchmark, 2009).

Na přední straně karty je černobílá fotografie dítěte reprezentující určitou emoci. Z druhé strany je podrobný metodologický popis, jak konkrétně s danou kartou zacházet, včetně příběhu zobrazeném na přední straně, cílů, kterých chce pedagog dosáhnout a možných aktivit, kterými dané téma může podpořit (Profkreatis, 2014). V rámci sběru dat k diplomové práci jsme zjistili, že je pro mateřské školy velmi důležité zajistit dětem maximální pohodlí během výukových hodin věnující se práci s programem. Děti sedí na koberci v kruhu, mezi nimi sedí i pedagog s potřebnými pomůckami. Všechny děti tak vidí na fotografii, kterou jim učitel předkládá a navzájem spolu zůstávají v kontaktu. V případě, že se některé dítě do této aktivity zapojit nechce, odejde s jiným pedagogem z dosahu ostatních dětí tak, aby je následně nerušilo.

Pracovní sada Druhého kroku zahrnuje mnoho pomůcek, které jsou ve výukových lekcích využívány. Sada obsahuje **příručku pro učitele**, kde je uvedena teorie a důležité poznatky, cíle a dosavadní výzkumy ověřování efektivity programu. Dále pak **úvodní karty** k jednotlivým částem programu. Výuka je rozdělena do 3 základních bloků. Každý tento blok má svoji vlastní úvodní kartu sloužící k provedení učitele tématy, které budou v rámci této části s dětmi probírány. Patří sem nácvik empatie, regulace emocí a řešení problémů. Asi nejdůležitější součástí sady jsou **obrázkové karty s lekcemi**. Jak již bylo zmíněno, každá karta má na přední straně černobílou fotografii dítěte, které reprezentuje určitou emoci. Na druhé straně karty je uveden podrobný příběh dítěte, který je učitelem předčítán. Poté se učitel dotazuje dětí na jednotlivé situace pojící se s daným příběhem, povídá si s dětmi o emocích, o způsobech chování a možných řešeních problémů. Konkrétní postup práce je popsán na zadní straně karty. **Plakáty** jsou také nezbytnou pomůckou programu, pomáhají zejména v seberegulaci emocí a chování. Učitel vede děti k osvojení si různých technik k uklidnění se nebo k nácviku řešení problémů. Na těchto plakátech jsou tyto jednotlivé postupy sepsány, proto mohou být vystaveny ve třídách na viditelném místě, děti tak mohou být těmito plakáty usměřňovány ve svém chování, zároveň jim budou připomínat postup jednotlivých technik zklidnění a řešení problémů, které se v rámci sezení naučily. Pro děti jsou velmi atraktivní **plyšové hračky**, konkrétně Impulzivní Štěňátko a Pomalý Slimáček. Učitel, který program vede, může dětem jednotlivé scénky přehrát za pomoci těchto hraček. Na děti tato scénka působí více autenticky a je pro ně atraktivnější na rozdíl od pouhého povídání. Je třeba zmínit také

srdíčka, která jsou dětem předávány spolu s pochvalou jako odměna za vhodné chování. Součástí testové sady jsou pouze instrukce k užívání srdíček. Samotná srdíčka si musí učitel vyrobit sám (Profkreatis, 2014).

4.6 Dosavadní výzkumy ve světě i u nás

Teoretickou část naší diplomové práce uzavírá kapitola o výzkumech Druhého kroku u nás i v zahraničí. Plynule tak navážeme na část empirickou, kde představíme nový výzkum ověřující efektivitu programu v mateřské škole. Jelikož program Druhý krok vznikl v USA a dále se rozšiřoval do dalších zemí, představíme si nejdříve nejvíce citované zahraniční výzkumy věnující se ověřování efektivity programu v mateřských školách. Poté se budeme věnovat poměrně mladým výzkumům, které byly realizovány v prostředí českých a slovenských mateřských škol.

4.6.1 Výzkumy realizované v zahraničí

Mezi rozsáhlejší výzkum zaměřující se na ověření efektivity Druhého roku patří studie pocházející z USA. Jelikož výzkum doposud není zcela dokončen, vycházíme zde z předběžných výsledků, které jsou zveřejněny na webových stránkách Committee for children. Výzkumu se zúčastnilo 31 tříd vybraných mateřských škol. Z těchto vybraných škol bylo 16 tříd, které navštěvovaly děti z běžných i sociálně znevýhodněných rodin. Zároveň v daných třídách probíhala pravidelná a systematická práce s programem Druhý krok. Do zbylých 15 tříd také docházely děti z rodin s různým ekonomickým i sociálním postavením, avšak v těchto třídách nebyl využíván žádný program usilující o rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí. Pretestem a posttestem, který byl realizován po půl roce, byly změřeny exekutivní funkce dětí a úroveň sociálně-emocionálních kompetencí. U experimentální skupiny byl posttestem zjištěn pozitivní trend růstu u obou měřených složek. Výsledky výzkumu poukazují na pozitivní vliv programu Druhý krok na rozvoj sociálního a emocionálního učení, a to i u dětí, které nevyrostají v podnětném prostředí (Upshur, Heyman, & Wenz-Gross, 2017).

Odborníci shledali, že v posledních letech rapidně narůstá agresivní chování u dětí nejen na základních a středních školách. Násilné chování se začíná projevovat i v předškolním období. Stephenson (2009) tvrdí, že je nutné, aby byly zavedeny intervenční programy i v mateřských školách, tak by docházelo ke snížení agresivního jednání dětí, což by v konečném důsledku vedlo ke snížení násilného a antisociálního

chování na základních a středních školách. Rozhodl se, že provede výzkum, který ověřuje, zda má program Druhý krok pozitivní vliv na snížení agresivního chování u dětí mateřských škol. Do výzkumu se zapojilo 41 dětí ve věku od 3 do 5 let. Děti byly rozděleny do kontrolní a experimentální skupiny, přičemž experimentální skupina pracovala s programem Druhý krok, byl realizován pretest a posttest po 3 měsících. Očekával, že výsledky posttestu ukáží nižší míru agresivního chování a jejich prosociální chování bude naopak vyšší. Výsledky však tyto hypotézy nepotvrdily. Jak sám Stephenson poté uvedl, mezi největší limity jeho výzkumu patřil malý počet dětí zahrnutých do výzkumu a pouze tříměsíční doba, po kterou třídy s Druhým krokem pracovaly. Dle vyjádření tvůrců Druhého kroku je nanejvýš vhodné pracovat s programem minimálně 6 měsíců, teprve poté začínají být změny v chování dětí viditelné.

Další významný výzkum proběhl v Chicagu a zaměřil se na rizikové chování dětí předškolního věku různých etnických skupin. Do té doby byly výzkumy zaměřené na prevenci rizikového chování realizovány spíše na základních školách nebo u dětí pocházejících ze stejné etnické skupiny. Proto pracovali se 2 skupinami dětí. První skupina byla složena z 56 dětí ve věku 3 až 5 let, děti byly různého etnického původu. Druhá skupina čítala 53 dětí ve věku od 4 do 7 let, tyto děti spadaly pod stejnou etnickou skupinu. Obě skupiny dětí byly pravidelně zapojovány do výukových aktivit programu Druhý krok, přičemž skupina mladších dětí pracovala s verzí programu pro předškolní vzdělávání, druhá skupina s verzí pro základní školy. Pretestem a následným posttestem byla měřena úroveň jejich sociálních a emocionálních kompetencí, měření probíhalo individuálním rozhovorem s dítětem, rozhovorem s paní učitelkou, která program Druhý krok ve třídě vedla a pozorováním chování každého dítěte. Výsledky posttestu poukázaly na pozitivní nárůst sociálních a emocionálních kompetencí v obou skupinách (McMahon, Washburn, Felix, Yakin, & Childrey, 2000).

Velká část výzkumů byla zaměřena na ověření účinnosti programu proti šikaně a jinému rizikovému chování. Tím se zabývala také další skupina odborníků, kteří do svého výzkumu zahrnuli děti s poměrně širokým věkovým rozpětím, a to od předškolního věku až po žáky 4. tříd. Celkově se do výzkumu zapojilo 403 dětí. Výsledky potvrdili výzkumný záměr, ukázalo se, že program Druhý krok vede ke snížení projevů agresivního chování ve všech věkových kategoriích (Brown, Dowdy, Gonzalez, Jimerson, & Stewart, 2012).

Jiný výzkum poukázal na potřebu zahrnout do vzdělávacího plánu mateřských škol také intervence zaměřující se na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí. Bylo totiž zjištěno, že pokud dítě tyto kompetence získá již v mateřské škole, ovlivní tak kvalitu svého budoucího života, včetně osobní pohody, akademických úspěchů, zaměstnanost a nižší rizikové chování (Jones, Greenberg, & Crowley, 2015).

Za zmínku stojí také článek, který pojednává o tom, že pouze akademické schopnosti nedokáží děti připravit na kvalitní budoucnost mimo profesní dráhu. K osobní spokojenosti, se kterou se pojí sociální sebevědomí, regulace emocí a jejich chápání, zodpovědné chování a rozhodování přispívají vhodně rozvinuté sociálně-emocionální kompetence, které zvyšují kvalitu života dítěte i dospělého člověka. Dále je zmínka o nutnosti rozvoje regulace emocí již v předškolním období, jelikož ve školním prostředí jim schopnost seberegulace pomáhá v získávání školních znalostí a dovedností (The Wallace Foundation, 2015).

4.6.2 Výzkumy v České republice a na Slovensku

I přesto, že historie programu Druhý krok u nás a na Slovensku není příliš dlouhá, výzkumů věnujících se ověřování efektivity programu poměrně rychle přibývá. Drtivá část výzkumů je však realizovaná na základních školách.

Na Slovensku začaly probíhat první pilotní výzkumy v roce 2003. Celkem se do výzkumů zapojilo 14 základních škola 2 mateřské školy. Výsledky byly obdobné, jako v ostatních státech, ve kterých byly výzkumy zabývající se touto problematikou realizovány. Slovenští učitelé a psychologové pracující s programem hovořili o třech základních přínosech programu jimiž jsou rozpoznávání a pojmenování vlastních i cizích emocí, regulace emocí a získávání nových strategií ke zvládnutí konfliktů či jiných situací, které jsou pro dítě náročnější. Učitelé a psychologové dále zmiňovali viditelnou změnu v chování dětí. Více se zajímaly o pocity jiných, dokázaly rozpoznat emoční rozpoložení ostatních i na základě neverbálních signálů, tyto emoce poté pojmenovaly a následně k dotyčnému přistupovaly v souladu s daným prožíváním. Dalším významným ukazatelem pozitivního účinku programu na chování a prožívání dětí je spontánní a aktivní zapojení i velmi introvertních dětí do dění ve třídě. Vhodným vedením v rámci programu se tyto děti začaly více zapojovat do jednotlivých aktivit a později otevřeně hovořily o sobě a svých pocitech. Druhý krok má dle slovenských studií pozitivní vliv také na děti hyperaktivní a nepozorné. Po několika sezeních byly tyto děti schopné využívat metody,

kteře vedou k lepší seberegulaci. Nejvíce učitelé vyzdvihují schopnost dětí řešit třídní konflikty pomocí modelových situací, které si v rámci programu osvojily. Slovenské výzkumy tak potvrdily pozitivní vliv programu na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí. Učitelé a psychologové pracující s programem doporučují pravidelné užívání programu jak na základních, tak v mateřských školách (Druhý krok, nedatováno).

Dle Gajdošové (2017, in Gužíková, 2017) rapidně narůstá násilné a rizikové chování u dětí i mladistvých. Ve školách se často řeší šikana, užívání návykových látek či záškoláctví. Gajdošová proto vyzdvihuje jako nutnost pracovat na rozvoji sociálních a emocionálních dovedností dětí již od jejich útlého věku. Dle jejího názoru je velmi důležité, aby se děti již v mateřské škole naučily rozpoznávat a také ovládat emoce v souladu s věkem dítěte. Právě regulace emocí je velmi důležitá pro budoucí akademický úspěch i zmírnění agresivních výpadů mezi dětmi. Jako kvalitní intervenci zmiňuje program Druhý krok, který se již postupně zavedl do některých mateřských škol na Slovensku. Ohlasy jsou výrazně pozitivní, děti jsou schopny rozpoznávat emoce a v rámci jejich věku jsou schopny i určitého sebeovládání. Učí se řešit konfliktní situace, což poté aplikují na dění ve třídě. Dále bylo vyzdvíženo kvalitní zpracování programu, který je strukturovaný, přehledný a pro děti atraktivní.

