

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie

**VLIV SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍHO UČENÍ NA MORÁLNÍ  
USUZOVÁNÍ A PSYCHOSOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY**

**THE IMPACT OF SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING ON  
MORAL REASONING AND PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL  
RELATIONSHIPS IN THE CLASSROOM**



**Magisterská diplomová práce**

Autor: Ing. Kateřina Lisníková  
Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Olomouc  
2017

## **Prohlášení**

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Vliv sociálně-  
emocionálního učení na morální usuzování a psychosociální klima třídy“ vypracovala  
samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny  
použité podklady a literaturu.

V Sedlištích dne 30. 3. 2017

Podpis .....

## **Poděkování**

Děkuji paní doktorce PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D. za odborné vedení práce, její cenné rady, za vstřícnost a laskavý přístup a za čas, který mé práci věnovala. Dále děkuji Mgr. Kristýně Mánkové za spolupráci při sběru dat. Mé poděkování patří i Mgr. Lucii Viktorové za statistické konzultace. Velký dík patří i mé milující rodině za jejich podporu a neustálé povzbuzování.

Studie vznikla za podpory MŠMT, grant IGA\_FF\_2016\_018 (Psychologický výzkum ve vybraných oblastech pedagogické a klinické psychologie).

# Obsah

Úvod .....	7
Teoretická část .....	8
1 Charakteristika období mladšího školního věku .....	8
1.1 Tělesný a motorický vývoj .....	8
1.2 Kognitivní vývoj .....	9
1.3 Emocionální vývoj .....	11
2 Teorie morálního vývoje .....	13
2.1 Kognitivní teorie morálního vývoje J. Piageta .....	13
2.2 Stadia morálního vývoje Lawrence Kohlberga .....	15
2.3 Selmanova koncepce přejímání sociální perspektivy .....	18
2.4 Teorie prosociálního mravního usuzování .....	20
3 Sociálně-emocionální učení .....	21
3.1 Emoční inteligence .....	21
3.1.1 Model emoční inteligence Mayera a Saloveye .....	22
3.1.2 Smíšený Bar-On model emoční a sociální inteligence .....	24
3.1.3 Golemanův model emoční inteligence .....	25
3.2 Sociálně-emocionální učení .....	26
4 Preventivní program Druhý krok .....	30
4.1 Teoretická východiska programu .....	30
4.2 Obsahová skladba programu .....	31
5 Psychosociální klima školní třídy .....	34
6 Dosavadní výzkumy .....	36
6.1 Efektivita programů sociálně-emocionálního učení .....	36
6.2 Výzkumy programu Druhý krok .....	37
7 Výzkumný problém a cíle práce .....	39
7.1 Výzkumné hypotézy .....	40
8 Metodologický rámec .....	41
8.1 Typ výzkumu .....	41
8.2 Použité metody získávání dat .....	41
8.2.1 IDS – Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5 – 10 let .....	42
8.2.2 Test morální zralosti osobnosti (TMZO) .....	44
8.2.3 Dotazník MCI (dotazník Naše třída) .....	45
8.3 Metody zpracování a analýzy dat .....	46

8.4	Etická stránka výzkumu .....	47
8.5	Průběh výzkumu.....	47
9	Charakteristika výzkumného souboru .....	49
10	Výsledky .....	51
10.1	Vliv programu Druhý krok na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí.....	51
10.1.1	Analýza výsledků jednotlivých subtestů IDS .....	53
10.2	Vliv programu Druhý krok na úroveň morálního usuzování .....	56
10.2.1	Analýza výsledků jednotlivých odpovědí v TMZO .....	58
10.3	Vliv programu Druhý krok na psychosociální klima třídy.....	61
10.4	Testované hypotézy .....	63
11	Diskuze .....	65
12	Závěry .....	70
	Souhrn.....	71
	Seznam příloh .....	79

## **Přehled zkratk**

CASEL Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

DK Druhý krok

EI emoční inteligence

EXP experimentální skupina

HS Hrubý skór

IDS Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5 – 10 let

KO kontrolní skupina

MCI My Class Inventory (dotazník Naše třída)

MŠMT Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

SEL Social-Emotional Learning (sociálně-emocionální učení)

TMZO Test morální zralosti osobnosti

ZŠ základní škola

# Úvod

Současná mladá generace se výrazně odlišuje od generace svých rodičů či prarodičů. Narodila se do prostředí zahlceného novými technologiemi a je pro ni přirozené tyto technologie s lehkostí používat. Nepřekvapuje ji rychlost zpracování velkého množství informací během krátkého časového okamžiku a přirozeně se pohybuje ve virtuálním světě.

Každodenní komunikací na sociálních sítích, streamováním různojazyčných videí, hraním on-line her a dalšími aktivitami na internetu ovšem současná mladá generace potvrzuje fakt, že je součástí globalizovaného světa, ve kterém je jen málo prostoru pro přirozenou komunikaci, která probíhá tváří v tvář druhému člověku.

Mladí lidé tedy ztrácejí schopnost přirozené komunikace, z běžného rozhovoru se spolužákem ve třídě se může stát problém, je přirozenější rozejít se s dívkou prostřednictvím textové zprávy. Jak ale mladý člověk obstojí ve svém budoucím životě, kdy bude muset čelit sociálním a politickým změnám, změnám ve vědě a technice a také změnám na trhu práce vyzbrojen pouze virtuální komunikační kompetencí?

Dnešní život vyžaduje mnohem více než jen dobře osvojené množství informací, znalostí a poznatků, navíc převážně z prostředí internetu. Pro schopnost obstát v globální společnosti jsou nezbytné sociálně-emocionální dovednosti. Proto již v dětském věku musíme začít rozvíjet důležité sociálně-emocionální kompetence mladého člověka, který se bude muset vyrovnávat s nároky dnešního světa.

Tato práce pojednává o sociálně-emocionálním učení, které pomáhá rozvíjet sociální a emocionální kompetence důležité pro šťastný a naplněný život. Jedním z programů pro rozvoj těchto, pro život nezbytných kompetencí, je preventivní program Druhý krok. Empirická část diplomové práce si klade za cíl experimentálně ověřit vliv programu Druhý krok na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí se zaměřením na morální usuzování a psychosociální klima třídy u žáků mladšího školního věku.

## **Teoretická část**

### **1 Charakteristika období mladšího školního věku**

V rámci vývojové psychologie se můžeme setkat s různým členěním tohoto vývojového období. Langmeier a Krejčířová (2011) vymezují období mladšího školního věku jako dobu od 6 – 7 let, tj. od nástupu do školy, do 11 - 12 let, kdy se objevují první známky pohlavního dospívání. Mladší školní věk někteří autoři ještě dále diferencují na dvě fáze, rozlišují raný školní věk, období od zahájení povinné školní docházky, tj. od 6 – 7 let do 8 – 9 let, a střední školní věk zahrnující věkové období 8 - 11 let, po němž následuje období staršího školního věku - pubescence (Matějček, 1994; Vágnerová, 2012).

Psychologicky lze období mladšího školního věku charakterizovat jako věk střízlivého realismu. Dítě vstupující do školy chce pochopit okolní svět a prozkoumat, jak v něm věci fungují „doopravdy“, přesto je nejprve závislé na názoru autorit, jedná se o tzv. „naivní“ realismus, a teprve později se jeho přístup stává kritičtější (Langmeier, Krejčířová, 2011). Dítě se v tomto období označovaném také jako fáze píle a snaživosti, snaží uspět a prosadit svým výkonem, a plnit zadané úkoly tak, jak se od něj očekává (Erikson, 1963). V tomto období dochází i ke změně v sociálním postavení dítěte, postupně narůstá význam vrstevnických skupin, které se podílí na formování sebepojetí (Vágnerová, 2012).

Cílem této kapitoly je stručně charakterizovat období mladšího školního věku a pokusit se integrovat poznatky z jednotlivých přístupů a teorií. Teoriím morálního vývoje je věnována samostatná kapitola. Pro potřeby této diplomové práce budeme vycházet z širšího pojetí období mladšího školního věku jako období od 7 do 11 let.

#### **1.1 Tělesný a motorický vývoj**

I když se může zdát, že v období mladšího školního věku není tělesný vývoj nijak významný, přesto na něm do značné míry závisí vývoj pohybových i ostatních schopností. Růst je obvykle v průběhu tohoto období rovnoměrně plynulý, na konci pak dochází k mírné růstové akceleraci.

V tomto období se výrazně rozvíjí hrubá a jemná motorika, pohyby jsou úspornější, dítě je schopnější i v oblasti drobných a jemnějších pohybů, které jsou nezbytné při psaní a



kreslení. Zlepšuje se také koordinace pohybů celého těla, včetně automatických a volných pohybů, zvyšuje se svalová síla a pohyby jsou rychlejší. Motorický vývoj závisí nejen na věku, ale může být ovlivněn i tím, že je dítě okolím povzbuzováno k různým pohybovým aktivitám (Langmeier a Krejčířová, 2011).

Období mladšího školního věku je podle Periče (2012) považováno za nejpříznivější pro motorický vývoj. Druhá polovina tohoto období bývá označována také jako zlatý věk motoriky, protože dochází k velmi rychlému osvojování nových pohybových činností. K naučení nových pohybových vzorců zpravidla stačí jedna ukázka a děti jsou schopné činnost zvládnout již po jednom nebo několika málo opakováních. Postupně jsou děti schopné provádět i pohybové činnosti mnohem náročnější na koordinaci.

Pohybové činnosti se podílí nejen na rozvoji fyzické stránky, ale ovlivňují i rozvoj vnímání a sebepojetí. Dítě v prostředí školy porovnává své výkony s ostatními, takže rozvoj motoriky významně ovlivňuje jeho postavení ve vrstevnické skupině. Jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2011) obratnost a tělesná síla často rozhodují o oblíbenosti a vedoucí roli v kolektivu třídy.