Do České republiky se Druhý krok dostal teprve před nedávnem. Byl realizován první pilotní výzkum, který měl za cíl mimo jiné ověřit vliv programu Druhý krok na sociálně-emocionální kompetence žáků 2. tříd základních škol. Výsledky poukazují na fakt, že program Druhý krok má vliv na sociálně-emocionální kompetence, zejména na porozumění sociálním situacím a schopnost regulace emocí (Palová, 2016). I přesto, že se výzkum netýkal dětí předškolního věku, je důležité si jej zde zmínit, neboť tímto pilotním výzkumem byly položeny takové základy pro další výzkumy a následné šíření programu do dalších základních a mateřských škol. Jelikož v mateřských školách prozatím příliš dlouho využíván není, existuje jenom pár menších studií o jeho působení na děti předškolního věku.

Zde zmíníme kvalitativní výzkum, který si kladl za cíl zjistit, jak učitelky mateřských škol nahlíží na chování dětí pod vlivem programu Druhý krok. Polostrukturovanými rozhovory s 5 učitelkami, které v mateřské škole pravidelně program využívaly, bylo zjištěno, že všechny vidí pozitivní posun v chování dětí jak v sociální, tak i v emocionální oblasti (Machů, 2018).

Jako další si uvedeme výzkum, kterým chtěla autorka zjistit, zda má program Druhý krok vliv na rozvoj kognitivních schopností předškolních dětí. Do výzkumu bylo zapojeno 65 dětí, 33 dětí z experimentální a 32 dětí z kontrolní skupiny. Sběr dat proběhl v roce 2017 pretestem a posttestem, byla použita psychodiagnostická metoda IDS-P. Výsledky ukázaly, že program má pozitivní vliv na rozvoj sociálních i emocionálních kompetencí, zejména pak v oblasti porozumění sociálním situacím. Dále program pozitivně působí na rozvoj kognitivních schopností, zejména v řečových dovednostech (Horáková, 2018).

V současné době probíhá další výzkum, který si klade za cíl zjistit, zda se program Druhý krok vedený v mateřských školách podílí na rozvoji oblastí, jimiž jsou teorie mysli, pojmové myšlení, receptivní a expresivní řeč (Bašová, 2020).

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Sociální a emocionální kompetence jsou nutnou podmínkou spokojeného života každého člověka. Díky těmto schopnostem umí jedinec lépe zvládat konfliktní a stresové situace, dokáže jednat v souladu s pravidly a normami společnosti a ve vztahu k druhým lidem je jeho chování prosociální. Osvojení si těchto dovedností často probíhá po celý život, avšak nejintenzivnější je právě v dětství. Přirozeným způsobem, zejména pozorováním a následným přebíráním chování vzorů a autorit, se dítě učí společensky žádoucím chování, začíná chápat smysl jednotlivých emocí, rozvíjí se empatie a spolu s tím také porozumění sociálním interakcím a schopnost kompetentního jednání v určitých situacích. K tomu je však zapotřebí, aby dítě vyrůstalo v láskyplném a podnětném prostředí, kde by byly neustále stimulovány oblasti související se sociálním a emocionálním cítěním. Pokud tomu tak není, v důsledku neznalosti a nedostatečného vývoji těchto schopností se může dítě chovat nežádoucím způsobem. Často se jedná o násilné a agresivní chování, což se ve školním prostředí může projevat šikanou.

Tento problém řeší preventivní program Druhý krok, který se zaměřuje na rozvoj zmíněných kompetencí ve školním prostředí. Působí tak na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí i u těch dětí, které nevyrostají v takové rodině, která by jim byla schopna tyto potřebné dovednosti předat. Program Druhý krok se začal v České republice zavádět nejprve do základních škol. Poté, co bylo pilotním výzkumem ověřeno jeho pozitivní působení na sociální a emocionální kompetence, byl program rozšiřován i do mateřských škol. Jelikož však v České republice příliš dlouho využíván není, dosavadních výzkumů sloužících k ověření jeho efektivity v mateřských školách je velmi málo. Přesto je ze strany akademiků a jednotlivých studentů katedry psychologie Univerzity Palackého v Olomouci zřejmá aktivní snaha o zlepšení současné situace. Proto jsme se rozhodli dosavadní situaci podpořit dalším výzkumem, kterým se pokusíme ověřit, zda program Druhý krok rozvíjí sociální a emocionální kompetence předškolních dětí.

Výzkumný problém můžeme definovat jako zvyšování sociálních a emocionálních kompetencí za pomoci působení programu Druhý krok u dětí předškolního věku. V souvislosti s výzkumným problémem jsme si vymezili hlavní cíle diplomové práce:

- Ověřit vliv programu Druhý krok na rozvoj sociálních kompetencí u dětí předškolního věku.
- Ověřit vliv programu Druhý krok na rozvoj emocionálních kompetencí u dětí předškolního věku.

5.1 Výzkumné hypotézy

I přesto, že výzkumů ověřujících efektivitu programu Druhý krok v mateřských školách je poměrně málo, posloužily nám i tyto dosavadní výsledky jako určitý odrazový můstek pro definování našich hypotéz. Zmínit můžeme například výzkum McMahona, Washburna, Felixe, Yakin, a Childreya (2000), který poukazuje na pozitivní nárůst sociálních a emocionálních kompetencí za působení programu Druhý krok u dětí předškolního věku. K obdobným výsledkům přišli také Upshur, Heyman, a Wenz-Gross (2017), jejichž studie dokazuje, že program Druhý krok rozvíjí u dětí mateřských škol nejen sociální a emocionální kompetence, ale také exekutivní funkce. Blíže se k programu a k jeho účinkům na děti mateřských škol vyjádřila také Gajdošová (2017, in Gužíková, 2017), která poukazuje na současný problém, jímž je zvyšování agresivního chování a šikany na školách. Apeluje proto na nutnost zaměřit se u dětí na sociální a emocionální učení již v útlém věku, což následně vede k nižšímu výskytu násilného chování ve školách. Toto tvrzení je podloženo výzkumy, které byly realizovány na Slovensku.

Co se týká České republiky, o pilotní výzkum se zasloužila Kateřina Palová (2016). I přesto, že se zaměřila na děti základních škol, považujeme za důležité zde její studii zmínit, neboť právě pozitivní výsledky tohoto výzkumu vedly k rozšiřování programu Druhý krok do dalších základních a mateřských škol. Poté začaly vznikat první výzkumy, které se zaměřily na ověřování efektivity programu Druhý krok v mateřských školách. První studie byla realizována Annou Horákovou (2018), která pojednává o pozitivním vlivu programu Druhý krok na sociální a emocionální rozvoj dětí předškolního věku. Ověřila také, že program optimálně působí na rozvoj řečových dovedností. Jiný výzkum, který vedla Machů (2018), byl zaměřen na pohled učitelek mateřských škol na program Druhý krok a na jeho působení na sociální a emocionální kompetence dětí. Podmínkou bylo, aby všechny učitelky pracovaly aktivně s programem ve třídě po dobu minimálně 5

měsíců. Z rozhovorů vyplynulo pozitivní vnímání programu, vliv na sociální a emocionální kompetence je dle učitelek výrazný.

Na základě těchto výsledků jsme se i my rozhodli ověřit efektivitu programu Druhý krok na rozvoj zmíněných kompetencí v českých mateřských školách. Byly stanoveny následující hypotézy:

- H1: Děti z experimentální skupiny dosahují v subtestu IDS **Sociálně-kompetentní jednání** signifikantně většího posunu mezi pretestem a posttestem oproti dětem z kontrolní skupiny.
- H2: Děti z experimentální skupiny dosahují v subtestu IDS **Porozumění sociálním situacím** signifikantně většího posunu mezi pretestem a posttestem oproti dětem z kontrolní skupiny.
- H3: Děti z experimentální skupiny dosahují v subtestu IDS **Rozeznávání emocí** signifikantně většího posunu mezi pretestem a posttestem oproti dětem z kontrolní skupiny.
- H4: Děti z experimentální skupiny dosahují v subtestu IDS **Regulace emocí** signifikantně většího posunu mezi pretestem a posttestem oproti dětem z kontrolní skupiny.

6 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

Jelikož výzkumů ověřujících působení programu Druhý krok na sociální a emocionální vývoj dětí v mateřských školách doposud mnoho není, chtěli jsme náš výzkum realizovat na větším počtu dětí. Proto jsme do výzkumu zahrnuli všechny mateřské školy v Olomouckém kraji, které projevily zájem o práci s programem Druhý krok a vyjádřily souhlas s účastí na studii. Zároveň bychom tímto výzkumem chtěli podpořit rozšiřování programu Druhý krok do dalších mateřských škol. Vzhledem k povaze výzkumu, většímu počtu respondentů a sběru dat pomocí psychodiagnostické metody v rámci pretestu a posttestu, předpokládáme získání většího množství dat ke zpracování. Proto se nám jako nejvhodnější jeví **kvantitativní typ** výzkumu.

Jako experimentální mateřské školy byly vybrány ty, které projevily zájem o práci s programem Druhý krok a zažádaly si o odborné proškolení v této metodice. Kontrolní skupinu tvořily mateřské školy, které se svými charakteristickými vlastnostmi nejvíce blížily školám z experimentální skupiny a vyjádřily souhlas s účastí na výzkumu. Jelikož nebylo možné rozdělit děti do kontrolních a experimentálních skupin náhodně, nazýváme náš výzkum jako **kvaziexperiment** (Ferjenčík, 2010).

6.1 Metody sběru dat

Sběr dat probíhal v kontrolní i experimentální skupině dvakrát, využili jsme tedy metodu pretestu a posttestu. Pretest proběhl v kontrolních i experimentálních mateřských školách v září a říjnu roku 2018. Tato doba prvního sběru dat byla zvolena záměrně. Bylo potřeba, aby testování proběhlo ještě předtím, než začnou mateřské školy s programem Druhý krok pracovat, což bylo naplánováno od listopadu daného roku. Posttest byl realizován v květnu a červnu v roce 2019. Experimentálním školám byl tak poskytnut čas pro půlroční práci s programem Druhý krok. Sběr dat probíhal individuálně s každým dítětem. Aby nedošlo ke zkreslení výsledků, podmínky testování byly co nejvíce přizpůsobeny možnostem dětí a vývojovým zákonitostem, které k předškolnímu věku patří. Testování bylo realizováno záměrně v dopoledních hodinách, abychom předešli únavě dětí, která přichází obvykle

v poledne, čímž jsme zvýšili pravděpodobnost optimálnější spolupráce. Sběr dat zpravidla končil kolem 11. hodiny, práce s každým dítětem trvala zhruba 20 minut. Samozřejmostí byla maximální snaha o zajištění stejných podmínek pro všechny zúčastněné. Testování tedy probíhalo individuálně s každým dítětem v klidné místnosti, tak bylo zamezeno rušivým vlivům a dítě bylo poté lépe motivované ke spolupráci. Na sběru dat se podílela autorka a další 4 lidé z katedry psychologie Univerzity Palackého v Olomouci. Všichni byly proškoleni v oblasti administrace, skórování a vyhodnocování dat psychodiagnostické metody IDS. Přestože je zřejmé, že vyšší počet účastníků přináší možná rizika, v našem výzkumu jsme tuto možnost uvítali. Na podzim byla pretestem data sesbírána poměrně rychle, což bylo nutné kvůli tomu, aby mateřské školy začaly s programem Druhý krok pracovat co nejdříve. Rychlý sběr dat v rámci posttestu byl také nutný, bylo tak zamezeno tomu, aby některé mateřské školy pracovaly s programem Druhý krok déle, což by mohlo negativním způsobem ovlivnit výsledky.

6.1.1 IDS

Diagnostická metoda IDS (celým názvem Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let) vznikla v roce 2009 v Německu, autoři při její tvorbě vycházeli z inteligenčních testů Alfreda Vineta a Josefíny Kramerové, které byly nejen v Německu hojně využívány. V České republice proběhla v letech 2011 a 2012 standardizace metody na 1461 dětech, od té doby má nejen v poradenských zařízeních své nezastupitelné místo (Grob, Meyer, & Arx, 2013).

IDS má mnoho předností, jednou z nich jsou poměrně nové normy. Proto v porovnání například s Wechslerovou inteligenční škálou pro děti, která je v současné době pravděpodobně nejvíce užívanou psychodiagnostickou metodou v měření intelektových schopností dětí, nedochází kvůli zastaralým normám k mírnému zkreslení výsledků. IDS tak podává poměrně kvalitní a přesné informace o stavu dětí. Dále se metoda IDS nezaměřuje pouze na posouzení intelektu, ale podává další informace týkající se jednotlivých vývojových oblastí dítěte. Samotná administrace trvá 1,5 až 2 hodiny, což je poměrně dlouhá doba. Přesto jsou jednotlivé subtesty navrženy tak, aby byly pro děti co nejvíce atraktivní (Krejčová, 2014).

Metoda IDS je rozdělena do 2 oblastí. První z nich je oblast **Kognitivního vývoje**. Česká verze IDS obsahuje 9 subtestů, kterými zjišťujeme schopnost vnímání, pozornosti, paměti či myšlení. Druhou část IDS tvoří oblast **Celkového vývoje**. Zde řadíme subtesty

ověřující psychomotoriku, matematiku, řeč a výkonovou motivaci. Pro nás je nejdůležitější oblast s názvem sociálně-emoční kompetence, která je pro naši práci stěžejní. Zahrnuje subtesty, které ověřují schopnost kompetentního jednání v mezilidských vztazích a také emoční sebereflexe či schopnost sebeovládání v náročných situacích. Jednotlivé subtesty spadající do oblasti sociálně-emočních kompetencí byly využity při sběru dat našeho výzkumu. Konkrétně budeme hovořit o subtestech **Rozeznávání emocí**, **Regulace emocí**, **Porozumění sociálním situacím** a **Sociálně-kompetentní jednání** (Grob, Meyer, & Arx, 2013).

Pro použití psychodiagnostické metody IDS jsme se rozhodli hned z několika důvodů. Ke zjištění potřebných informací postačí administrovat pouze ty subtesty, které dané schopnosti měří. Můžeme tak přizpůsobit měření přesně našim potřebám a potřebám dětí. Z toho důvodu mohl individuální sběr dat trvat 20 minut, což je pro děti předškolního věku únosná doba. Navíc IDS jako jedna z mála diagnostických nástrojů umožňuje měření sociálních a emocionálních kompetencí (Grob, Meyer, & Arx, 2013).

Emocionální kompetence jsou nejprve měřeny subtestem **Rozeznávání emocí**. Jak již bylo zmíněno v teoretické části práce, existuje 6 základních emocí, kterými jsou radost, smutek, hněv, strach, překvapení a znechucení (Ekman, 2015). Právě tyto základní emoce jsou pomocí programu Druhý krok rozvíjeny. V subtestu je postupně předkládáno 10 karet s fotografiemi dětí, které znázorňují určitou emoci. Úkolem testovaného dítěte je jednotlivé emoce rozpoznat a pojmenovat. Jedná se o radost, smutek, hněv, strach a překvapení, chybí tedy poslední Ekmanova emoce znechucení (Grob, Meyer, & Arx, 2013).

Druhý subtest ověřující emocionální kompetence nese název **Regulace emocí**. Cílem je zjistit, zda je dané dítě schopno vlastní regulace chování, kterému by mělo předcházet mentální zpracování informací v rámci situačního kontextu. Regulace emocí probíhá současně se subtestem Rozeznávání emocí, a to konkrétně při práci s kartami 2–4. Jedná se o karty, které představují emoce vztek, strach a smutek. Po předložení každé karty je dítě nejprve tázáno na to, jak se dítě na dané fotografii cítí, což je otázka, která spadá do subtestu Rozeznávání emocí. Ke každé ze zmíněných karet poté pokládáme 3 otázky, které zjišťují schopnost regulace emocí. Nejdříve se ptáme na následující otázku: „*co může to dítě udělat, aby už nemělo vztek / strach / nebylo smutné?*“ (Grob, Meyer, & Arx, 2013, 76). Druhá otázka zní: „*co děláš ty, když máš vztek / strach / jsi smutný/á, abys už vztek / strach neměl(a) / nebyl(a) smutný/á?*“ (Grob, Meyer, & Arx, 2013, 76). Následuje poslední otázka týkající se dané karty: „*a co bys ještě mohl(a) dělat, abys už vztek / strach*

neměl(a) / nebyl(a) smutný/á?“ (Grob, Meyer, & Arx, 2013, 76). Odpovědi jsou důkladně analyzovány a rozděleny do následujících oblastí, dle kterých jsou bodovány (Grob, Meyer, & Arx, 2013):

- Adaptivní: snaha o aktivní změnu negativního stavu na pozitivní. Tyto odpovědi jsou hodnoceny 2 body.
- Maladaptivní: není projevna snaha o změnu aktuálního emočního rozpoložení, tyto strategie dětem spíše škodí. Za maladaptivní odpověď získává dítě 0 bodů.
- Ostatní: na rozdíl od adaptivní strategie dítě není aktivní ve změně svého prožívání. Avšak svými strategiemi může částečně regulovat své chování tak, aby neublížilo sobě ani ostatním. Ostatní strategie jsou hodnoceny 1 bodem.

Jelikož jednotlivé děti zde mohou podávat rozmanité odpovědi, důležité je aktivní zapojení výzkumníka, který musí přesně poznat, do jaké skupiny odpověď dítěte patří. Pokud to není jednoznačné, konkrétními návodnými otázkami zjistí více informací, které by mu měly pomoci ke správnému bodování dané odpovědi (Grob, Meyer, & Arx, 2013).

V subtestu **Porozumění sociálním situacím** pracujeme s obrázky, které znázorňují určitou situaci. Dítě má hovořit o tom, co se na daném obrázku děje a jak se jednotlivé osoby cítí. Pokud podá správnou odpověď samo, získává 2 body. K odpovědi může být navedeno doplňujícími otázkami. Odpoví-li správně, obdrží 1 bod. V případě, že neodpoví nebo jeho odpověď není správná, jeho výkon je hodnocen 0 body (Grob, Meyer, & Arx, 2013).

Subtest **Sociálně-kompetentní jednání** zjišťuje, zda je dítě schopné efektivně řešit konflikty, navazovat přátelství či jinak vhodně reagovat na určitou sociální interakci. Dítěti je předloženo celkem 6 obrázků, na které se váží určité situace. V návaznosti na daný obrázek je položena otázka například: „*co bys dělal, kdyby ti nějaké dítě rozbořilo hrad z písku?*“ (Grob, Meyer, & Arx, 2013, 92). I zde může dítě získat 0 – 2 bodů. Pokud jsou v odpovědi patrné kroky vedoucí k vyřešení dané situace vhodným způsobem, získává dítě 2 body. Taková odpověď by mohla vypadat následovně: „*řekl(a) bych, ať to nedělá, není to hezké; řeknu mu, ať mi postaví nový hrad.*“ (Grob, Meyer, & Arx, 2013, 95). Pokud podává odpověď, v níž jsou patrné kroky k sociálně kompetentnímu jednání, které však nejsou zaměřeny na řešení dané situace, je jeho odpověď hodnocena 1 bodem. Jedná se například o odpověď: „*řeknu to mamince; postavím si nový.*“ (Grob, Meyer, & Arx, 2013, 95). V případě, že v odpovědi neuvádí žádné jednání, které by vedlo k vyřešení daného

konfliktu sociálně kompetentním způsobem, získává 0 bodů. Taková odpověď by mohla znít následovně: „já mu zase zbořím jeho hrad; byl bych smutný; praštím ho“ (Grob, Meyer, & Arx, 2013, 95).

6.2 Metody zpracování a analýzy dat

Nejdříve byl každému dítěti přidělen kód, pod nímž byly uvedeny výsledky jednotlivých subtestů z obou měření. K přepisu dat nám posloužil Microsoft Excel, kde byly vytvořeny 4 tabulky, a to pro zaznamenání výsledků kontrolní a experimentální skupiny v rámci pretestu a posttestu. Tabulky v Excelu nám poskytovaly přehled o tom, které skupiny dosahovaly v rámci druhého měření vyššího skóru, kde děti nejvíce chybovaly nebo které se účastnily pouze jednoho šetření. Pokud se takové děti v našem souboru vyskytovaly, byly ze studie vyřazeny.

Následně jsme tato přepsaná a uspořádaná data převedli do programu Statistica, která nám umožnila ověřit stanovené hypotézy. Nejdříve proběhla kontrola normality rozložení v každém subtestu jak v rámci pretestu, tak v posttestu. Na základě výsledků bylo rozhodnuto o použití parametrického testu, a to t-testu pro dva nezávislé výběry, který nám pomohl ověřit platnost jednostranných hypotéz. Pro lepší přehlednost jsme zjištěné výsledky následně znázornili graficky.

6.3 Etické aspekty výzkumu

Jelikož je výzkum zaměřen na děti předškolního věku, nepostačil k realizaci studie pouze souhlas ředitelky a paní učitelky, která se třídou pracovala. Bylo nutné vytvořit informovaný souhlas pro jednotlivé děti těch mateřských škol, které vyjádřily souhlas se zapojením se do výzkumu. Informovaný souhlas byl dodán daným mateřským školám, paní učitelky jej poté předaly rodičům, jejichž dítě se testování mělo zúčastnit. Poté jsme jednotlivé informované souhlasy převzali a vytvořili seznam dětí, jejichž rodiče svým podpisem souhlasili s účastí svého dítěte na výzkumu. Byly vytvořeny dvě verze informovaných souhlasů, a to pro kontrolní i experimentální skupinu. Oba typy uvádíme v přílohách diplomové práce.

Samozřejmostí bylo zachování anonymity jak samotných mateřských škol, tak jednotlivých dětí. Všechny, které se testování zúčastnily, byly označeny přidělenými kódy. Ty byly vytvořeny počátečním písmenem mateřské školy a náhodně přiděleným číslem.

Následně bylo operováno pouze s danými kódy, nemohlo tudíž dojít k odhalení osobních údajů a citlivých informací z testování. I přes tato opatření jsou záznamové archy s výsledky bezpečně uloženy a zajištěny.

V průběhu sběru dat bylo stále přihlíženo k emočnímu rozpoložení každého dítěte. Žádné nebylo nuceno ke spolupráci proti jeho vlastní vůli a mělo možnost kdykoliv v průběhu testování odejít. Dětem tak nebyla způsobena žádná psychická újma.

7 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Definice výzkumného souboru je nutnou součástí každého výzkumu. Abychom tak mohli učinit, museli jsme si nejdříve určit základní soubor. Ten je tvořen všemi dětmi, které dochází do mateřských škol v celé České republice. Z tohoto základního souboru jsme poté mohli konkrétněji definovat výzkumný soubor.

Vzhledem k cílům naší studie se výzkumný soubor skládá z experimentální a z kontrolní skupiny. Experimentální skupinu tvořily děti, jejichž mateřské školy měly v dohledné době začít pracovat s programem Druhý krok. Kontrolní skupina byla složena z mateřských škol, které nevyužívaly v minulosti ani v současné době programy rozvíjející sociální a emocionální kompetence. Zároveň svými charakteristickými vlastnostmi, jako jsou například velikost mateřské školy, počet tříd, množství dětí v jednotlivých třídách a umístění mateřské školy, odpovídaly školám experimentálním.

7.1 Výběr souboru a sběr dat

Jelikož jsme měli předem určená kritéria, dle kterých jsme se při výběru výzkumného souboru řídili, využili jsme metodu **záměrného výběru** (Miovský, 2006).

Kritéria pro experimentální skupinu byla následující:

- Děti ve věku 5-6 let, navštěvující mateřskou školu, která pravidelně jedenkrát týdně zahrnuje do řízené činnosti práci s preventivním programem Druhý krok.
- Učitelé, kteří s programem Druhý krok pracují, musí být v této metodice řádně proškoleni.
- Souhlas ředitelky mateřských škol a pedagogů s výzkumem.
- Souhlas rodičů dětí s realizací dvojího šetření.
- Účast dětí na sběru dat v rámci pretestu i posttestu. Pokud se některé dítě jednoho z těchto měření z různých důvodů nezúčastnilo, bylo z výzkumného souboru vyřazeno.

Kritéria pro kontrolní skupinu byla od kritérií pro experimentální skupinu odlišná:

- Děti ve věku 5–6 let v jejichž mateřské škole není ani nebyl veden žádný program, který by systematicky rozvíjel sociální a emocionální kompetence dětí.
- Každá mateřská škola byla vybírána do páru s experimentální mateřskou školou. Proto musela být svými charakteristickými znaky podobná s jednou z nich.
- Souhlas ředitelek mateřských škol a pedagogů s výzkumem.
- Souhlas rodičů dětí s realizací dvojího šetření.
- Účast dětí na sběru dat v rámci pretestu i posttestu. Pokud se některé dítě jednoho z těchto měření z různých důvodů nezúčastnilo, bylo z výzkumného souboru vyřazeno.