## 1.2 Kognitivní vývoj

Na začátku školního věku, asi kolem 7 let, dochází v uvažování dítěte ke kvalitativní změně. Podle Piagetovy teorie se myšlení posouvá do stadia konkrétních operací (přibližně 7 – 11 let). Dítě je schopné skutečných logických úsudků, ale na počátku jsou logické operace stále ještě vázány na konkrétní jevy, které si lze názorně představit. Podstatou nového způsobu myšlení je podle Piageta (1999, in Lisníková, 2015) schopnost dítěte provádět současně různé myšlenkové transformace a propojovat myšlenkové procesy do vzájemných vztahů. K typickým znakům konkrétního logického myšlení patří decentrace, konzervace a reverzibilita. Schopnost uvažovat **decentrovaně** umožňuje komplexnější posuzování reality, dítě je schopno vzít v úvahu různé souvislosti a vztahy a dovede je kombinovat. Myšlení přestává být vázáno na nápadné znaky. **Konzervace** je schopnost pochopit trvalost podstaty určitého objektu i v případě, že se změní jeho vnější vzhled. Školní dítě může chápat identitu a stabilitu v kontextu proměnlivé reality. **Reverzibilita** neboli schopnost uvědomit si možnost vrátit se zpět v myšlenkových

operacích, je důležitá pro rozvoj matematického myšlení (Vágnerová, 2012, in Lisníková, 2015).

S rozvojem myšlení dochází ke změnám ve způsobu uvažování. Mladší školní děti lépe chápou kauzální vztahy, ustupují od svého egocentrického posuzování a mohou zaujmout objektivnější postoj. Přesto je pro jejich úvahy typické, že „*všechno má nějakou pokud možno jednoznačnou příčinu*“ (Vágnerová, 2012, 273). Určení jasné a srozumitelné příčiny umožňuje lépe porozumět podstatě a vysvětlit události správně.

Piagetova teorie vyvolala řadu polemik, empiricky bylo prokázáno (Bidell & Fischer, 1992; Case, 1992), že děti nepoužívají pouze ty způsoby řešení, které jsou příslušné pro dané vývojové stadium. Naopak se ukazuje, že vliv prostředí, formulace zadání úlohy, ale i předchozí zkušenosti mohou vést ke zjevným nerovnoměrnostem v kognitivním vývoji (Sternberg, 2002, in Lisníková, 2015).

## **Paměť**

V období mladšího školního věku dochází k intenzivnímu rozvoji paměťových funkcí, které jsou nezbytným předpokladem učení. Krátkodobá i dlouhodobá paměť jsou stabilnější, na rozdíl od předškolního období, kdy je většina zkušeností ukládána neverbálním způsobem, se ve školním věku paměť opírá o slovní systém kódování. Rozvoj dětské paměti se projevuje zvyšováním kapacity paměti, rychlostí zpracování informací, efektivnějším používáním nových paměťových strategií a rozvojem metapaměti. Ačkoliv je kapacita pracovní paměti i rychlost zpracování vývojově podmíněna, dochází vlivem soustavné stimulace a rostoucích požadavků školy ke zvyšování neuronálních spojení a tím k aktivaci dalších oblastí mozkové kůry podílejících se na pamětních procesech (Rajović, 2014; Vágnerová, 2002, in Lisníková, 2015).

Zlepšování paměti je podmíněno nejen zralostí, ale také rostoucím množstvím získaných znalostí, do nichž se nové poznatky snáze integrují. Školní děti začínají využívat různé strategie zapamatování (Langmeier, Krejčířová, 2011, in Lisníková, 2015). Ve věku kolem šesti až sedmi let si děti pamatují převážně mechanicky, neselektivně, využívají strategii opakování, přičemž informace musí zpravidla vidět či slyšet. Později, v devíti až deseti letech, školáci používají k zapamatování strategie uspořádání informací, vybavování

na základě asociací. Užívání paměťových strategií je ovlivněno i znalostmi o vlastní paměti (Vágnerová, 2012, in Lisníková, 2015).

### **Vývoj jazyka a řeči**

V mladším školním období se výrazně vyvíjí i řeč, ačkoliv její rozvoj již není tak dynamický jako v předchozím vývojovém období. Řeč je důležitým předpokladem školního učení, podporuje rozvoj paměti a umožňuje pochopení a poznávání světa. Jak uvádějí Langmeier a Krejčířová (2011, in Lisníková, 2015), významně se rozšiřuje slovní zásoba, délka a složitost vět a souvětí, používání gramatických pravidel postupuje na vyšší úroveň. Školák kromě osvojování nových slov, poznává i nové významy, umí je používat s větším porozuměním a v adekvátních souvislostech.

### **1.3 Emocionální vývoj**

V oblasti emocionálního vývoje dochází u dětí mladšího školního věku v důsledku pokračujícího zrání centrálního nervového systému k výrazným kvalitativním změnám, které se projevují zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Podle Vágnerové (2012) převažuje u dětí v tomto období vyrovnané emoční ladění, případné výkyvy nálad mají zpravidla jasnou příčinu. Z vývojového hlediska je významný rozvoj schopnosti interpretovat emoce, tzn. chápat emoční prožívání nejen u sebe, ale i druhých a dávat jim určitý smysl.

Jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2011), ve školním věku hraje důležitou roli vývoj emočního porozumění. Na rozdíl od předškolního dítěte, které již umí odlišit vnější projev chování od vnitřního stavu, ale výraz emocí vnímá jako přímý projev prožitku, dítě mladšího školního věku už zjišťuje, že přání, pocity nebo motivy nemusí být vyjádřeny, mohou zůstat před okolím skryty.

Elementární schopnost rozpoznávat emoce, která je základem pro rozvoj dalších složek emoční inteligence, se dále rozvíjí. V předškolním období není dítě většinou schopné pochopit, že je možné současně prožívat dvě různé emoce. Ambivalentní reakce lze pozorovat již u malých dětí, ale zpravidla si uvědomují jen jeden pól v prožívání. Děti v mladším školním věku již začínají rozumět smíšeným emocím, ale teprve kolem 10 let začínají chápat význam emoční ambivalence. Jsou schopné vnímat, že stejná událost nebo

osoba mohou u druhých vyvolávat protichůdné a konfliktní pocity. Toto porozumění je závislé především na vývoji kognitivních procesů a na schopnosti nahlížet na každou situaci současně z různých perspektiv. Velký vliv při rozvoji chápání smíšených emocí mají především rodiče a nejbližší členové rodiny (Langmeier, Krejčířová, 2011; Schultz, Izard, & Abeová, 2007).

Řada emocí je sociálně indukovaná, vznikají na základě interpersonálních vztahů, ale na druhou stranu vztahy současně ovlivňují. K typickým interakcím mezi dětmi v tomto období patří pošťuchování a žertování, které vyvolává emoční odezvu, přičemž se očekává, že provokované dítě situaci zvládne. Tyto interakce s vrstevníky napomáhají také rozvoji sebeovládání (Vágnerová, 2012).

Socioemocionální interakce s vrstevníky usnadňují podle Stuchlíkové (2002) rozšíření sociální perspektivy, zvláště významnou roli hrají konflikty v blízkých vztazích, neboť umožňují rozvoj sociálních dovedností. Konflikty v přátelských vztazích vedou k tomu, že jsou pozice ujasněny, a vzniklé emoce se podílí na rozvoji poznávacích a sociálních dovedností. Na základě srovnávání se spolužáky, i z hodnocení dospělých se dále rozvíjí schopnost jemněji diferencovat a popisovat sebehodnotící prožívání, jako jsou pocity viny, zahanbení nebo hrdosti.

Schopnost regulovat a kontrolovat své emoční prožívání je velmi důležitá při vstupu dítěte do školy a v průběhu mladšího školního věku se poměrně rychle rozvíjí. Školní dítě je schopné v závislosti na situaci své emoce vůlí potlačit nebo vyjádřit. Na autoregulaci se podílí dva faktory: emoční reaktivita a volní ovládání emočních reakcí. Emoční reaktivita je z velké míry dána biologicky, představuje míru dráždivosti a impulzivity. Jak dítě dospívá, je pro něj snazší emoční reakce kontrolovat, emoce jsou modulovanější a stabilnější. Volní ovládání emočních reakcí znamená, že školní dítě je schopno automatickou emoční reakci vůlí potlačit a nahradit ji reakcí jinou. V tomto dovede jednat záměrně a plánovitě a korigovat tak vlastní vnitřní prožitek (Langmeier, Krejčířová, 2011).

Z výzkumu Eisenbergové (2003) vyplývá, že schopnost emoční seberegulace je součástí celkové sociální obratnosti dítěte. Ovlivňuje, jak bude dítě přijato vrstevnickou skupinou, děti s lépe vyvinutou schopností seberegulace bývají oblíbené, zatímco impulzivní nemusí být přijaty.

## **2 Teorie morálního vývoje**

Na morální vývoj je nutné nahlížet komplexně, neboť společně s dalšími složkami psychického vývoje se podílí na celkovém vývoji jedince a umožňuje pochopit lidské chování. Morální vývoj je tedy neoddělitelně spojen s kognitivním, emocionálním, intelektuálním a sociálním vývojem, a je determinován osobností jedince (zejména dědičnými faktory), výchovou, sociálním prostředím, společenskými normami a životními zkušenostmi (Lajčiaková, 2008).

Morální vývoj zahrnuje tři složky charakteristické pro jednání každého jedince: kognitivní, emocionální a behaviorální. Kognitivní složka představuje elementární rovinu morálního myšlení, vypovídá o způsobu morálního myšlení jedince, zahrnuje schopnost rozhodovat na základě všeobecných principů, co je správné a co není. Emocionální rozměr zahrnuje pocity, které se pojí s morálním usuzováním a jednáním člověka. Patří sem negativní morální emoce (pocity viny, stud, hanba), které se objevují při porušení norem, a pozitivní city, které jsou součástí prosociálního chování. Konativní složka se týká lidského jednání v běžných situacích (lhaní, krádež, podvádění, ale i čestné, bezúhonné jednání) (Shaffer, 2000, in Lajčiaková, 2008).