7.2 Popis souboru

Výzkumný soubor byl složen z 8 mateřských škol, z toho 4 školy patřily do skupiny experimentální a 4 do kontrolní. Osloveny byly všechny mateřské školy, které projevily zájem o práci s programem Druhý krok a nechaly své učitele v této metodice proškolit na katedře psychologie Univerzity Palackého v Olomouci. Následně bylo potřeba zapojit do výzkumu mateřské školy, které při své práci s dětmi v rámci řízených činností nepraktikují aktivity související s rozvojem sociálních a emocionálních kompetencí nad rámec doporučení RVP PV. Ke každé experimentální mateřské škole byla přiřazena kontrolní mateřská škola, která k experimentální byla co do vnitřních charakteristik dané třídy a mateřské školy co nejvíce podobná. Tyto vybrané mateřské školy jsme následně telefonicky kontaktovali s žádostí o účast na výzkumu. Poté byl všem mateřským školám, které souhlasily s účastí na výzkumu, rozeslán informovaný souhlas, ten byl následně učitelkami předán rodičům dětí. Výzkumu se zúčastnily pouze ty děti, jejichž informovaný souhlas jsme obdrželi vyplněný a podepsaný rodiči. Všechny mateřské školy, které se do výzkumu zapojily, jsou olomoucké. Aby nedošlo k odhalení anonymity či citlivých údajů, podrobnější informace zde ke zmíněným školám uvádět nebudeme.

Pro lepší přehled přikládáme tabulku s rozložením dětí v kontrolních a experimentálních mateřských školách. Na řádku je u každé experimentální školy přiřazena ta kontrolní mateřská škola, která je k dané experimentální nejvíce podobná. Můžeme vidět, že u mateřských škol A, E a C, G je nevyrovnaný počet dětí. Tento nepoměr je způsoben nižší návratností podepsaných informovaných souhlasů u dětí

z kontrolních skupin a také účasti některých dětí pouze na prvním testování. Celkem bylo z výzkumu vyřazeno 13 dětí, o těchto limitech budeme hovořit později v diskuzi.

Tabulka č. 1: Rozdělení souboru dle skupin

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

Náš výzkumný soubor čítal 131 dětí, z toho bylo 70 dívek a 61 chlapců. Rozdíly výsledků mezi pohlavím nebylo předmětem našeho zájmu, proto si zde přikládáme tabulku pouze pro doplnění informací a lepší přehled. I zde se nám promítá nerovnoměrné zastoupení dětí v kontrolní a experimentální skupině.

Tabulka č. 2: Rozdělení souboru dle pohlaví

Skupina	Dívky	Chlapci	Celkem
Experimentální skupina	47	31	78
Kontrolní skupina	23	30	53
Celkem	70	61	-

8 VÝSLEDKY

V této části diplomové práce se pokusíme ověřit platnost stanovených hypotéz. Jelikož jsme se o užitečných statistických testech zmiňovali již výše, zde si popíšeme konkrétněji výsledky jednotlivých testů. Vždy si nejdříve uvedeme výzkumný cíl, následně pak hypotézy, které pod daný cíl spadají, včetně zjištěných výsledků.

8.1 Vliv programu Druhý krok na rozvoj sociálních kompetencí dětí mateřských škol

Prvním výzkumným cílem bylo ověřit, zda má program Druhý krok vliv na rozvoj sociálních schopností u dětí předškolního věku, v jejichž mateřských školách byl využíván preventivní program Druhý krok.

Pro přehled našich výsledků uvádíme tabulku, kde jsou popsány podané výkony obou skupin v rámci pretestu i posttestu. K zodpovězení jednoho z hlavních cílů diplomové práce byly v rámci sběru dat použity subtesty z IDS související se sociálními kompetencemi. Zkratka PSS představuje subtest Porozumění sociálním situacím a SKJ pak Sociálně kompetentní jednání. N představuje počet dětí v dané skupině, minimum zde označuje nejmenší získaný počet bodů u dítěte v daném subtestu, maximum je naopak nejvyšší dosažený počet bodů. U PSS bylo možno získat maximálně 24 bodů, u SKJ byl maximální počet 12 bodů. SD představuje směrodatnou odchylku.

Tabulka č. 3: Popisné charakteristiky souboru u subtestů měřících sociální kompetence

			N	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	SD
Experimentální skupina	pretest	PSS	78	8,481	8	1	19	3,979
		SKJ	78	5,083	5	0	10	2,855
	posttest	PSS	78	10,372	10	2	18	3,041
		SKJ	78	8,301	9	1	12	2,569
Kontrolní skupina	pretest	PSS	53	7,858	8	1	20	3,935
		SKJ	53	6,283	6	1	11	2,911
	posttest	PSS	53	8,679	9	2	18	2,861
		SKJ	53	7,755	8	4	12	2,252

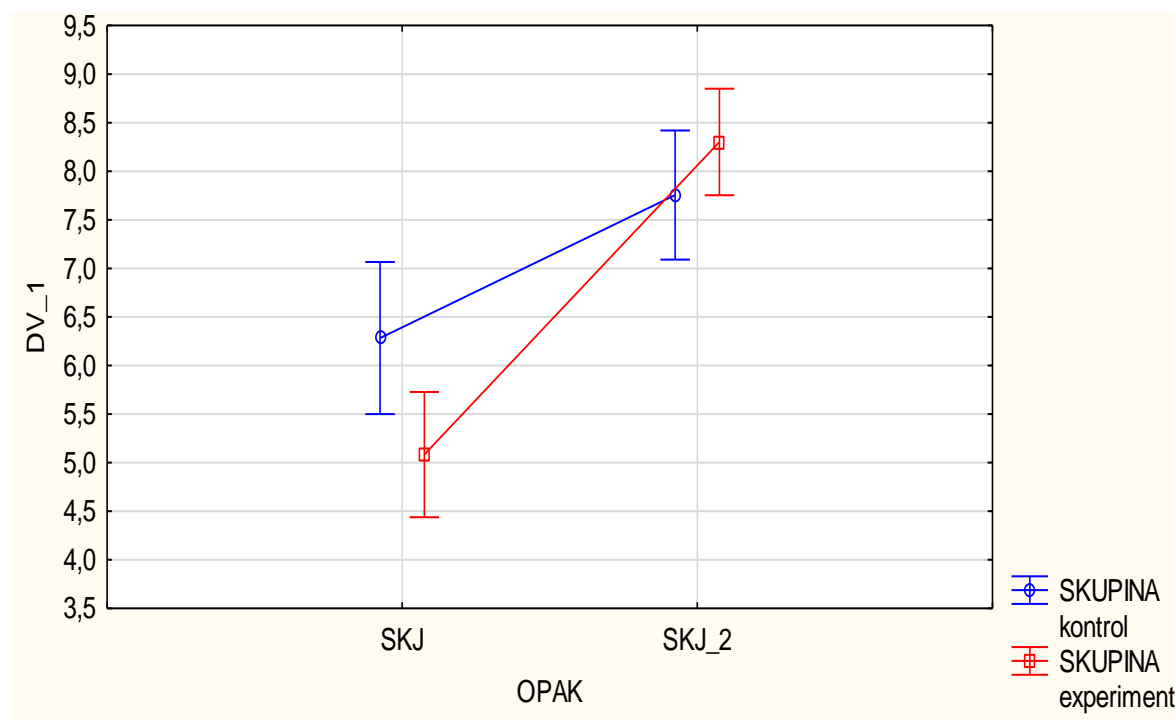
Hypotéza 1: Děti z experimentální skupiny dosahují v subtestu IDS **Sociálně-kompetentní jednání** signifikantně většího posunu mezi pretestem a posttestem oproti dětem z kontrolní skupiny.

K ověření naší hypotézy jsme využili t-test pro dva nezávislé výběry, kde jako závislá proměnná byl využit rozdíl mezi výsledkem v pretestu a posttestu u každé skupiny. Tato hypotéza byla testována jednostranně. V pretestu podala kontrolní skupina lepší výsledek, avšak v posttestu si vedla lépe experimentální skupina. Tyto výsledky jednostranného testování jsou zobrazeny v níže uvedené tabulce, kde M_K znamená průměr kontrolní skupiny a M_E průměr experimentální skupiny. Na základě výsledků je patrný signifikantní posun (řádek Rozdíl) v experimentální skupině na rozdíl od skupiny kontrolní. Naši **hypotézu přijímáme**.

Tabulka č. 4: Výsledky t-testu ověřující H1

H1	M_K	M_E	t	p-hodnota
Pretest	6,283	5,083	2,342	0,021
Posttest	7,755	8,301	-1,255	0,212
Rozdíl	1,472	3,218	-3	0,002

Pro ilustraci přikládáme graf, kde jsou výsledky přehledně znázorněny:



Graf č. 1: Výsledky obou skupin v subtestu Sociálně kompetentní jednání (pretest a posttest)

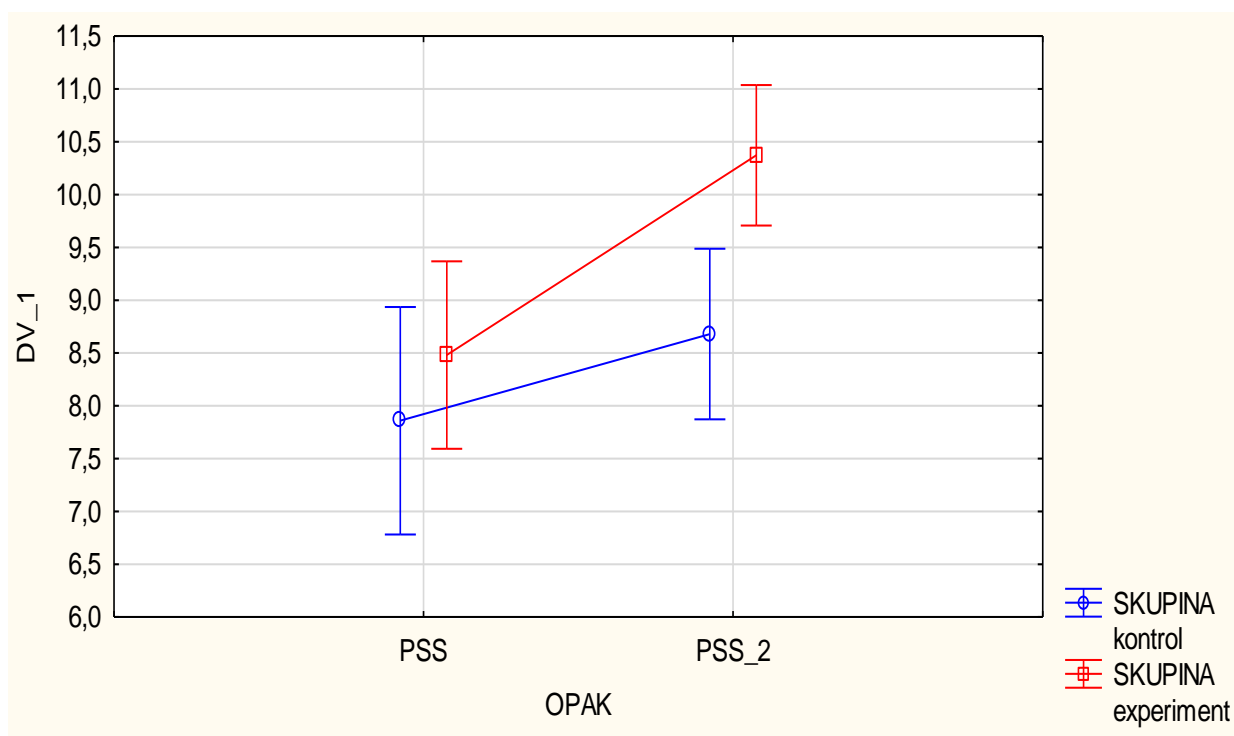
Hypotéza 2: Děti z experimentální skupiny dosahují v subtestu IDS **Porozumění sociálním situacím** signifikantně většího posunu mezi pretestem a posttestem oproti dětem z kontrolní skupiny.

K vyhodnocení dat byl opět použit t-test pro dva nezávislé výběry, hypotéza byla testována jednostranně. Z výsledků můžeme vidět, že v pretestu si vedla kontrolní skupina hůře než experimentální, tento rozdíl však nebyl signifikantní. V rámci posttestu byl rozdíl mezi skupinami o něco výraznější, opět ve prospěch experimentální skupiny. Co je pro nás podstatné, experimentální skupina dosáhla výraznějšího posunu na rozdíl od kontrolní skupiny, avšak tento posun není signifikantní. Naši **hypotézu nepřijímáme**.

Tabulka č. 5: Výsledky t-testu ověřující H2

H2	M _K	M _E	t	p-hodnota
Pretest	7,858	8,481	-0,882	0,379
Posttest	8,679	10,372	-3,202	0,002
Rozdíl	0,821	1,891	-1,346	0,090

Podané výkony obou skupin jsou patrné také z následujícího grafu:



Graf č. 2: Výsledky obou skupin v subtestu Porozumění sociálním situacím (pretest a posttest)

8.2 Vliv programu Druhý krok na rozvoj emocionálních kompetencí dětí mateřských škol

Zde se pokusíme ověřit dvě hypotézy související s dalším výzkumným cílem, který se zaměřuje na to, zda existuje pozitivní vliv programu Druhý krok na emocionální vývoj dětí předškolního věku. Opět si představíme souhrnné výsledky u kontrolní i experimentální skupiny v pretestu a posttestu. K zodpovězení hypotéz souvisejících s druhou výzkumnou otázkou byly použity subtesty IDS, které zjišťují úroveň emocionálních kompetencí. RozE představuje subtest Rozeznávání emocí, RegE je zkratka subtestu Regulace emocí. I zde představuje N počet dětí v dané skupině, minimum je nejnižší naměřená hodnota a maximum je naopak nejvyšší skóre, kterého děti dosáhly. V subtestu RozE mohly děti získat 10 bodů, v RegE byla maximální bodová hranice 18 bodů. SD je směrodatná odchylka.

Tabulka č. 6: Popisné charakteristiky souboru u subtestů měřících emocionální kompetence

		N	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	SD	
Experimentální skupina	pretest	RozE	78	4,641	5	0	10	2,268
		RegE	78	6,038	5	0	15	3,736
	posttest	RozE	78	7,526	8	2	10	1,939
		RegE	78	9,744	10	0	18	3,995
Kontrolní skupina	pretest	RozE	53	5,396	5	0	9	1,994
		RegE	53	6,491	6	0	17	4,089
	posttest	RozE	53	6,415	7	0	10	2,299
		RegE	53	7,528	7	0	14	4,145

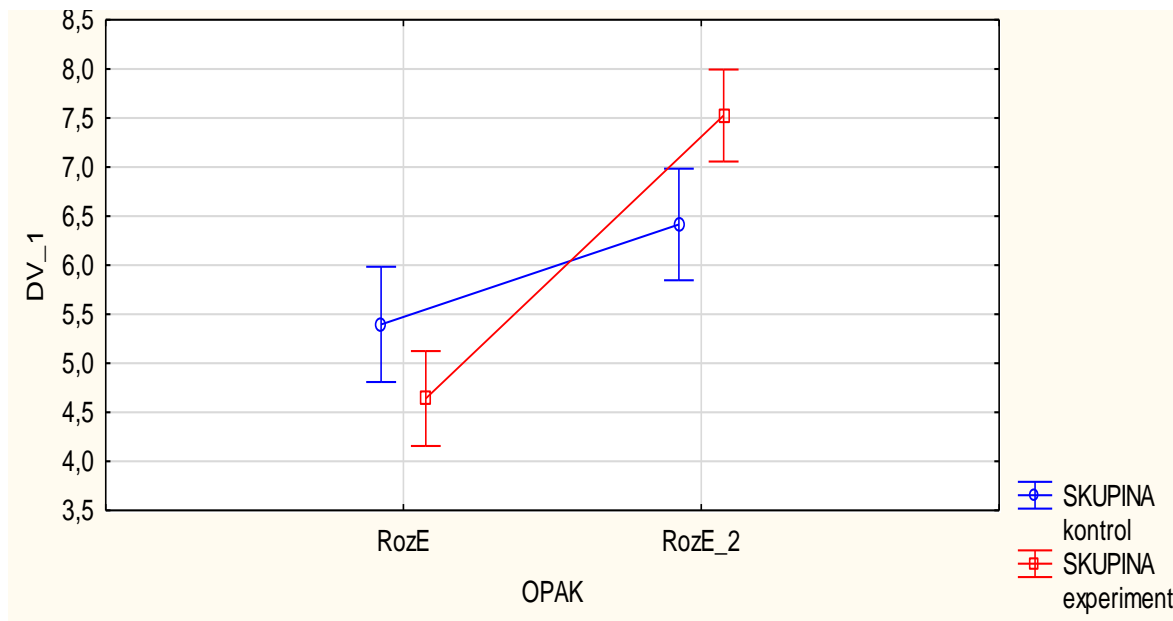
Hypotéza 3: Děti z experimentální skupiny dosahují v subtestu IDS **Rozeznávání emocí** signifikantně většího posunu mezi pretestem a posttestem oproti dětem z kontrolní skupiny.

Výsledky jednostranného t-testu pro dva nezávislé výběry ukazují, že lepší výchozí pozici v rámci pretestu měla kontrolní skupina, avšak v posttestu dosahovala lepších výsledků experimentální skupina. Jelikož je posun mezi dvojitým měřením u experimentální skupiny statisticky významný, naši **hypotézu přijímáme**.

Tabulka č. 7: Výsledky t-testu ověřující H3

H3	M _K	M _E	t	p-hodnota
Pretest	5,396	4,641	1,963	0,052
Posttest	6,415	7,526	-2,983	0,003
Rozdíl	1,019	2,885	-4,029	<0,001

Dané výsledky můžeme pozorovat také v grafu, kde je patrné výrazné zlepšení mezi měřeními u experimentální skupiny:



Graf č. 3: Výsledky obou skupin v subtestu Rozeznávání emocí (pretest a posttest)

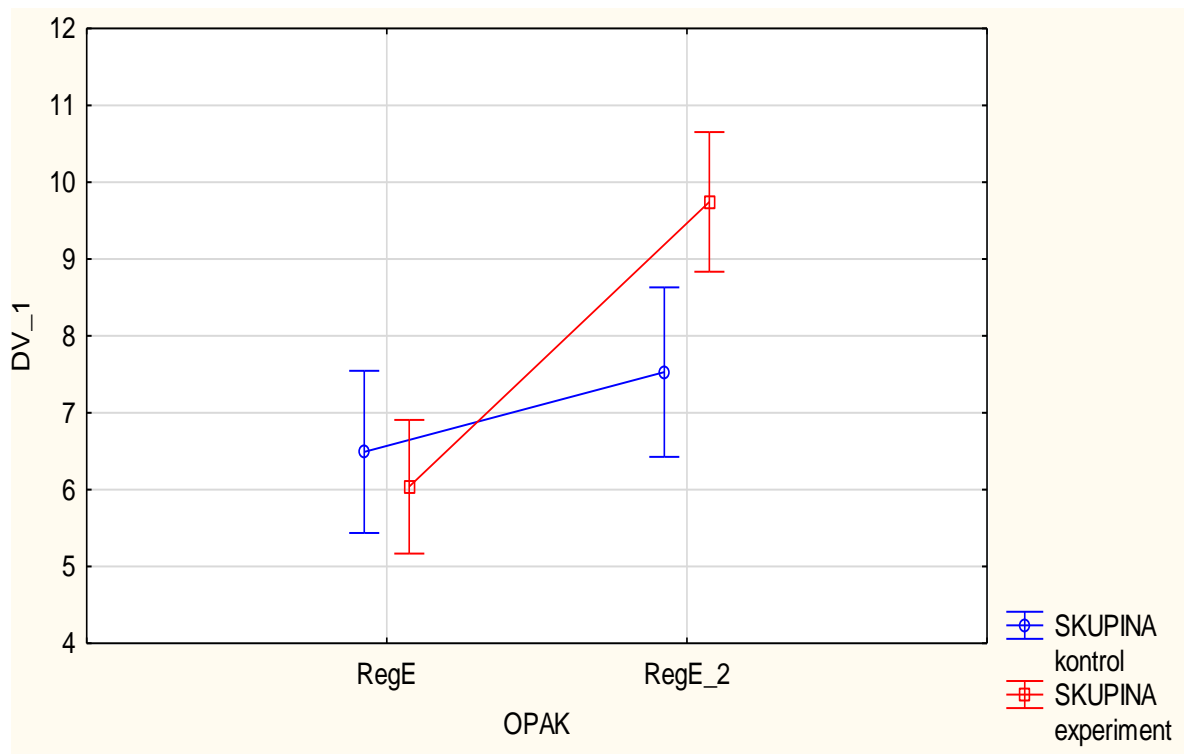
Hypotéza 4: Děti z experimentální skupiny dosahují v subtestu IDS **Regulace emocí** signifikantně většího posunu mezi pretestem a posttestem oproti dětem z kontrolní skupiny.

Poslední hypotéza byla také ověřena t-testem pro dva nezávislé výběry; testování opět probíhalo jednostranně. Opět nám zde jako závislá proměnná posloužil rozdíl mezi výsledkem v pretestu a posttestu. Výsledky ukazují, že v pretestu byly výchozí hodnoty obou skupin téměř stejné. V posttestu dosahovaly obě skupiny vyšších skóre, u experimentální skupiny však hovoříme o signifikantním posunu. Naši **hypotézu přijímáme**.

Tabulka č. 8: Výsledky t-testu ověřující H4

H4	M _K	M _E	t	p-hodnota
Pretest	6,491	6,038	0,654	0,514
Posttest	7,528	9,744	-3,068	0,003
Rozdíl	0,514	3,705	-3,099	0,001

Zjištěné výsledky ilustruje také graf. Zde je opět patrná lepší výchozí pozice u kontrolní skupiny, avšak v rámci posttestu můžeme vidět výraznější zlepšení v experimentální skupině.



Graf č. 4: Výsledky obou skupin v subtestu Regulace emocí (pretest a posttest)

9 DISKUZE

V této kapitole se budeme věnovat podrobnějšímu popisu výsledků, které následně porovnáme s dosavadními již realizovanými studii. Zamyslíme se nad jistými omezeními našeho výzkumu a zároveň se pokusíme nabídnout doporučení pro budoucí výzkum, který by mohl daným limitům předejít.

Efektivita programu Druhý krok nebyla v mateřských školách doposud příliš ověřována. Výsledky slovenských výzkumů jsou sice dohledatelné na webových stránkách (Druhý krok, nedatováno), ale jejich popis je velmi obecný, mnohdy se nedozvíme ani metodologický rámec či jiné podrobnější informace. V České republice je situace lepší, několik málo výzkumů věnující se této problematice již proběhlo, některé jsou stále v procesu. Proto se zde budeme častěji odkazovat na výsledky českých výzkumů, zejména pak na první výzkum u nás, který byl zaměřený na Druhý krok v souvislosti s rozvojem kognitivních, sociálních a emocionálních kompetencí předškolního věku, jehož autorkou je Anna Horáková (2018). Naše výsledky budeme také porovnávat s výsledky pilotního výzkumu Druhého kroku Kateřiny Palové (2016). Ten byl realizován na základních školách, ale vzhledem k tomu, že se jedná o průkopnický výzkum v České republice, jehož výsledky připravily podklady a půdu pro další studie Druhého kroku a pomohly k jeho šíření do dalších základních a následně i mateřských škol, považujeme za vhodné a zajímavé některé výsledky interpretovat.

Diplomová práce měla stanoveny dva cíle. První měl ověřit vliv programu Druhý krok na rozvoj sociálních kompetencí u dětí předškolního věku. Vzhledem k již proběhlým výzkumům, které potvrdily pozitivní vliv Druhého kroku na rozvoj nejen sociálních kompetencí (například McMahon, Washburn, Felix, Yakin, & Childrey, 2000) jsme očekávali, že naše hypotézy pojící se se stanoveným cílem budou přijaty. Co se týká statistických výsledků subtestu Sociálně-kompetentní jednání, je patrné, že kontrolní skupina dosahovala v pretestu kvalitnějších výsledků než skupina experimentální. Přesto po půlroční práci s programem Druhý krok došlo u experimentální skupiny k signifikantnímu posunu na rozdíl od kontrolní skupiny, proto byla hypotéza číslo 1 přijata.

Jak již bylo v teoretické části naší práce zmíněno, učitelé vedou děti ve výukových lekcích programu Druhý krok k osvojení si různých technik sloužících k řešení daných situací. K tomu výrazně napomáhá modelové chování, díky kterému si děti nově získávané schopnosti lépe fixují. Součástí výukové sady programu jsou plakáty, kde jsou dětem popsány jednotlivé postupy řešení různých konfliktních situací. Tyto plakáty jsou umístěny ve třídách na viditelných místech. Dítě se k nim může samo vracet kdykoliv to potřebuje. Tak si osvojuje nejen techniky vedoucí ke zklidnění, ale i postupy vedoucí k řešení jednotlivých problémů a konfliktních situací samo bez pomoci pedagoga (Profkreatis, 2014). Tento předpoklad potvrzují také slovenské výzkumy, dle kterých jsou děti samostatnější v řešení třídních konfliktů (Druhý krok, nedatováno). Právě tyto schopnosti samostatné činnosti v určitých sociálních situacích měří subtest Sociálně kompetentní jednání. Na základě našich výsledků můžeme potvrdit, že jsou tyto schopnosti programem Druhý krok optimálně rozvíjeny.