S otázkou morálního vývoje souvisí morální usuzování a morální jednání. Morální usuzování se týká způsobu uvažování o morálních problémech a zahrnuje znalost morálních norem. Morální jednání je takové, které je v souladu s mravními normami a hodnotami, ale nemusí být ve shodě s morálním usuzováním. Morální jednání je ovlivněné úrovní usuzování a situačními faktory (Lajčiaková, 2008).

Následující kapitola popisuje morální vývoj z hlediska jednotlivých teorií. Z řady kognitivně-vývojových teorií morálního vývoje přibližuje teorii J. Piageta a L. Kohlberga, seznamuje se Selmanovou koncepcí sociomorální perspektivy a s teorií prosociálního mravního usuzování Eisenbergové.

### **2.1 Kognitivní teorie morálního vývoje J. Piageta**

Švýcarský biolog a psycholog J. Piaget (1896 – 1980), který vytvořil jednu z nejobsažnějších teorií rozumového vývoje od narození do dospělosti, je rovněž autorem jedné z nejznámějších koncepcí morálního vývoje.

Piaget předpokládal, že morální vývoj jedince je úzce spojen s vývojem kognitivních procesů. Vývoj morálního vědomí je pozvolný a prochází jednotlivými stadii souběžně s vývojem a za účasti poznávacích funkcí. Kognitivní vývoj takto ovlivňuje nejen způsob poznávání světa, ale také chápání mravních norem, hodnot a jednání podle nich (Cakirpaloglu, 2012; Langmeier, Krejčířová, 2011).

Východiskem Piagetovy práce o vývoji morálního usuzování byly rozhovory a pozorování chování dětí předškolního a školního věku při hře v kuličky. Piaget při studiu vztahu dětí k pravidlům zkoumal, jak děti chápou pravidla hry a jak je dodržují. Na základě podrobné analýzy hry dětí popsal čtyři stádia **užívání pravidel** (Heidbrink, 1997):

1. Motorické a individuální stadium (do 3 let) – jedná se o individuální hru dítěte, která se ještě neřídí žádnými pravidly. Dítě si hraje podle vlastní vůle a motorických zvyklostí.
2. Egocentrické stadium (2 – 6 let) – dítě se snaží napodobovat pravidla hry, které si ale pro sebe vysvětluje vlastním způsobem, takže si hraje samo vlastní hru v kontaktu s ostatními.
3. Začínající spolupráce (7 – 10 let) – dítě se snaží vyhrát nad ostatními, s tím souvisí silná potřeba sjednotit pravidla a dodržovat je, přičemž i v této fázi se objevují odlišné interpretace pochopení pravidel.
4. Kodifikování pravidel (od 11 let) – důležité je přesné pochopení a interpretace pravidel všemi spoluhráči včetně jejich detailů.

Další originální technikou, kterou Piaget používal při zkoumání morálního vývoje, bylo vyprávění mikropříběhů s morálním dilematem. Ve dvojicích příběhů měly děti posuzovat jednání s dobrým úmyslem, ale značnou škodou a jednání s egoistickým záměrem, ale menší škodou. Odpovědi dětí na morální otázky příběhu pak zaznamenával a kategorizoval. Empiricky poté vymežil dvě hlavní stádia morálního usuzování - morální heteronomii a morální autonomii (Cakirpaloglu, 2012; Heidbrink, 1997; Vacek, 2008).

1. **Heteronomní morálka** – morálka nátlaku, chování dítěte je určováno příkazy, zákazy dospělých (nejčastěji rodičů). Jde v podstatě o pasivní přejímání mravních norem. Vlastní i cizí jednání je hodnoceno dítětem podle toho, zda je ze strany dospělých dovoleno či trestáno. Výsledkem je morálka závislá na vnějším

hodnocení autorit. Dítě chápe povinnosti i hodnoty jako nezávislé na něm, protože jsou určovány dospělými.

2. **Autonomní morálka** – morálka kooperace, která je založena na zvnitřnění morálních norem. Dítě hodnotí jednání jako správné nebo nesprávné samo o sobě, stává se nezávislejší na hodnocení dospělých. Normy jsou chápány spíše jako projev dohody, která je dobrovolně akceptována.

Mezi heteronomní a autonomní morálkou popsal Piaget tzv. mezistadium, ve kterém se dítě řídí zevšeobecněnými normami a není vázáno výhradně na autoritu. Toto stadium bývá označováno jako rovnostářský fanatismus, kdy dítě reaguje velmi citlivě i na minimální křivdu (Heidbrink, 1997).

Lickona (1976, in Vacek 2013) popisuje tři základní faktory, které podle Piageta podmiňují morální vývoj (přechod z heteronomní na autonomní morálku):

- dosažený stupeň intelektuálního vývoje,
- zkušenost se sociálně rovnocennými vztahy, především s vrstevnickou skupinou,
- snižování vlivu autorit a zvyšování nezávislosti.

## 2.2 Stadia morálního vývoje Lawrence Kohlberga

Piagetovu teorii morálního vývoje zrevidoval a dále rozpracoval americký vývojový psycholog L. Kohlberg. Stejně jako Piaget zastával názor, že nezbytnou podmínkou morálního vývoje je kognitivní vývoj. Morální růst jedince je spojen s procesem učení a především s rozvojem jeho psychosociálních zkušeností. Pro dosažení nejvyšších stupňů morálky zdůrazňuje význam adolescence. Hlavním přínosem Kohlbergova pojetí morálního vývoje je rozšíření Piagetovy teorie na tři hlavní úrovně morálního vývoje – předkonvenční, konvenční a postkonvenční, přičemž v každém stadiu rozlišuje další dvě fáze. Kohlbergova koncepce morálního vývoje je označována jako **epigenetická**, která vychází z předpokladu, že jednotlivá stadia následují za sebou v přesně stanoveném pořadí, a **diskontinuitní**, tzn., že morální růst nepovažuje za plynulý, ale kvalitativní přesun z nižšího stadia na vyšší je náhlý (Cakirpaloglu, 2012).

Podkladem k stanovení jednotlivých stupňů morálního vývoje byl empirický výzkum, v němž Kohlberg předkládal chlapcům ve věku deseti až šestnácti let hypotetické příběhy

s morálními dilematy. Dotazováním zjišťoval, jakým způsobem chlapci posuzovali předložené příběhy a jak zdůvodňovali svá řešení. Kohlberg zároveň tvrdil, že u dilemat nezáleží ani tak na tom, jaké stanovisko jednatel zaujme, ale důležitější pro posouzení jeho morální zralosti je způsob, jakým k němu dospěl. Na základě jednotlivých odpovědí vytvořil šest stupňů morálního usuzování rozdělených do tří úrovní (Vacek, 2013).

1. **Předkonvenční morální úroveň** – morálka je v zásadě egocentrická, morální hodnocení určitého jednání je přijímáno na základě konkrétních následků (trest nebo odměna). Dítě nechápe smysl morálky a nepodporuje společenské pravidla a normy. Úroveň odpovídá přibližně věku dětí do devíti let, je typická pro některé adolescenty a mladistvé a dospělé s kriminálním jednáním.

- stupeň I – *heteronomní stadium*: převládá výrazně egocentrické hledisko, dítě je zaměřeno na splnění příkazů nebo zákazů dospělého a na následující odměnu nebo trest. Výhodné je vyhnout se jednání, které je trestáno. Morálka je silně situačně vázaná. Situace mění představu, zda je jednání správné nebo špatné: zůstane-li určité jednání nepotrestáno, není podle dítěte špatné, ale správné.
- stupeň II – *stadium naivního instrumentálního hedonismu*: jednání dítěte je konformní, své potřeby a cíle řeší ve shodě s požadavky dospělých. Jeho chování je ovlivněno očekáváním odměny a uspokojením aktuálních potřeb, nebo předpokladem, že se vyhne nepříjemnostem či trestu.

2. **Konvenční úroveň** – hlavní motivací je být hodný a naplňovat sociální očekávání a jednat v souladu se zákony. Morální hodnocení je dáno dodržováním konvenčních pravidel, přejímáním dobrých a správných rolí a očekáváním druhých. Úroveň je charakteristická pro většinu adolescentů a dospělých.

- stupeň III – *morálka hodného dítěte*: dítě jedná tak, aby to odpovídalo očekáváním druhých. Mravní jednání umožňuje vytvořit nebo udržet dobré vztahy založené na důvěře, loajalitě a respektu, důraz se klade na soulad mezi lidmi. Snahou je přizpůsobit vlastní zájmy zájmům ostatních.
- stupeň IV – *morálka svědomí a autority*: dítě se přednostně řídí vnější autoritou, jedná v souladu se sociálními normami na základě vlastního svědomí, aby se vyhlo kritice autorit, a předešlo pocitům viny. Základním morálním



požadavkem je plnit povinnosti, neodporovat požadavkům autority a podporovat fungující společenský řád.

**3. Postkonvenční úroveň** – je charakterizovaná vysokým stupněm osobnostní autonomie. Rozhodování jedince, co je a co není správné, je postaveno na principech, které vědomě přijal za své a které jsou platné a použitelné nezávisle na autoritě skupin nebo jednotlivců zastupující tyto principy. Tato úroveň je dosahována pouze menšinou dospělých, obvykle po 20. roce.

- stupeň V – *morálka jako forma společenské smlouvy*: správnost jednání je posuzována podle všeobecně přijímaných práv a standardů, které jsou přijaty celou společností. Jedinec si uvědomuje relativitu vlastních názorů a postojů, a proto klade důraz na dosažení konsenzu. Důležité je, aby zákony a normy byly postaveny na racionální úvaze vedoucí k dosažení co největšího užítku pro co nejvíce lidí.
- stupeň VI – *morálka vyplývající z univerzálních etických principů*: jedinec se chová ve shodě s vlastními svobodně zvolenými morálními principy. Tyto principy jsou etické a abstraktní povahy, jedná se o univerzální principy spravedlnosti, rovnosti lidských práv, respektování důstojnosti a hodnoty lidského jedince. Měřítkem morálního hodnocení je vlastní svědomí.