Druhá hypotéza ověřující stanovený cíl přijata nebyla. Pokud se však podíváme na jednotlivé výsledky podrobněji, vidíme, že v pretestu dosahovala experimentální skupina vyššího skóru na rozdíl od kontrolní skupiny. Stejně tomu bylo i v posttestu. Experimentální skupina se v rámci druhého měření zlepšila, zároveň podala kvalitnější výkon než kontrolní skupina, avšak výsledky nebyly signifikantní. Tyto závěry pro nás byly překvapující, jelikož program Druhý krok rozvíjí u dětí schopnost rozpoznání a porozumění emocím u sebe i u druhých lidí. Na základě toho umožňuje dětem vhled do daných sociálních situací. Navíc bylo již dřívějšími výzkumy zjištěno, že program Druhý krok pozitivně působí na tuto oblast jak u dětí předškolního věku (Horáková, 2018), tak u dětí základních škol (Palová, 2016). Z těchto důvodů předpokládáme, že v našem případě mohlo dojít k pochybení ze strany administrátorů. Jak již bylo zmíněno, na sběru dat se podílela skupina, která byla tvořena 4 studentkami a 1 odborným pracovníkem. V administraci tohoto subtestu je nutný cit člověka pro danou situaci. Měl by přesně vědět, kdy se dítěte doptat na informace související s daným úkolem a kdy mu dát naopak více času a umožnit mu tak, aby odpovědělo samo. Právě u tohoto subtestu je spontánní odpověď dítěte hodnocena 2 body, zatímco za odpověď podanou díky návodným otázkám získává dítě pouze 1 bod (Grob, Meyer, & Arx, 2013). Jedinečnost a individualita jednotlivých lidí se nejspíše projevila i zde, kdy každý mohl k administraci testu přistupovat jiným tempem či s rozdílným citem, proto mohlo být některým dětem přiděleno méně bodů. I přesto, že posun u experimentální skupiny mezi dvojitým měřením

statistiky významný nebyl, v posttestu vidíme velké zlepšení. Proto můžeme konstatovat, i s přihlédnutím k předchozím výzkumům, že program Druhý krok zkvalitňuje schopnost porozumění sociálním situacím.

Druhým cílem bylo ověřit vliv programu Druhý krok na rozvoj emocionálních kompetencí dětí předškolního věku. Jelikož je program přímo orientován na zkvalitňování emoční oblasti, konkrétně se jedná o rozpoznání, pochopení a regulaci emocí, očekávali jsme, že naše výsledky daný výzkumný cíl potvrdí. Předpoklady byly správné, statistickým zpracováním dat a interpretací jednotlivých výsledků byly hypotézy 3 a 4 přijaty.

V subtestu Rozeznávání emocí si kontrolní skupina vedla v pretestu lépe než experimentální, což se výrazně změnilo v rámci druhého sběru dat. Děti z experimentální skupiny podaly v rámci posttestu kvalitnějších výsledků než děti z kontrolní skupiny, zlepšení u experimentální skupiny bylo statisticky významné. Program Druhý krok tak efektivně vede děti k osvojení si schopnosti rozeznávání emocí. K obdobným výsledkům dospěly také mnohé předchozí výzkumy. Zajímavostí je, že Horáková (2018) ve svém výzkumu uvádí pozitivní vliv na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí dětí předškolního věku, avšak detailnější analýzou výsledků nebyl u subtestu Rozeznávání emocí daný výsledek signifikantní. Dle autorky mohla tato situace nastat kvůli užití neparametrického testu ke statistickému zpracování dat, který je v porovnání s parametrickým testem slabší. Dále došla k závěru, že děti uměly nejlépe rozpoznat emoci vzteku, což se shodovalo s výsledky výzkumu Palové (2016), který byl realizován na základních školách. Zajímavý poznatek zmiňuje ve své práci Machů (2018), která se snažila ověřit efektivitu programu Druhý krok na sociální a emocionální kompetence dětí předškolního věku, a to pomocí rozhovorů s učitelkami, které program Druhý krok v mateřské škole vedly. V jednom z rozhovorů paní učitelka uvedla, že program umožnil dívce s poruchou autistického spektra rozeznávat a pojmenovávat jednotlivé emoce, což u ní dříve nebylo možné.

Co se týká subtestu Regulace emocí, i zde dosahovala experimentální skupina v pretestu horších výsledků na rozdíl od kontrolní, avšak posttestem byl zjištěn signifikantní posun u experimentální skupiny, která v porovnání s kontrolní skupinou podala kvalitnější výsledky. Proto můžeme říci, že program Druhý krok rozvíjí u dětí předškolního věku i schopnost regulace emocí. Machů (2018) ve své práci uvádí výpovědi učitelek mateřských škol, dle kterých děti mladší 6 let mají i přes působení programu Druhý krok stále nedostatky v kontrole vlastního chování. Přelomový je 6. rok života. Poté

jsou děti schopny více přemýšlet nad svým chováním a také nad danou situací, a tak užít v rámci programu naučené strategie, které pomohou v regulaci vlastního chování.

V souladu s výsledky zmíněného výzkumu je teorie Siegela a Brysona (2015). Dle ní je mozková kůra, kde sídlí schopnost regulace emocí, v předškolním věku ještě nezralá, avšak vhodným vedením a výchovou můžeme působit na zrání této oblasti optimálním způsobem. Děti tak získávají povědomí o sociálně žádoucím chování, které postupně přebírají a učí se jej aplikovat na jednotlivé situace. Této teorii odpovídají i naše výsledky, které dokazují, že k rozvoji daných kompetencí výrazně napomáhá preventivní program Druhý krok.

Nyní se zaměříme na možné limity a omezení našeho výzkumu, které mohly negativně ovlivnit průběh výzkumu a zkreslit tak výsledky. Sběr dat byl naplánován na září a říjen roku 2018. Bylo nutné, aby proběhl co nejrychleji, jelikož od listopadu měly experimentální mateřské školy začít pracovat s programem Druhý krok. Protože se náš výzkumný soubor skládal ze 131 dětí, zapojilo se do sběru dat více výzkumníků. Pokud by tomu tak nebylo, hrozilo by, že se sběr dat opozdí a experimentální mateřské školy by musely začít pracovat s programem Druhý krok později, čímž by se náš výzkum značně zkomplikoval. Sběru dat se nakonec zúčastnilo 5 výzkumníků. Zde narážíme na první limity našeho výzkumu. I přesto, že byli všichni účastníci výzkumu řádně proškoleni v oblasti administrace a vyhodnocování dat pomocí diagnostické metody IDS, nemohlo být zcela zabráněno tomu, aby nedocházelo k mírně rozdílné interpretaci jednotlivých odpovědí. Významným faktorem zde bylo osobní nastavení každého člověka, který dané testy administroval. U některých úkolů bylo potřeba, aby byl více aktivní, podporoval dítě ve spolupráci a případně doplňujícími otázkami zjišťoval podstatné informace k dokreslení a pochopení podaných odpovědí. Průběh a styl práce s dětmi jednotlivých administrátorů jsme ovlivnit nemohli, ale byli jsme schopni předejít dalšímu riziku, kterým byla nejednotnost ve vyhodnocování zaznamenaných odpovědí. Proto probíhala část vyhodnocování kolektivně, teprve poté, co jsme se přesvědčili o dodržování stejných postupů, mohlo vyhodnocování probíhat zvlášť. I tak se ale mohla mírná nejednotnost projevit.

Dalším omezením naší studie byl malý výzkumný soubor. Do experimentální skupiny byly zařazeny ty mateřské školy, které projevíly zájem o práci s programem Druhý krok a jejíž pedagogové byli v této oblasti řádně proškoleni. Proto nebylo možné zajistit

reprezentativnější výzkumný soubor, jelikož náklady spojené s programem Druhý krok jsou hrazeny danou mateřskou školou.

Výraznější nedostatek vnímáme v nižším počtu dětí v kontrolní skupině. To bylo zapříčiněno menší ochotou rodičů některých dětí z kontrolní skupiny o zapojení se do výzkumu. Jelikož bylo nutné, aby kontrolní mateřské školy byly svými charakteristikami co nejvíce podobné jednotlivým experimentálním mateřským školám a vzhledem k poměrně krátkému času pro vyřízení všech záležitostí potřebných k realizaci výzkumu, nebylo možné dané kontrolní mateřské školy nahrazovat novými.

Z výzkumu muselo být vyřazeno 13 dětí. Nejčastějším důvodem pro vyřazení byla absence dětí na druhém sběru dat. Zejména v červnu jsme se několikrát setkali se situací, kdy dítě odjelo s rodiči na dovolenou a poté, kvůli nadcházejícím letním prázdninám, se už nemělo do mateřské školy vrátit. S touto situací jsme předem počítali, přesto nebylo možné ji příliš ovlivnit. Mezi pretestem a posttestem musel být půlroční rozestup, to je minimální doporučená doba práce s programem Druhý krok (Profkreatis, 2014). Proto byl druhý sběr dat plánován až na měsíce květen a červen následujícího roku.

Dále jsme se pokusili nastavit všem experimentálním školám stejné podmínky. S programem Druhý krok začaly pracovat v listopadu roku 2018. Posttest byl naplánován na měsíce květen a červen roku 2019, u experimentálních mateřských škol byl realizován v květnu. Tak jsme zamezili tomu, aby některé z nich pracovaly s programem déle než 6 měsíců. Vzhledem k tomu, že kontrolní mateřské školy nevyužívaly žádné programy, které by rozvíjely sociální a emocionální kompetence dětí nad rámec doporučení v RVP PV, mohlo u těchto škol proběhnout druhé měření až v červnu. Nicméně tím jsme náš výzkum vystavili výše zmíněnému omezení.

Je třeba se zamyslet také nad tím, zda nebyl výkon dětí zkreslen strachem z nové situace, nejistotou, únavou či jiným negativním faktorem, který se přirozeně u dětí mohl vyskytovat. I přesto, že byly podmínky sběru dat nastaveny tak, aby byly dětem co nejpříjemnější a individuálním přístupem jsme se snažili testovou situaci a práci co nejvíce sladit s osobností dítěte, u úzkostných či nejistých dětí mohl být podaný výkon snížen.

Také je otázkou, zda nebyly sociální a emocionální kompetence rozvíjeny i mimo mateřskou školu, například v rodinném kruhu. Rodinné prostředí může působit na podporu a zkvalitnění těchto schopností, ale na základě výsledků experimentální skupiny, které byly

v rámci posttestu pozorovány, usuzujeme, že významný vliv na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí má právě program Druhý krok.

Na základě výsledků si zde nastíníme možnou podobu dalšího výzkumu, který by mohl výše zmíněným limitům předejít. Pro jednoznačné určení toho, zda program působí na vliv sociálních a emocionálních kompetencí, doporučujeme rozšířit soubor na 10 kontrolních a 10 experimentálních mateřských škol i mimo Olomoucký kraj. To by však znamenalo, aby o program Druhý krok projevil zájem i další mateřské školy z ostatních krajů České republiky. Doufáme, že ke zvýšení povědomí a zájmu pedagogů o program napomůžou výsledky našeho výzkumu včetně dalších, které aktuálně probíhají, či budou v rámci bakalářských a diplomových prací realizovány. Další postup by byl obdobný jako v našem výzkumu. Po proškolení učitelů v metodice programu Druhý krok by byl realizován pretest a na konci školního roku posttest. Zajímavé by bylo doplnění výzkumu o rozhovor s učitelkami mateřských škol. Ale zřejmě nejvíce vypovídající výsledky by přinesla longitudinální studie. U dětí, které by se zúčastnily výzkumu v mateřské škole, by byla opět pretestem a posttestem na základní škole zjištěna jejich úroveň sociálních a emocionálních kompetencí. Spolu s tím by bylo pozoruhodné zkoumat působení programu Druhý krok jako prevence proti šikaně.

10 ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se pokusili ověřit, zda program Druhý krok působí na sociální a emocionální vývoj dětí předškolního věku. Psychodiagnostickou metodou IDS jsme měřili jednotlivé schopnosti dětí související se sociálními a emocionálními kompetencemi v rámci dvojího šetření s rozstupem 6 měsíců. Experimentální skupiny začaly s programem Druhý krok aktivně pracovat až po pretestu. Posttestem jsme následně zjistili, zda měla půlroční práce s programem pozitivní efekt na rozvoj zmíněných kompetencí. Kontrolní skupina byla od experimentální odlišná tím, že systematicky nepracovala na rozvoji sociálních a emocionálních kompetencí dětí. Sběr dat u obou skupin probíhal stejným způsobem.

Na základě zjištěných výsledků můžeme říci, že program Druhý krok pozitivně působí na rozvoj sociálních kompetencí, konkrétně na oblast sociálně kompetentního jednání. Co se týká schopnosti porozumění sociálním situacím, dvojitým měřením bylo u experimentální skupiny zaznamenáno zlepšení po zavedení programu Druhý krok, avšak tento posun nebyl signifikantní.

Dále bylo dokázáno, že program Druhý krok pozitivním způsobem rozvíjí emocionální kompetence u dětí předškolního věku. Děti z experimentální skupiny se po půlroční práci s programem výrazně zlepšily ve schopnosti rozeznávání emocí a také ve znalosti postupů vedoucích k regulaci vlastních emocí.

Na základě zjištěných výsledků můžeme konstatovat, že preventivní program Druhý krok pozitivně působí na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí u dětí předškolního věku.

11 SOUHRN

V poslední době se stále častěji setkáváme s násilným chováním mezi dětmi. Nedokáží pochopit vlastní ani cizí pocity, chybí jim vhléd do sociálních interakcí a často neumí řešit situace klidným způsobem. Násilné chování mnohdy vede k šikaně, záškoláctví a jinému typu rizikového chování, které ohrožuje jejich zdravý vývoj. Tomuto chování předchází preventivní program Druhý krok, který je využíván na základních a nově i v mateřských školách. Hravým způsobem rozvíjí u dětí sociální a emocionální kompetence, které jsou důležité pro optimální fungování člověka ve společnosti. Diplomová práce se zaměřila na to, zda program působí na rozvoj těchto kompetencí i u dětí předškolního věku. Jelikož výzkumů věnujících se Druhému kroku a jeho působení na děti předškolního věku mnoho není, předpokládáme, že pozitivní výsledky diplomové práce by mohly podpořit šíření programu do dalších mateřských škol v České republice.

Sociální vývoj dětí probíhá již od útlého věku. Nejvýznamnějším činitelem socializace v předškolním období je rodina, která předává dítěti důležité základy pro jeho optimální začlenění do společnosti (Jedlička, 2015). Jelikož však tráví dítě předškolního věku obvykle mnoho času v mateřské škole, stává se i ona nezastupitelným činitelem působícím na vývoj dítěte. Dítě se v mateřské škole učí novým dovednostem, navazuje přátelství, sžívá se s novou sociální rolí a mnoho dalšího (Hoskovcová, 2006). Proto je nutné, aby byl učitel mateřské školy pro děti vhodným vzorem, který by je dokázal formou her, pohádek či jiných aktivit vést k rozvoji prosociálního chování. Stejně jako socializace, i vývoj emocí a empatie probíhá již od útlého věku. Dle Svobodové (2015) může být dítě již v mateřské škole vhodně vedeno k rozvoji empatie, a to pozorováním učitele při řešení různých náročnějších situací, kdy učitel nahlas reflektuje vlastní emoce, hovoří s dětmi o svých pocitech a zajímá se o jejich aktuální emoční rozpoložení.

Velkým tématem je schopnost regulace emocí. Odborníci (Siegel, & Bryson, 2015) se shodují v tom, že dítě předškolního věku není schopno kvalitní sebereflexe pocitů a následné regulace vlastního chování, jelikož nemá zralou mozkovou kůru. Není zcela možné, aby se dítě chovalo svědomitě, empaticky a prosociálně již v předškolním věku,

nicméně vhodnými výchovnými způsoby a modelovými situacemi může být zrání této mozkové oblasti podporováno.

Velkou část předškolního období tvoří hra. Skrze ni dítě vyjadřuje své pocity, procvičuje si sociální role, komunikaci a spolupráci s vrstevníky, mimoto se rozvíjí i slovní zásoba a myšlení (Skorunková, 2013). Důležitým prvkem ve výchově dítěte v mateřské škole je didaktická hra. Jedná se o činnost, která je řízena učitelem a měla by předat dětem nové znalosti či rozvíjet určité dovednosti. Obsah těchto her by měl směřovat k naplnění cílů, které si učitel stanovil ve vzdělávacím obsahu dané třídy (Průcha, & Koťátková, 2013). Kurikulum neboli Školní vzdělávací obsah si sestavuje ředitel s jednotlivými pedagogy mateřské školy. Vychází přitom z RVP PV, který pouze obecně určuje, co vše by mělo být v ŠVP obsaženo (MŠMT, 2020). I přesto, že jsou součástí RVP PV vzdělávací oblasti zabývající se sociálním a emocionálním vývojem dětí, stále se setkáváme s tím, že jsou v mateřských školách rozvíjeny zejména sociální oblasti. Pokud se přece jenom emocionálním kompetencím věnují, toto vedení je často pouze krátkodobé a nesystematické. Děti tak mnohdy nemají možnost hlubšího porozumění emocionální složce, tudíž nejsou schopny jednat adekvátně k dané sociální situaci.

Tento problém řeší preventivní program Druhý krok, který svým jedinečným působením dokáže tyto dvě oblasti efektivně propojit a předá dítěti schopnosti, které jsou důležité pro jeho zdravý a spokojený život ve společnosti. Program využívá prvky sociálního a emocionálního učení, což je přístup, který podporuje rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí, konkrétně kompetencí k sebeuvědomování, seberegulaci, sociálnímu citění, zodpovědnému jednání a vztahovým dovednostem (CASEL, nedatováno). Program Druhý krok umožňuje dětem rozeznávat své emoce i emoce ostatních dětí a pojmenovat je. Dále si děti osvojují efektivní techniky k regulaci vlastních emocí, učí se pochopit důsledky jednotlivých událostí a také jsou vedeny k optimálním způsobům zvládnání konfliktních situací (Committee for children, 2002).

Pozitivní vliv programu Druhý krok na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí dokázali McMahon, Washburn, Felix, Yakin a Childrey (2000). Další výzkumníci, kterými byli Upshur, Heyman a Wenz-Gross (2017) přišli na to, že program Druhý krok rozvíjí tyto kompetence i u dětí, které nevyrostají v podnětném prostředí a rodiče jim tak dovednosti vedoucí k potřebnému rozvoji daných schopností nepředávají. Brown, Dowdy, Gonzalez, Jimerson a Stewart (2012) do svého výzkumu zahrnuli 403 dětí s výrazným věkovým rozptylem, a to od předškolních dětí až po žáky 4. tříd základních

škol. Jejich výzkum dokázal, že program Druhý krok vede ke snížení agresivního chování u všech dětí těchto věkových kategorií.

Na Slovensku je program Druhý krok využíván na základních i mateřských školách díky sdružení PROFKREATIS plus. Práce s programem je zde podporována také Ministerstvem školství, vědy, výskumu a športu, které se vyjadřuje k tomu, že by lekce programu Druhý krok měly být vedeny v předmětech etické výchovy (Druhý krok, nedatováno).

Do České republiky se program dostal zásluhou spolku ŠPAS, jehož členové zajistili, aby se sdružení PROFKREATIS plus stalo držitelem licence i pro Českou republiku. Aktivní práce s programem u nás probíhá od roku 2015, nejdříve byla jeho efektivita ověřována na základních školách. Jelikož byly výsledky pozitivní, byl program rozšiřován do dalších škol včetně mateřských (ŠPAS, nedatováno).

Pilotním výzkumem, který probíhal ve 2. třídách základních škol, byl ověřen pozitivní vliv programu Druhý krok na sociální a emocionální kompetence žáků. Výzkum tak připravil vhodné podmínky pro šíření programu do dalších základních i mateřských škol (Palová, 2016). Prvním výzkumem realizovaným v mateřských školách zjišťovala autorka, zda má program Druhý krok vliv na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí i u dětí mateřských škol. Spolu s tím se zaměřila na to, zda program Druhý krok působí i na rozvoj kognitivních funkcí u těchto dětí. Výsledky byly pozitivní, v oblasti kognitivních funkcí působí program Druhý krok zejména na oblasti řečových dovedností (Horáková, 2018). Jiným kvalitativním výzkumem bylo formou rozhovorů zjištěno, že učitelky mateřských škol, které s programem Druhý krok pracují, vnímají výrazný posun v oblasti sociálních i emocionálních dovedností u dětí, které se práce s programem v mateřské škole účastní (Machů, 2018).

Výzkumný problém diplomové práce je definován jako zvyšování sociálních a emocionálních kompetencí za působení programu Druhý krok u dětí předškolního věku. V souvislosti s výzkumným problémem jsou vymezeny dva cíle diplomové práce:

- Ověřit vliv programu Druhý krok na rozvoj sociálních kompetencí u dětí předškolního věku.
- Ověřit vliv programu Druhý krok na rozvoj emocionálních kompetencí u dětí předškolního věku.

Vzhledem k výzkumným cílům a poměrně velkému počtu respondentů byl zvolen kvantitativní typ výzkumu, konkrétně kvaziexperiment. Sběr dat proběhl v 8 mateřských školách, 4 mateřské školy byly experimentální a 4 kontrolní. V měsících červenec a srpen roku 2018 byly osloveny všechny mateřské školy, které projevily zájem o práci s programem Druhý krok, ty byly zařazeny do experimentální skupiny. Kontrolní mateřské školy byly následně vybírány podle podobných charakteristik s experimentálními školami. Jednalo se například o velikost a umístění mateřské školy. Všechny jsou olomoucké, abychom je zachovali v anonymitě, podrobnější údaje si zde uvádět nebudeme. Ke sběru dat byla použita diagnostická metoda IDS, konkrétně subtesty Sociálně kompetentní jednání, Porozumění sociálním situacím, Rozpoznávání emocí a Regulace emocí. Pretest byl realizován v září a říjnu roku 2018. Experimentální mateřské školy začaly s programem Druhý krok pracovat až po prvním sběru dat. Tak bylo možné pretestem zjistit výchozí hodnoty ve zjišťovaných oblastech u všech dětí z obou skupin. Posttest proběhl v měsících květen a červen roku 2019.

Celkem se do výzkumu zapojilo 131 dětí, a to 78 z experimentální a 53 z kontrolní skupiny. Nevyvážený počet dětí ve skupinách byl způsoben nižší návratností informovaných souhlasů od rodičů dětí z kontrolních skupin. Dále bylo z výzkumu vyřazeno 13 dětí, nejčastějším důvodem byla účast pouze na 1 měření. Následně byly stanovené hypotézy ověřovány statistickým zpracováním dat. Na základě zjištěných výsledků můžeme říci, že díky pravidelnému působení programu Druhý krok se děti výrazně zlepšily ve schopnosti rozpoznávání emocí, měly kvalitnější přehled o strategiích vedoucích k regulaci vlastního chování a byly schopny aplikovat vhodně své chování na danou situaci. Signifikantní posun u experimentální skupiny v rámci druhého testování nebyl zaznamenán pouze u subtestu Porozumění sociálním situacím. Pokud však dané statistické výpočty blíže prozkoumáme, zjistíme, že i zde bylo výrazné zlepšení u experimentální skupiny v rámci posttestu. Proto můžeme říci, že preventivní program Druhý krok pozitivním způsobem rozvíjí sociální i emocionální kompetence dětí předškolního věku.

Je třeba podotknout, že i náš výzkum má jistá omezení. Prvním z nich je nevyrovnaný počet dětí v kontrolních a experimentálních skupinách, což bylo dáno nižší návratností informovaných souhlasů v kontrolních skupinách a neúčastí dětí na druhém měření kvůli dlouhodobé absenci v mateřské škole. Výzkum byl realizován pouze na některých olomouckých mateřských školách, proto nemůžeme naše výsledky zobecňovat

na celou populaci. Také si uvědomujeme, že vedení dětí k rozvoji sociálních a emocionálních schopností probíhá i mimo prostory mateřské školy, zejména v rodině.

I přes zmíněné nedostatky pevně věříme, že výzkum přináší nové a podstatné informace a pomůže tak k šíření programu Druhý krok do dalších mateřských škol i mimo Olomoucký kraj.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Alvarez, M., & Anderson-Ketchmark, C. (2009). *Review of an Evidence-Based School Social Work Intervention: Second Step*. *Childrens & Schools*, 31(4), 247-250. DOI: 10.1093/cs/31.4.247.
- Atkinson, R. L. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Bašová, R. (2020). *Rozvíjení vybraných kognitivních funkcí prostřednictvím programu Druhý krok*. (Bakalářská diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci. Získáno dne 12.2.2020 z <https://stag.upol.cz/portal/studium/prohlizeni.html>.
- Běhounková, L., Havrdová, E., & Syslová, Z. (2011). *Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte: metodická příručka*. Praha: Centrum pro veřejnou politiku.
- Blatný, M. (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Brown, J., Jimerson, S. R., Dowdy, E., Gonzalez, V., & Stewart, K. (2012). *Assessing the effects of school-wide Second Step implementation in a predominately English language learner*. Získáno 10. 2. 2020 z <https://www.researchgate.net/publication/264381185>.
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- CASEL (2019). *Social and Emotional Learning and Bullying Prevention*. Získáno dne 14.2.2020 z https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/01/3_SEL_and_Bullying_Prevention_2009.pdf.
- CASEL (nedatováno). *What is SEL?* Získáno dne 25. února 2020 z: <https://casel.org/what-is-sel/>.
- Commnittee for Children (2011). *Early Learning: Review of Research*. Získáno 10. 2. 2020 z: http://www.secondstep.org/Portals/0/common-doc/EL_Review_Research_SS.pdf.
- Committee for children (2002). *Second Step. A violence prevention curriculum. Preschool/Kindergarten. Teacher's Guide*. Získáno dne 14. 2. 2018 z <http://www.secondstep.org/early-learning-curriculum>.
- Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk.
- Druhý krok (nedatováno). *O programe*. Získáno dne 1.2.2020 z <https://druhykrok.sk/druhy-krok/skusenosti-na-slovensku/>.