Rozdíly mezi jednotlivými stupni morálního vývoje nejsou dány ani tak rostoucím vědomím morálních norem, jako spíše kvalitativně odlišným způsobem uvažování o morálních problémech (Heidbrink, 1997).

Na základě analýzy výzkumů ověřujících Kohlbergovu koncepci morálního vývoje Galbraith a Jones (1976, in Vacek, 2013) vytvořili souhrn základních charakteristik, z nichž vyplývá univerzální platnost jednotlivých stadií, kterými jedinci procházejí v daném pořadí, přičemž žádné nemůže být vynecháno. Bylo zjištěno, že existují individuální rozdíly nejen v rychlosti morálního vývoje, ale především v dosažené úrovni. Morální vývoj jedince může ustrnout na úrovni jakéhokoliv stadia. Zastavení vývoje závisí na individuálních charakteristikách jedince, zejména na jeho úrovni kognitivních schopností, a na možnostech rozvíjet bohaté sociální interakce. Z výzkumů vyplynulo, že postkonvenční úrovně dosáhne méně než 20 % dospělých. Morální zralost rovněž umožňuje lépe analyzovat morální problémy a nahlížet na ně v širších souvislostech. Také

bylo potvrzeno, že úroveň morálního usuzování je možné rozvíjet a pozitivně stimulovat i ve škole, především diskuzemi o morálních dilematech.

Kohlbergova teorie morálního vývoje vyvolala mezi odborníky také kritiku, zejména Gilliganová (in Cakirpaloglu, 2012) poukazuje na genderovou zaujatost výzkumu morálky, neboť jeho původní studie se týkala morálního vědomí výhradně mužských jedinců. Kritizována je také univerzální platnost stadií, např. Simpsonová (1974) se domnívá, že nenalezení postkonvenčních stadií v některých kulturách, je způsobeno spíše rozdílností kultur než jejich menší vyspělostí a interkulturně problematické je použití dilemat.

Dalším terčem kritiky může být složitost a abstraktnost hypotetických příběhů pro děti školního věku a z toho vyplývající validnost měření daných stadií. Problém je zařazení do jednotlivých stadií, protože člověk zpravidla jedná na základě různých motivů a v kontextu určité situace (Williams, Williams, 1970, in Vacek, 2013).

### **2.3 Selmanova koncepce přejímání sociální perspektivy**

Další koncepcí či teorií vysvětlující morální vývoj jedince je Selmanova koncepce přejímání sociální perspektivy, která srovnává jednotlivá stadia morálního usuzování se schopností jedince zaujmout perspektivu druhého. Selmanův model v sobě spojuje Piagetovy stupně logického myšlení a Kohlbergovu teorii morálního vývoje (Heidbrink, 1997).

Schopnost přejímání sociální perspektivy znamená, že jedinec dokáže zohlednit v uvažování o sociální situaci svébytné různorodé stanoviska ostatních osob. Tato schopnost se rozvíjí na základě zkušeností ze sociálních situací, tj. sociálním učením. Při rozvíjení schopnosti přejímání sociální perspektivy jsou důležité především zkušenosti člověka s druhými lidmi v různých sociálních situacích, a výchovné působení (Selman, 2003).

Selman ve svých výzkumech stejně jako Piaget či Kohlberg předkládal dětem morální příběhy, které jsou ale mnohem komplexnější, protože zasahují i do roviny empatie. Na základě analýzy získaných odpovědí vytvořil pět kvalitativně odlišných úrovní, které probíhají od narození do osmnácti let. Další spontánní vývoj teorie nepředpokládá. Rovněž je také možné, že posledních stadií nemusí dosáhnout všichni lidé, zvláště osoby žijící v nevýhodných sociálních podmínkách (Taylor, Walker, 1997). Dosažení určité úrovně

přejímání sociální perspektivy ještě není zárukou, že dojde k aplikaci této získané úrovně v konkrétních sociálních situacích (Selman, 2003).

Jednotlivé vývojové úrovně přejímání sociální perspektivy (Heidbrink, 1997; Selman, 2003):

1. Úroveň 0 – **egocentrická (nediferencovaná) perspektiva** (0 – 5 let) – dítě chápe vlastní perspektivu, ale není schopné ji dostatečně jasně rozlišit od jednajících osob. Na této úrovni není dítě schopno vidět věci očima někoho jiného než sebe.
2. Úroveň 1 – **subjektivní (diferencovaná) perspektiva** (5 – 8 let) – u dítěte se vyvíjí schopnost odlišit perspektivu druhých od vlastní, dítě si uvědomuje, že ostatní lidé mohou ve stejných situacích mít stejné nebo odlišné názory.
3. Úroveň 2 – **sebereflektující (reciproční) perspektiva** (7 – 11 let) – dítě je schopné nahlížet na své myšlenky a pocity z hlediska druhých, což vede ke vzniku nové formy reciprocity pocitů a myšlenek ne jen jednání. Poznává tak, že existuje nejen jeho vztah k druhému, ale také vztah druhého člověka k němu samotnému.
4. Úroveň 3 – **vzájemná perspektiva (perspektiva třetí osoby)** (10 – 14 let) – jedinec je schopen rozlišit vlastní perspektivu od generalizované perspektivy ostatních a zaujmout perspektivu neutrálního (nezaujatého) pozorovatele. Na základě toho je pak člověk schopen zaujímat objektivní stanovisko a uvědomit si kvalitu vzájemného vztahu.
5. Úroveň 4 – **společenská (hlubinná) perspektiva** (14 – 18 let) – jedinec je schopen vnímat subjektivní perspektivy multidimenzionálně, a pohlíží na vlastní myšlenky a názory více na abstraktní úrovni, která zahrnuje generalizovanou sociální perspektivu. To znamená, že vztah jednotlivce s ostatními lidmi je ovlivňován společenským očekáváním jejich okolí a vymezen řadou společenských podmínek.

Jednotlivé úrovně přejímání sociální perspektivy znamenají určité stupně ve vývoji, ale současně charakterizují rozdílné myšlenkové orientace a způsoby jednání. Vývoj probíhá na základě akomodace perspektiv, tzn., že vyšší úrovně přejímání sociálních perspektiv v sobě zahrnují stávající perspektivy, které se rozšiřují, ale také prohlubují, přestavují a nově koordinují. Vývoj sociálních perspektiv je nutným, ale ne dostatečným předpokladem odpovídajícího morálního stupně, tzn., že člověk může dosáhnout vyšší úrovně sociální perspektivy než morálního úsudku, ale ne naopak (Heidbrink, 1997).

## 2.4 Teorie prosociálního mravního usuzování

Nancy Eisenbergová je americká psycholožka, která se ve svých výzkumech zaměřila na vývoj morálního usuzování dětí z pohledu prosociálního chování. Eisenbergová společně se svými kolegy (Eisenberg et al., 1989) předkládala dětem různých věkových kategorií hypotetické příběhy, v nichž děti mají převzít na sebe roli někoho jiného a jednat buď ve vlastním zájmu, nebo v zájmu druhých. Na základě odpovědí dětí na jednotlivá dilemata, která se zabývají prosociálním chováním, navrhla pět úrovní prosociálního usuzování:

1. Hédonistická, sebestředná orientace (děti předškolního věku až do 7 let) – dítě se stará pouze o sebe, altruistické chování je motivováno osobním prospěchem, nikoliv morálními ohledy.
2. Na potřeby zaměřená orientace (předškolní a mladší školní věk) – dítě rozpoznává potřeby ostatních, ale jeho pomoc je omezená, bez ohledu na pocity viny či sebereflexi.
3. Orientace zaměřená na schválené jednání (děti mladšího a středního školního věku) – děti se chovají prosociálně, protože se to očekává (jde o společenskou normu), nebo aby získaly oblibu.
- 4a. Sebereflektující empatická orientace (starší školní věk) – dítě projevuje skutečnou empatii, soucit a objevují se pocity viny.
- 4b. Přejícná úroveň (starší školní věk a adolescence) – pomoc druhým je založena na internalizovaných hodnotách a normách, vychází z potřeby chránit práva a důstojnost ostatních, ale není pevně ukotvena.
5. Internalizované normy (zřídka žáci staršího školního věku, adolescence, někteří dospělí) – usuzování probíhá na základě jasně zvnitřněných norem a hodnot, jako jsou sebeúcta, odpovědnost, důstojnost a rovnost.

Linie jednotlivých stadií prosociálního usuzování Eisenbergové představuje určitou paralelu ke Kohlbergově teorii morálního vývoje. Při mezikulturním srovnání Boehnke et al (1989) zjistili, že děti v různých západních kulturách postupují ve vývoji jednotlivými stadii ve stanoveném pořadí. Nicméně poznatky z výzkumů naznačují, že prosociální usuzování je vůči Kohlbergovu poněkud urychleno (Fontana, 2010).

### 3 Sociálně-emoční učení

Tato kapitola představuje pojem emoční inteligence a seznamuje s jeho pojetím v jednotlivých přístupech. Dále popisuje sociálně-emoční učení rovněž jako koncept související s emoční inteligencí, zaměřený na rozvoj těch schopností a dovedností, které jsou nezbytné k úspěšnému fungování v současné globální společnosti.

#### 3.1 Emoční inteligence

Pojem emoční inteligence se poprvé objevil v devadesátých letech 20. století v pracích psychologů Johna Mayera a Petera Saloveye. K tomu, aby emoční inteligence byla přijata ve vědeckých kruzích, bylo nutné ji jasným způsobem definovat, vymezit vůči dosavadním používaným konceptům inteligence a ukázat, že má reálný obsah, a vytvořit nástroje k jejímu měření (Stuchlíková, 2005).

Mayer a Salovey svou původní verzi definice emoční inteligence rozšířili a upravili do následující podoby:

*Emoční inteligence se vztahuje ke schopnosti rozpoznávat významy vlastních emocí a emocí druhých lidí a využívat toho při usuzování a řešení problémů. Emoční inteligence je obsažena v kapacitě vnímat emoce, přijímat vlastní pocity, rozumět informacím, které tyto emoce nesou, a emoce řídit (Mayer, Caruso, Salovey, 1999, 267).*

Výrazný podíl na rozšíření a popularizaci pojmu emoční inteligence měl Daniel Goleman, který v roce 1995 vydal knihu *Emotional Intelligence* (česky vyšla v roce 1997 pod názvem *Emoční inteligence*). Podle knihy je emoční inteligence nejlepším prediktorem úspěchu v životě a je dosažitelná téměř pro kohokoliv, což vedlo k velkému zájmu o tuto oblast. Goleman tím, že definici Mayera a Saloveye rozšířil o oblast motivace a mezilidských vztahů, výrazně změnil vymezení emoční inteligence (Stuchlíková, 2005).

Podle Golemana (1997) je emoční inteligence schopnost sám sebe motivovat a nepodléhat frustraci, ovládat své impulzy a odložit uspokojení na později, ovládat svou náladu a zabránit úzkosti, nervozitě, schopnost ovlivňovat kvalitu svého myšlení, umět se vcítit do druhého a ani v těžkých chvílích neztrácet naději.

Přidáním motivačních a vztahových charakteristik ke kognitivním a emočním schopnostem v původním pojetí Mayera a Saloveye tak vytvořil smíšený přístup

k vymezení emoční inteligence. Mezi smíšené modely se také řadí vědci přijímaný nekognitivní model emoční a sociální inteligence Bar-Ona (Schulze, Roberts, 2007; Stuchlíková, 2005).

Jak z výše uvedeného vyplývá, rychlé rozšíření pojmu emoční inteligence vyvolalo zvýšený zájem i o jeho vědecké studium, nicméně mezi odborníky neexistuje jednotné vymezení. Proto vzniklo několik modelů emoční inteligence, které lze dělit do dvou skupin, a to modely schopností a smíšené modely. Modely schopností, k nimž se řadí model Mayera a Saloveye, vymezují emoční inteligenci jako souhrn schopností, smíšené modely jsou rozšířené o vztahové, osobnostní, motivační charakteristiky (Neubauer, Freudenthaler, 2007).

### **3.1.1 Model emoční inteligence Mayera a Saloveye**

Východiskem se staly systémové modely inteligence Gardnera a Sternberga, které zahrnují jak vnitřní, tak i vnější svět jedince. Gardnerova teorie mnohočetné inteligence obsahuje sedm oblastí, z nichž poslední dvě, intrapersonální a interpersonální inteligence, se vztahují k emoční inteligenci, neboť se týkají snahy porozumět chování, motivům a emocím u sebe i ostatních lidí (Stuchlíková, 2005).

V roce 1990 navrhli Salovey a Mayer na základě syntézy psychologických konceptů inteligence a emocí první pojetí emoční inteligence, označované také jako model EI90. Podle něj jsou jádrem emoční inteligence tři duševní procesy týkající se emocí (Schulze, Roberts, 2007):

- posouzení a vyjadřování emocí,
- regulace emocí a jejich kontrola,
- využití emocí adaptivním způsobem.

Tento model byl v odborných kruzích kritizován za nejasnost použitých pojmů i známých psychologických konstruktů, jako např. motivace, a vyvolal otázku, zda vůbec představuje nový koncept inteligence nebo zda jde jen o rozšíření pojmu sociální inteligence.

Podle Mayera a Saloveye (1993, in Schulze, Roberts, 2007) není emoční inteligence jen novou formulací sociální inteligence, protože se primárně zaměřuje na emoční problémy, které jsou součástí sociálních a osobních problémů.

V roce 1997 představili Mayer a Salovey přepracovaný model schopností emoční inteligence EI97, v němž byla vynechána oblast využití emocí, která byla terčem kritiky, a nově byla začleněna oblast vztahující se k výkonu, nazvaná přemýšlení o emocích.

Emoční inteligenci autoři v novém modelu EI97 vymezili jako soubor emočních schopností, které jsou rozděleny do čtyř oblastí – každá větev představuje jednu z nich. Větve jsou seřazeny pod sebou podle složitosti, od nejjednodušších psychických procesů po nejsložitější (Schulze, Roberts, 2007):

1. **Vnímání, posuzování a vyjadřování emocí** – zahrnuje schopnost identifikovat vlastní prožívané emoce, umět je správně vyjádřit, rozpoznat emoce jiných lidí až po schopnost rozlišovat mezi opravdovým a simulovaným vyjádřením pocitů. Základní vstupní procesy obsažené v této části jsou nebytným předpokladem zpracování emočních informací potřebných k řešení problému.
2. **Emoční podpora myšlení** – popisuje využití emocí k lepšímu zpracování informací, obsahuje emoce, které zaměřují pozornost na důležité informace, emoce mohou být využity jako pomůcky pro posuzování pocitů, a k jejich vybavování. Různé emoční stavy mohou podporovat specifický přístup k řešení problému (např. štěstí povzbuzuje induktivní usuzování a tvořivost).
3. **Porozumění emocím a jejich analýza, zapojení emočního poznání** – zabývá se rozumovým zpracováním emocí a zahrnuje schopnost abstraktního porozumění emocím. Řadí se zde schopnost objasňovat významy emocí, chápat složité pocity, včetně současně prožívaných pocitů lásky a nenávisti, schopnost rozpoznávat pravděpodobné přechody emočních stavů.
4. **Promyšlená regulace emocí podporující emoční a intelektový růst** – týká se schopnosti zvládat emoce vlastní i druhých, aby docházelo k emocionálnímu zrání. Nalézají se zde nejpokročilejší dovednosti, jako je schopnost zůstat otevřený pocitům, monitorovat emoce ve vztahu k sobě i druhým, usměrňovat pocity včetně zmírňování negativních a posilování pozitivních.

### 3.1.2 Smíšený Bar-On model emoční a sociální inteligence

Ve smíšených modelech není konstrukt emoční inteligence spojen výlučně s emocemi nebo inteligencí, ale dochází k jeho rozšíření o širokou škálu osobnostních charakteristik, které mohou předvídat úspěch v běžném i pracovním životě.

Mezi smíšené modely se řadí Bar-On model emoční a sociální inteligence, jehož konceptualizace byla empiricky potvrzena řadou výzkumných šetření trvajících 17 let. Reuven Bar-On formuloval emoční inteligenci jako „celou řadu nekognitivních způsobilostí, kompetencí a dovedností, které ovlivňují připravenost jedince úspěšně se vyrovnávat s nároky a tlakem prostředí“ (Schulze, Roberts, 2007, 63).

Bar-On (2006) při konstrukci Inventáře měření emočního kvocientu vymezil soubor pěti non-kognitivních kompetencí, které považuje za klíčové faktory emoční inteligence:

#### 1. **Intrapersonální dovednosti:**

- *Sebeúcta* – schopnost vážit si sám sebe, porozumění a sebpřijetí.
- *Emoční sebeuvědomění* – schopnost uvědomovat si své pocity a rozumět jim.
- *Asertivita* – efektivně a konstruktivně vyjadřovat vlastní emoce, přání.
- *Nezávislost* – sebeurčení a oproštění se od emoční závislosti na druhých.
- *Sebeaktualizace* – schopnost uskutečňovat svůj potenciál.

#### 2. **Interpersonální dovednosti:**

- *Empatie* – uvědomovat si pocity ostatních a rozumět jim.
- *Sociální odpovědnost* – schopnost spolupracovat s ostatními členy ve skupině.
- *Interpersonální vztahy* – navazování a udržování uspokojivých intimních vztahů.

#### 3. **Adaptabilita:**

- *Řešení problémů* – efektivní řešení osobních i sociálních problémů.
- *Testování reality* – objektivní ověření vlastních pocitů a myšlenek.
- *Flexibilita* – schopnost přizpůsobit pocity, myšlenky i chování novým situacím.

#### 4. **Zvládání stresu:**

- *Tolerance vůči stresu* – efektivní a konstruktivní zvládání stresu.
- *Sebeovládání* – odolávání impulzu, ovládání vlastních emocí.



## 5. **Obecná nálada:**

- *Optimismus* – zachování pozitivního postoje.
- *Štěstí* – pocit spokojenosti s vlastním životem.

Bar-On v roce 2000 upravil model tak, že pět komponent (sebeaktualizace, nezávislost, sociální odpovědnost, optimismus a štěstí) označil spíše za facilitující prvky EI.

### 3.1.3 **Golemanův model emoční inteligence**

Daniel Goleman vytvořil vlastní model emoční inteligence, který měl být použitelnější v praxi, především v pracovní oblasti. Model se řadí ke smíšeným, protože je rozšířen o složku motivační a vztahovou.

Goleman (2000) vymezil pět základních kvalit emoční inteligence:

- **Sebeuvědomění** – zahrnuje schopnost uvědomovat si vlastní city, umět realisticky odhadnout své schopnosti a uplatnit osobní preference v rozhodování, vystupovat se sebedůvěrou.
- **Sebeovládání** – schopnost zvládat okamžité impulzy, dodržovat základní pravidla slušnosti, směřovat k vytýčeným cílům, rychle se vzpamatovat ze stresu.
- **Motivace** (k vyšším cílům) – schopnost stanovit si vlastní cíle, vytrvalost a ochota překonávat překážky na cestě k cíli, snaha o vlastní zlepšování.
- **Empatie** – schopnost vžít se do pocitů druhých lidí a nahlížet na problém z jejich hlediska, vytvářet přátelské vztahy, umět ve správnou chvíli povzbudit.
- **Společenská obratnost** – zahrnuje schopnost zvládat vlastní emoce, odhadovat společenské vztahy a situace, umět přesvědčovat a vést lidi, umět pracovat v týmu.

Podle Golemana (2000) stupeň emoční inteligence závisí na dosažené úrovni jednotlivých kvalit a především na stupni emočních kompetencí, které umožňují uplatnit potenciál rozvíjených emočních dovedností v praktickém životě. Emoční kompetence jsou schopnosti nezbytné k úspěšnému plnění pracovních i jiných úkolů. Jsou součástí emoční inteligence, nejsou vrozené, dají se učením rozvíjet.

Později byl model přepracován, protože bylo zjištěno, že některé emoční kompetence se překrývají. V novém modelu uvedeném v tabulce č. 1 jsou emoční kompetence

rozdělené do tzv. matice emočních kompetencí podle dvou dimenzí (poznání/regulace a osobní/sociální kompetence) a uspořádané podle čtyř základních schopností (Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K., 2000):

**Tabulka č. 1** Matice emočních kompetencí

	<b>Osobní kompetence</b>	<b>Sociální kompetence</b>
<b>Poznání</b>	<p><b>Sebeuvědomění</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Emoční sebeuvědomění</li> <li>• Přesné sebehodnocení</li> <li>• Sebedůvěra</li> </ul>	<p><b>Sociální dovednosti</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatie</li> <li>• Orientace na služby</li> <li>• Organizační dovednosti</li> </ul>
<b>Regulace</b>	<p><b>Sebeřízení</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sebeovládání</li> <li>• Svědomitost</li> <li>• Adaptibilita</li> <li>• Ctižádostivost</li> <li>• Iniciativa</li> </ul>	<p><b>Řízení vztahu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozvoj druhých</li> <li>• Komunikace</li> <li>• Vliv na ostatní</li> <li>• Zvládání konfliktů</li> <li>• Vůdcovství</li> <li>• Iniciátor změn</li> <li>• Tvorba vazeb</li> <li>• Týmová práce a spolupráce</li> </ul>

### 3.2 Sociálně-emocionální učení

Při vymezení pojmu sociálně-emocionálního učení vychází tato práce z modelu americké organizace Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (dále CASEL), jejímž posláním je pomáhat všem dětem, žákům, studentům rozvíjet jejich akademické, sociální a emocionální kompetence důležité pro šťastný, produktivní a naplněný život. Organizace CASEL byla založena roku 1993 D. Golemanem na Univerzitě v Yale a pak přesunuta na Univerzitu v Illinois v Chicagu. Její pojetí sociálně-emocionálního učení vychází z konceptu emoční inteligence. Sociálně-emocionální učení je definováno jako „proces rozvoje sociálních a emocionálních kompetencí u dětí“ (CASEL, 2013, 9).

Dle daného konceptu sociálně-emocionální učení vyžaduje zahrnutí procesů, v jejichž rámci dochází k rozvoji sociálních a emocionálních kompetencí u dětí. Základem je porozumění skutečnosti, že k ideálnímu učení dochází v kontextu nápomocných vztahů, díky nimž se učení stává zajímavé, smysluplné a představuje výzvu. Bez sociálních a emocionálních dovedností není možné být dobrým studentem, občanem či pracovníkem. Rozvíjení těchto dovedností zároveň představuje účinnou prevenci mnoha forem nežádoucího chování (násilí, šikana, užívání návykových látek ...). Dovednosti mohou být u dětí rozvíjeny skrze efektivní instruktáž ve školní třídě, zapojením dětí do pozitivních aktivit vně a uvnitř třídy a zapojením rodičů a místní komunity do programu plánování, realizace a hodnocení. Efektivní implementace SEL by měla být zahájena v předškolní výchově a pokračovat až ke středoškolské výuce (CASEL, 2013).

Model sociálně-emocionálního učení podle CASEL zahrnuje pět základních kompetencí:

- **Sebeuvědomování** (Self-awareness) – tato oblast zahrnuje schopnost rozpoznat a uvědomit si vlastní pocity a myšlenky a jejich vliv na chování. Zahrnuje také schopnost objektivně posoudit vlastní silné a slabé stránky, realisticky zhodnotit své schopnosti a dovednosti, což vede k rozvoji sebedůvěry a zdravého sebevědomí.
- **Sebeovládání** (Self-management) – představuje schopnost účinně ovládat své pocity, myšlenky a jednání v různých situacích. Tyto dovednosti nám umožňují zvládat vnitřní impulzy, zůstat vyrovnaný a pozitivně zaměřený, motivovat sebe sama k různým činnostem. Také se sem řadí schopnost stanovit si akademické a osobní cíle a sledovat pokroky při jejich dosahování.
- **Sociální cítění** (Social-awareness) – lze chápat jako schopnost vyhledat a přijmout sociální oporu, schopnost vcítit se do druhých (empatie), pochopit problém z pohledu druhých osob. Patří sem i porozumění sociálním a etickým normám, úcta k ostatním.
- **Vztahové dovednosti** (Relationship skills) – týkají se schopnosti správně se orientovat v mezilidských vztazích, navazovat a udržovat zdravé vztahy. Patří sem také schopnost otevřeně komunikovat, umět naslouchat a spolupracovat s ostatními, umět konstruktivně řešit mezilidské konflikty, odolávat nevhodným sociálním tlakům a vyhledat a rovněž nabídnout pomoc v případě potřeby.

- **Zodpovědné jednání** (Responsible decision making) – umožňuje dělat taková rozhodnutí, která jsou v souladu se společenskými a etickými normami a respektují ostatní jedince. Zahrnuje také schopnost přijímat zodpovědnost za učiněná rozhodnutí a nést následky.

V uvedeném modelu je podstatné, že jednotlivé kompetence týkající se kognitivní, emocionální i behaviorální oblasti jsou vzájemně propojené. To znamená, že rozvíjení v jedné oblasti vyvolá pozitivní změny i v dalších oblastech (CASEL, 2013; Shapiro, 2014).

Výše zmiňovaný model sociálně-emocionálních kompetencí rozšířil výkonný ředitel a zakladatel organizace CASEL Weissberg spolu se svými kolegy. Na rozšířený model sociálně-emocionálního učení lze nahlížet systémově, protože autoři do něj zahrnují všechny složky prostředí, které jej mohou ovlivňovat. Jádro modelu tvoří pět sociálně-emocionálních kompetencí: sebeuvědomování, sebeovládání, sociální cítění, vztahové dovednosti a zodpovědné jednání. Druhá část modelu zahrnuje krátkodobé a dlouhodobé účinky programů SEL ověřené v praxi. Třetí část modelu je tvořena prostředím, které se buď bezprostředně podílí na rozvoji sociálně-emocionálního učení, nebo umožňuje bezpečné uplatnění naučených kompetencí. Autoři sem řadí třídu, školu, rodinu a okolní komunitu. Poslední čtvrtou částí modelu je státní politika, která se otevřeně podílí na podpoře programů sociálně-emocionálního učení (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015).

Programy sociálně-emocionálního učení vycházející z výše uvedeného komplexního modelu pozitivně podporují rozvoj emocionálních a sociálních dovedností a umožňují vytvořit kladný přístup ke škole, k druhým lidem i k sobě samému. To se dále odráží v lepších vztazích s vrstevníky a společenském chování, vede to ke snížení napětí v chování a ke zlepšení studijních výsledků. K dlouhodobým účinkům lze zařadit lepší připravenost na další vzdělávání a profesní kariéru, snížení výskytu problémového chování, zodpovědnost za vlastní život a svých blízkých a aktivní přístup ke společnosti (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015).

Na podporu rozvoje sociálně-emocionálních kompetencí především u dětí a dospívajících, vznikla a stále vzniká řada preventivních programů. Mnoho z nich bylo díky popularitě pojmu emoční inteligence v USA dodatečně přejmenováno na programy rozvoje

emoční inteligence, ačkoliv přímo na její podporu nebyly vyvinuty (Schulze, Roberts, 2007).

Na základě provedené metaanalýzy výzkumu programů SEL Durlaka, Weissberga, & Pachanta (2010) vyplývá, že účinné programy sociálně-emocionálního učení, by měly splňovat čtyři základní podmínky:

- aplikovat ve vzdělávání sekvenční přístup, tzn., že postupují krok za krokem,
- využívat aktivní formy učení, které vyžadují, aby si každý účastník nové dovednosti prakticky vyzkoušel,
- cíleně se zaměřovat na rozvoj sociálních a osobnostních schopností,
- být explicitní, tzn. cílený na stanovené sociální a emocionální dovednosti.

Uvedené podmínky jsou v anglickém originále SAFE (Sequenced, Active, Focused, Explicit), což znamená bezpečný.

Další dlouhodobé výzkumy prokázaly, že programy jsou nejefektivnější, probíhají-li delší dobu než 1 rok, v ideálním případě začínají v předškolním vzdělávání a pokračují i na střední škole (Greenberg et al., 2003; Nation et al., 2003). K programům s empiricky ověřenou efektivitou se řadí i program Druhý krok (viz kapitola č. 4), který je prostřednictvím SEL zaměřen na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí u dětí od vstupu do mateřské školy až po ukončení střední školy.

## 4 Preventivní program Druhý krok

Program Druhý krok, v originálním názvu Second Step Program, je primárněpreventivní program, který byl vytvořen v mezinárodní organizaci Committee for Children v USA. Program se od doby svého vzniku v roce 1986 poměrně rychle rozšířil i mimo americký kontinent. V současné době je již běžnou součástí výuky na školách v mnoha zemích celého světa, např. ve Finsku, Norsku, Dánsku, Švédsku, Německu, Velké Británii. Stejně tak se rozšířil i mimo státy evropského kontinentu, např. do Austrálie, Japonska a na Nový Zéland (Gajdošová, Herényiová & Valihorová 2010).

Z nám nejbližších zemí využívajících tento program je to Slovensko, které jej původně uvedlo s názvem Srdce na dlani. Česká republika získala licenci k programu díky spolupráci se sdružením Profkreatis, které podporuje distribuci programu na Slovensku. K implementaci programu Druhý krok přispěli výzkumní pracovníci Katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (Smékalová, Palová, 2016).

### 4.1 Teoretická východiska programu

Teoretickým východiskem programu je kognitivně-behaviorální teorie, která navazuje na Bandurovu teorii sociálního učení a model zpracování sociálních informací (Profkreatis, 2009).

Podle teorie sociálního učení se lidé učí prostřednictvím pozorování chování druhých lidí a jejich důsledků. Bandura ve výzkumech dokázal, že lidé spíše napodobují takové chování, které bylo odměněno a v menší míře to, které bylo potrestáno (Bandura, 1977, in Plháková, 2007).

Model zpracování sociálních informací (Crick, Dodge, 1994) popisuje proces zpracování informace přicházející ze sociálního prostředí, který následně vede k výběru vhodné behaviorální reakce na podnět. Celý proces probíhá v těchto krocích:

1. kódování sociálních podnětů,
2. interpretace podnětů (hledání významů),
3. ujasnění cílů,
4. vytváření sociální odpovědi,
5. rozhodnutí o odpovědi na základě zhodnocení důsledků,
6. provedení behaviorální odpovědi.

Z těchto kognitivně-behaviorálních výzkumů vyplývá, že myšlenky ovlivňují sociální interakce lidí (Crick, Dodge, 1994). Například dívka, která si myslí, že její vrstevníci nemají rádi děti, které se posmívají ostatním, se pravděpodobně ostatním posmívat nebude (Profkreatis, 2009).

Program Druhý krok vychází rovněž z myšlenky Luriji (1961, in Profkreatis, 2009), že lidé mohou používat k ovládnutí vlastního chování svůj vnitřní monolog.

Program Druhý krok je univerzální preventivní program zaměřený na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí a dovedností u žáků mateřských, základních a středních škol. V rámci programu se žáci učí pracovat s emocemi, identifikovat je, správně je rozlišovat a regulovat, chápat city druhých, být empatickým, umět zvládat svou impulzivitu, řešit konflikty, dobře komunikovat nejen se svými vrstevníky, ale i dospělými autoritami, zvládat hněv a neubližovat druhým.

## **4.2 Obsahová skladba programu**

Program Druhý krok je z metodického a didaktického hlediska velmi dobře zpracovaný, programová sada obsahuje tyto materiály (Profkreatis, 2009):

- úvodní karty k jednotlivým částem s metodickými pokyny pro lektora;
- 26 karet formátu A3 pro jednotlivé lekce, které jsou určeny pro přímou práci ve třídě. Karty jsou oboustranné, na přední straně je fotografie s tématem dané lekce a na druhé straně jsou metodické pokyny, podle nichž je možné lekci strukturovat.
- 3 plakáty se základními dovednostmi využívanými v konkrétních lekcích;
- Příručka pro učitele;
- videonahrávky (nejsou v české a slovenské verzi k dispozici).

Jednotlivé lekce programu Druhý krok se v ideálním případě doporučuje zařadit do školního rozvrhu v konkrétním čase, a to jednu hodinu týdně. Jako optimální je vhodné probrat jednu lekci za týden, větší počet se nedoporučuje, protože jednotlivé sociálně-emocionální kompetence se rozvíjejí postupně v přímém kontaktu nejen se spolužáky, ale i s okolím. S tím souvisí i požadavek na pravidelnost a dlouhodobou aplikaci programu z důvodu jeho efektivity (Profkreatis, 2009).

Celkově je program Druhý krok rozdělen do tří základních částí, a to

- 1) Trénink empatie
- 2) Ovládání impulzivity a řešení problémů
- 3) Zvládání hněvu

První část nazvaná *Trénink empatie* blíže charakterizuje pojem empatie, jako klíčový prvek v rozvoji prosociálního chování a při řešení problémů v interpersonálních vztazích. Schopnost empatie je předpokladem rozvoje emoční inteligence (Mayer & Salovey, 1997) a emoční kompetence (Saarni, 1997). Empatie zahrnuje chápání vlastních emocí a schopnost „číst“ emoce druhých lidí, schopnost podívat se na problém z perspektivy druhého člověka, citlivě a ohleduplně reagovat na pocity jiných, nabídnout ostatním pomoc a psychickou podporu a umět je utěšit v případě smutku (Carlo, Knight, Eisenberg, & Rotenberg, 1991, Litvack-Miller, McDougall, a Romney, 1997 in Beland, White, 2009). V návaznosti na takto vymezený pojem a s ohledem na další empirická zjištění je úvodní část programu zaměřená na rozpoznávání vlastních emocí a emocí druhých lidí, dále se žáci učí vnímat situaci z pohledu jiných osob a reagovat empaticky.

Pro výuku emocí u dětí se v rámci Druhého kroku využívají fotografie zobrazující konkrétní příběhy. Z výzkumu Brownové, Dunnové (1996) vyplývá, že děti se snadněji učí pomocí příběhu, dokáží se lépe vžít do zobrazených pocitů a ztotožnit se s nimi. Příběhy jim pak usnadňují hovořit o vlastních pocitech a představují konkrétní způsob, jak pochopit složitější sociální kontext.

Ve druhé části programu s názvem *Ovládání impulzivity a řešení problémů* se žáci učí adekvátně reagovat v kontaktu s druhými lidmi, tlumit negativní emoce a osvojují si specifické strategie, které mohou využívat při řešení problémů. Základem této části jsou reakce žáků na různé sociální interakce, které mají tři části: emoce – myšlenky- chování. V úvodní části se žáci seznamují s tím, že mohou mít své pocity pod kontrolou, dále se učí konstruktivně přemýšlet o sociální situaci a hledat konkrétní kroky k řešení problému. Nakonec se učí aplikovat vhodné strategie ke zvládání náročných emocionálních situací, např. strategie na uklidnění (Profkreatis, 2009; Beland, White, 2009).

V poslední části, která je pojmenovaná *Zvládání hněvu*, se žáci učí uvědomovat si hněv a rozpoznávat fyziologické signály, které jej provází, jako je např. horko, nervozita, aby mohli použít různé strategie k jeho regulaci. Ke změně negativních emocí (vzteku) se



žáci učí využívat různé relaxační techniky (např. hluboké dýchání), přesměrovat myšlení na něco příjemného, používat uklidňující činnosti (kreslení), které se v modelových situacích prakticky nacvičují (Profkreatis, 2009; Beland, White, 2009).

## 5 Psychosociální klima školní třídy

Klima školní třídy představuje specifický fenomén, přičemž autoři zabývající se tímto tématem se různí ve způsobech jeho vymezení. V rámci třídy lze rozlišit pojmy atmosféra, klima a prostředí. Prostředí třídy zahrnuje kromě psychosociálních faktorů také architektonické, hygienické, ergonomické, akustické a estetické aspekty (Mareš, Ježek, 2012).

Pojem atmosféra je jev krátkodobý, proměnlivý, situačně podmíněný, který snadno podléhá změnám, mění se v průběhu dne nebo i vyučovací hodiny (Mareš, 1998).

Klima třídy lze vymezit jako „*trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.*“ (Lašek, 2007, 40).

Klima třídy je z časového hlediska dlouhodobý jev trvající měsíce i roky, který charakterizuje danou třídu i učitele a na jehož tvorbě se podílí společně všichni žáci třídy a učitelé v ní vyučující. Zahrnuje sociálně-psychologické aspekty, které jsou prožívány, vytvářeny a hodnoceny všemi žáky a učiteli (Mareš, 2012).

Průcha (2002, 65) definuje psychosociální klima školní třídy jako „*relativně trvalý stav interakce, komunikace a vztahů, jež se vytvářejí (spontánně i řízeně) mezi účastníky edukačního prostředí školní třídy a jež působí na jejich jednání, kooperace a výsledky činnosti*“.

V psychosociálním klimatu třídy se odráží vše, co se odehrává mezi učitelem a žáky. Je to významný činitel spokojenosti žáků, který může ovlivňovat nejen výkony a učení žáků a jejich prožívání, ale i přístup samotného učitele k žákům (Helus, 2007). Klima třídy se podle Gillernové (2012) projevuje ve vzájemné toleranci mezi učitelem a žáky, ale i žáky navzájem, v soudržnosti třídy, odráží také schopnost třídy přizpůsobit se novým podmínkám nebo zátěži, má vliv na motivaci a školní úspěšnost žáků.

Lašek (2007) uvádí, jak klima působí na žáka:

- *v osobním smyslu* - ovlivňuje jeho zaujetí školou a určuje míru a formu jeho emočního vkladu do školní práce. Škola mu přináší uspokojení, anebo u něj vyvolává apatii či nechuť. Zkoumá sám sebe i okolí v kontextu obtížnosti školní práce, soutěživosti, osobní integrace a nezávislosti.

- *v sociálně psychologickém smyslu* – žák se stává členem skupiny, podílí se na jejích činnostech a do různé míry je otevřen ostatním, učitel a spolužáci určují jeho roli buďto jako favorita, nebo outsidera.

## **6 Dosavadní výzkumy**

V této kapitole jsou uvedeny některé z mnoha výzkumů zaměřených na ověření účinků programů sociálně-emocionálního učení na rozvoj různých schopností a dovedností žáků a dále také výzkumy týkající se přímo preventivního programu Druhý krok.

### **6.1 Efektivita programů sociálně-emocionálního učení**

Zkoumáním efektivity programů sociálně-emocionálního učení se již zabývalo mnoho výzkumů, které přinášely pozitivní výsledky napříč spektrem sociálně-emocionálních dovedností. Rozvíjení těchto kompetencí prokázalo zlepšení vztahů mezi žáky a učitelem, což se přínosně projevilo na soudržnosti třídy (Wilson, 2004). Durlak et al. (2010) v rozsáhlé metaanalýze dospěl k závěru, že sociálně-emocionální učení vedlo ke zlepšení sociálně-emocionálních dovedností, rovněž ke zlepšení postojů k sobě, druhým a k rozvoji prosociálního chování a zlepšení chování ve třídě (např. dodržování pravidel), ke snížení agrese a zlepšení školních výsledků.

Pozitivní výsledky sociálně-emocionálního učení na akademický úspěch u žáků ohrožených neúspěchem pocházejících z rizikových čtvrtí města zaznamenala i studie Schoenfelda et al. (2015). Bylo zjištěno, že žáci, kteří se po dobu 3 let (3. – 5. třída) účastnili programu SEL, dosahovali výrazně lepších výsledků nejen v rozvoji sociálně-emocionálních kompetencí, ale i ve školních předmětech, jako je matematika, než žáci ze škol, v nichž program SEL neprobíhal.

Dobré výsledky prokázaly také výzkumy, které se zaměřily na schopnost seberegulace a snížení agresivity (Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2013). Zhai, Raver, & Jones (2015) dospěli k závěru, že programy sociálně-emocionálního učení vedou k rozvoji sociálních dovedností a ke snížení impulzivního jednání.

Sklad, Diekstra, Ritter, Ben & Gravesteyn (2012) zhodnotili v metaanalýze 75 nedávno publikovaných studií zabývajících se vlivem sociálně-emocionálního učení a dospěli k závěru, že ačkoliv existují značné rozdíly v účinnosti, SEL má celkově příznivý vliv v těchto sedmi oblastech: sociální dovednosti, antisociální chování, zneužívání návykových látek, pozitivní vnímání sebe sama, akademický úspěch, duševní zdraví a prosociální chování.

## 6.2 Výzkumy programu Druhý krok

Ve světě již proběhlo velké množství výzkumů ověřující efektivitu tohoto programu, např. Eisenberg a kol. (1998) uvádí, že se žáci naučili používat více druhů strategií k regulaci emocí a řešení problémů, umí si poradit i se silnými emocemi a vyjadřovat je sociálně žádoucím způsobem, což vedlo ke zvýšení jejich sociálních a emocionálních kompetencí. Často je zmiňován výzkum Tauba (2002), který realizoval program ve vesnické základní škole mezi dětmi 3. - 6. tříd pocházejících z ekonomicky slabších rodin. Byly zjištěny přínosy v sociálních dovednostech, stejně jako eliminace asociálního chování. Neance a Muñoz (2012) došli k podobným závěrům, které naznačovaly pozitivní změny v prosociálním chování dětí.

Při ověřování efektivitu programu Faustlos, což je program Second Step v německé verzi, určený pro mateřské a základní školy, bylo zjištěno, že vede k významnému snížení anxiety, deprese a asociálního chování u žáků (Schick a Cierpka, 2003), ale také ke zlepšení chování žáků na základě osvojení kompetencí při řešení problémových sociálních situací (Schick a Cierpka, 2013).

Rozsáhlý výzkum ověřující efektivitu programu Druhý krok zrealizovaný na 61 školách prokázal výrazný rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí a zlepšení chování u dětí, které před zavedením programu vykazovaly značný deficit v těchto dovednostech ve srovnání s jejich vrstevníky (Low, Cook, Smolkowski & Buntain-Ricklefs, 2015).

Druhý krok byl na Slovensku zkoumán od roku 2004. V prvním výzkumu byli dotazováni učitelé, kteří odpovídali, jak vnímají přínos daného programu. Pozitivní změny byly zaznamenány zejména v oblastech rozpoznávání pocitů a jejich regulace. Bylo také uvedeno, že introvertní žáci získali více sebedůvěry (Čechová et al., 2005).

Zkoumání na Slovensku probíhalo do roku 2007 a bylo do něj zapojeno 14 základních škol a 2 školy mateřské. Učitelé uvedli přínos ve třech oblastech: a) rozpoznávání emocí u sebe i ostatních, b) schopnost seberegulace emocí včetně hněvu a agrese, c) řešení konkrétních dětských konfliktů a situací (Čechová et al., 2005).

V rámci výzkumu se objevily i snahy zaměřit se na konkrétní oblasti sociálně-emocionálních kompetencí. Pařová a Valihorová (2015, in Gajdošová, 2014) ověřovaly efektivitu programu, který byl obohacen o příběhy s morálními dilematy - testován byl

jejich vliv na úroveň morálního usuzování a na klima třídy u žáků 3. tříd. Jejich výsledky potvrdily pozitivní vliv programu Druhý krok na všechny zkoumané oblasti. Podobný výzkum Čižmárikové (2008, in Gajdošová, 2014) zaměřený na ověření vlivu socio-morálního programu na klima třídy rovněž prokázal pozitivní vliv programu na zlepšení sociálního klimatu ve třídě.

Z našich výzkumů ověřujících efektivitu programu Druhý krok lze uvést pilotní výzkum Palové (2016), který potvrdil jeho vliv na sociálně-emocionální kompetence žáků 2. tříd, především na schopnost regulace emocí a porozumění sociálním situacím.

# Empirická část

## 7 Výzkumný problém a cíle práce

Předmětem výzkumu je ověření efektivity programu Druhý krok se zaměřením na morální usuzování a psychosociální klima třídy u žáků mladšího školního věku. Druhý krok je preventivní program zaměřený na sociálně-emocionální rozvoj, v jehož rámci se děti učí být empatickými, vcítit se do situace druhého, regulovat vlastní emoce, navazovat vztahy, dobře komunikovat s ostatními, řešit konflikty, neubližovat druhým a zvládat agresi a hněv. Program je určen pro děti v mateřských školách a žáky na 1. stupni základních škol. K ověření účinnosti programu Druhý krok jsme srovnávali výsledky jednotlivých měření před a po pěti měsících aplikace tohoto programu v experimentální i kontrolní skupině.

Východiskem pro formulaci výzkumných cílů byly především naše a zahraniční výzkumné šetření a studie ověřující vliv programu Druhý krok na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí, a jeho možný vliv na morální usuzování a klima třídy (Durlak et al. 2010; Schick a Cierpka, 2013; Palová, 2016; Pařová a Valihorová, 2015).

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je experimentálně ověřit vliv programu Druhý krok na sociálně-emocionální kompetence se zaměřením na morální usuzování a psychosociální klima třídy u žáků mladšího školního věku. Vliv programu Druhý krok budeme sledovat v těchto oblastech: sociálně-emocionální kompetence žáků, morální usuzování žáků a psychosociální klima třídy.

V souladu s hlavním cílem a na základě výše uvedených poznatků formulujeme dílčí cíle:

1. Zjistit, zda bude mít realizace programu Druhý krok pozitivní vliv na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí u žáků z experimentální skupiny (porovnání výsledků pretestu a posttestu v experimentální a kontrolní skupině).
2. Zjistit a porovnat úroveň morálního usuzování žáků v experimentální a kontrolní skupině před a po aplikaci programu Druhý krok (pretest, posttest).
3. Zjistit, zda došlo ke změně ve vnímání klimatu třídy u žáků v experimentální a kontrolní skupině před a po aplikaci programu Druhý krok (pretest, posttest).

## 7.1 Výzkumné hypotézy

Předpokládáme, že preventivní program Druhý krok má pozitivní vliv na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí, povede ke zvýšení úrovně morálního usuzování u žáků a dojde ke zvýšení spokojenosti a soudržnosti ve třídě a ke snížení třenic mezi žáky.

Na základě výše formulovaných cílů a uvedených předpokladů byly stanoveny následující hypotézy:

- H1: Celkový hrubý skór sociálně-emocionálních kompetencí IDS se u žáků, kteří absolvovali program Druhý krok, statisticky významně zvýší ve srovnání s žáky, kteří se programu neúčastnili.
- H2: Úroveň morálního usuzování měřená Testem morální zralosti osobnosti se u žáků, kteří absolvovali program Druhý krok, statisticky významně zvýší ve srovnání s žáky, kteří se programu neúčastnili.
- H3: Hodnota faktoru spokojenost ve třídě se u žáků, kteří absolvovali program Druhý krok, statisticky významně zvýší ve srovnání s žáky, kteří se programu neúčastnili.
- H4: Hodnota faktoru soudržnost třídy se u žáků, kteří absolvovali program Druhý krok, statisticky významně zvýší ve srovnání s žáky, kteří se programu neúčastnili.
- H5: Hodnota faktoru třenice ve třídě se u žáků, kteří absolvovali program Druhý krok, sníží ve srovnání s žáky, kteří se programu neúčastnili.



## **8 Metodologický rámec**

Tato kapitola představuje navržený metodologický rámec pro realizaci námi stanoveného výzkumného problému. Popisuje zvolený typ výzkumu, včetně použitých metod sběru dat ke zjišťování sociálně-emocionálních kompetencí, morálního usuzování a klimatu třídy. Dále uvádí metody zpracování a analýzy dat, etickou stránku výzkumu a seznamuje s průběhem výzkumného šetření.

### **8.1 Typ výzkumu**

S ohledem na stanovený výzkumný problém, cíle a použité metody byl zvolen kvantitativní typ výzkumu, jehož výhodou je především možnost získat data od většího počtu respondentů v kratším časovém úseku.

Protože realizace programu Druhý krok probíhala na základních školách, jedná se o pedagogický experiment v přirozených podmínkách. Použití experimentu jako komplexní výzkumné metody je zásadní, protože umožňuje ověřit účinky působení, v našem případě preventivního programu Druhý krok. Vzhledem k nemožnosti provést výběr subjektů náhodným způsobem do kontrolní a experimentální skupiny půjde o kvaziexperimentální typ výzkumu. (Chráška, 2016