- Druhý krok (nedatováno). *Skúsenosti na Slovensku*. Získáno dne 1.2.2020 z <https://druhykrok.sk/druhy-krok/skusenosti-na-slovensku/>.
- Ekman, P. (2015). *Odhalené emoce: naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých*. Brno: Jan Melvil Publishing.
- Ferjenčík, J. (2010). Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Praha: Portál.
- Fichnová, K., & Szobiová, E. (2012). *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál.
- Gabrhelík, R., Miovský, M., Skácelová, L., Širůčková, M., & a kol. (2012). *Příklady dobré praxe programů školní prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze: Togga.
- Gajdošová, E. (2017). *Podpora sociálno-emocionálnych kompetencií detí pre ich úspešnosť v škole*. In Gužíková, Ž. (Eds.), *Vedecké štúdie v predprimárnej pedagogike (64-74)*. Spoločnosť pre predškolskú výchovu – región Šaľa.
- Grob, A., Meyer, C. S., & Arx, P. H. (2013). *IDS - Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let*. Příručka. Praha: Hogrefe - Testcentrum.
- Gueguen, C. (2014). *Cesta ke šťastnému dětství: empatická výchova ve světle nejnovějších poznatků o mozku a emocionálním vývoji dítěte*. Praha: Rybka.
- Havrdova, E., & Vyhnánková, K. (2015). *Dobrý začátek, inkluzivní metodika rozvoje sociálních a emočních dovedností v předškolním věku*. Získáno dne 15.2.2020 z <https://rvp.cz/>.
- Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál.
- Horáková, A. (2018). *Rozvoj kognitivních, sociálních a emocionálních kompetencí u dětí v předškolním věku pomocí programu Druhý krok*. (Magisterská diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci. Získáno dne 12.2.2020 z https://theses.cz/id/u8au30/DP_Horakova.pdf.
- Hoskovicová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
- Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., & Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada.

- Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada.
- Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). *Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness*. Získáno dne 1.2.2020 z <https://ajph.aphapublications.org/doi/full/10.2105/AJPH.2015.302630>.
- Kautz, T., Heckman, J., Diris, R., ter Weel, B., & Borghans, L. (nedatováno). *Podpora a měření dovedností: Zlepšení kognitivních a nekognitivních dovedností na podporu celoživotního úspěchu*. Národní úřad ekonomického výzkumu, pověřený Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD).
- Kolláriková, Z., & Pupala, B. (2010). *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál.
- Kopřiva, P. (2008). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- Krejčová, V., Poche Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Krejčová, L. (2014). *Inteligentní a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let (IDS). Recenze metody*. Testforum. Časopis pro psychologickou diagnostiku, 4, 65–67. Získáno 5.3.2020 z <https://testforum.cz/>.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Machů, A. (2018). *Pohled učitelek MŠ na sociálně-emocionální vývoj dětí pod vlivem programu Druhý krok*. (Bakalářská diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci. Získáno dne 12.2.2020 z https://theses.cz/id/5t3ewg/Mach_-_bakalka_tisk.pdf.
- McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J., & Childrey, G. (2000). *Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children*. *Applied and Preventive Psychology*, 9(4), 271-281. Získáno 10.2. 2020 z <https://www.scholars.northwestern.edu/en/publications/violence-prevention-program-effects-on-urban-preschool-and-kinder>.

- Miňová, M., & Semanová, E. (2008). *Rozvíjanie emocionality dieťaťa predškolského veku*. Prešov: Rokus.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- MŠMT (2020). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (úplné znění k 1. lednu 2018)*. Získáno 10.1.2020 z <http://www.msmt.cz/file/45304/>.
- Palová, K. (2016). *Program Druhý krok jako nástroj sociálně-emocionálního učení*. (Magisterská diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci. Získáno 20. ledna 2020 z: https://theses.cz/id/9smsi9/Palov_DP_2016.pdf.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Plháková, A. (2009). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Poláčková Šolcová, I. (2018). *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada.
- Profkreatis (2014). *Druhý krok: Kurikulum preventivního programu proti násilíu: Příručka pro učitel'ov mateřských škol*. Bratislava: Stimul.
- Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál.
- Říčan, P. (2014). *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- SCIO (2019). *Emušáci. Jak to funguje?* Získáno dne 13.2.2020 z <https://www.scio.cz/emusaci/jak-to-funguje/>.
- Shapiro, L. E. (2014). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál.
- Schola empirica (nedatováno). *Mateřské školy. Metodika Dobrý začátek*. Získáno dne 18.2.2020 z <http://www.scholaempirica.org/matrske-skoly/metodika-dobry-zacatek/>.
- Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2015). *Klidná výchova k disciplíně*. Praha: Triton.
- Skorunková, R. (2013). *Základy vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Smékalová, E. (2016). *Druhý krok – šance na pohodu ve škole*. *Prevence*, 13(3), 10-11.
- Smékalová, E., & Palová, K. (2016). *Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok*. *Adiktologie*, 16(3), 246–254. Získáno 21. ledna 2020

z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=e09fc988-eebb-49c9-a108-1ce577b535d0%40sessionmgr103>.

Sperry, R. W. (2016). *Komunikace v problémových situacích s dítětem v MŠ*. Praha: Portál.

Stephenson, C. W. (2009). *The Effectiveness of a Violence Prevention Program Used as a Nursing Intervention Tool on Aggression Among Children in Pre-Kindergarten*. (Disertační práce). Florida Atlantic University. Získáno 5. 2. 2020 z: <https://search.proquest.com/docview/304922702>.

Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.

Svobodová, E. (2017). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.

Svobodová, E., Hovjacká, M., Kubecová, M., & Kukačková, M. (2015). *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí: dítě a jeho psychika - sebepojetí, city, vůle: dítě a ten druhý*. Praha: Raabe.

Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.

Škola porozumění a sdílení (nedatováno). *Představení programu Druhý krok*. Získáno 27. ledna 2017 z: <http://www.spolekspas.cz/clanky/druhy-krok/predstaveni-programu>.

Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.

ŠPAS (nedatováno). *Spolek ŠPAS*. Získáno dne 10.1.2020 z <http://www.spolekspas.cz/clanky/o-nas/spolek-spas/>.

The Wallace Foundation (2015). *Foundations for Young Adult Success: A Developmental Framework*. Získáno dne 1.2.2020 z <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Framework-for-Adult-Success-Brief.pdf>.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.

Upshur, C. C., Heyman, M., & Wenz-Gross, M. (2017). *Efficacy trial of the Second Step Early Learning (SSEL) curriculum: Preliminary outcomes*. Journal Of Applied Developmental Psychology, 50, 15-25. DOI: 10.1016/j.appdev.2017.03.004.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.

Zášková, H., & Mičák, Z. (2009). *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*.
Praha: Triton.

Seznam obrázků:

- Obrázek č. 1: Schéma vzdělávacích cílů RVP PV (MŠMT, 2020)

Seznam tabulek:

- Tabulka 1: Rozdělení souboru dle skupin
- Tabulka 2: Rozdělení souboru dle pohlaví
- Tabulka 3: Popisné charakteristiky souboru u subtestů měřících sociální kompetence
- Tabulka 4: Výsledky t-testu ověřující H1
- Tabulka 5: Výsledky t-testu ověřující H2
- Tabulka 6: Popisné charakteristiky souboru u subtestů měřících emocionální kompetence
- Tabulka 7: Výsledky t-testu ověřující H3
- Tabulka 8: Výsledky t-testu ověřující H4

Seznam grafů:

- Graf č. 1: Výsledky obou skupin v subtestu Sociálně kompetentní jednání (pretest a posttest)
- Graf č. 2: Výsledky obou skupin v subtestu Porozumění sociálním situacím (pretest a posttest)
- Graf č. 3: Výsledky obou skupin v subtestu Rozeznávání emocí (pretest a posttest)
- Graf č. 4: Výsledky obou skupin v subtestu Regulace emocí (pretest a posttest)

Seznam použitých zkratk:

- CASEL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
- IDS: Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let
- PSS: Porozumění sociálním situacím
- RegE: Regulace emocí
- RozE: Rozeznávání emocí
- RVP PV: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
- SEL: Social and emotional learning
- SKJ: Sociálně kompetentní jednání
- ŠPAS: Škola porozumění a sdílení
- ŠVP: Školní vzdělávací program

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Zadání magisterské diplomové práce

Příloha č. 2: Abstrakt v českém jazyce

Příloha č. 3: Abstrakt v anglickém jazyce

Příloha č. 4: Informovaný souhlas pro experimentální skupiny

Příloha č. 5: Informovaný souhlas pro kontrolní skupiny

Příloha č. 1: Zadání magisterské diplomové práce

Příloha č. 2: Abstrakt v českém jazyce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Působení programu Druhý krok na sociálně-emocionální vývoj dětí předškolního věku

Autor práce: Bc. Alžběta Machů

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 81, 153 885

Počet příloh: 5

Počet titulů použité literatury: 69

Abstrakt:

Diplomová práce se zabývá otázkou rozvoje sociálních a emocionálních kompetencí dětí předškolního věku. Prostor je věnován sociálnímu a emocionálnímu vývoji, předškolnímu období a charakteristikám mateřských škol. Představuje koncept sociálně-emocionálního učení a preventivní program Druhý krok. Výzkumným problémem je definován jako zvyšování sociálních a emocionálních kompetencí za pomoci působení programu Druhý krok u dětí předškolního věku. Hlavní cíle diplomové práce zní následovně: ověřit vliv programu Druhý krok na rozvoj sociálních kompetencí u dětí předškolního věku; ověřit vliv programu Druhý krok na rozvoj emocionálních kompetencí u dětí předškolního věku. Do výzkumu byly zahrnuty 4 mateřské školy kontrolní a 4 mateřské školy experimentální, které měly po prvním sběru dat začít pracovat s programem Druhý krok. Celkem bylo do výzkumu zahrnuto 131 dětí. Sběr dat byl realizován v rámci pretestu, poté začala experimentální skupina pracovat s programem Druhý krok. Posttest proběhl po 6 měsících od prvního šetření. Ke sběru dat posloužila psychodiagnostická metoda IDS, konkrétně 4 subtesty ověřující úroveň sociálních a emocionálních kompetencí. Na základě zjištěných výsledků můžeme konstatovat, že program Druhý krok působí na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí dětí předškolního věku.

Klíčová slova: sociální vývoj, emocionální vývoj, sociálně emocionální učení, Druhý krok

Příloha č. 3: Abstrakt v anglickém jazyce

ABSTRACT OF THESIS

Title: The effect of the Second step to the socio-emotional development of preschool children

Author: Bc. Alžběta Machů

Supervisor: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Number of pages and characters: 81, 153 885

Number of appendices: 5

Number of references: 69

Abstract:

This thesis deals with the development of social and emotional competences of preschool-age children. It is applied to social and emotional development, preschool period and kindergarten characteristics. It presents the concept of social-emotional learning and preventive program Second step. Research is defined as increasing of social and emotional competences with applying of the program Second step for the preschool children. The aim of this thesis is: To verify impact of program Second step to development of social competences of preschool children and verify impact of program Second step to development of emotional competences of preschool children. To this research were involved 4 control kindergarten a 4 experimental kindergarten, which should have started to work with program Second step after the first data collection. 131 children were included to this research. Data collection was carried out within the first measurement, after that the experimental group started to work with program Second step. The second measurement was done 6 months later from first measurement. To data collection was used the psychodiagnostic method IDS, specifically 4 subtests verifying the level of social and emotional competences. Based on discovered results we can confirmed, that the program Second step affects the development of social and emotional competences of preschool-age children.

Key words: social development, emotional development, social-emotional learning, Second step

Příloha č. 4: Informovaný souhlas pro experimentální skupiny



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

Korespondenční adresa: Křížkovského 10, 771 80 Olomouc
Sídlo: Vodární 6, 779 00 Olomouc
Tel.: +420 585 633 601 | Fax: +420 585 633 700
Email: psychologie@upol.cz | www.psych.upol.cz

Vážený rodiče,

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

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

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

.....

(podpis)



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁNÍ

Příloha č. 5: Informovaný souhlas pro kontrolní skupiny



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

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

Vážení rodiče,

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

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

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

.....

(podpis)



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁNÍ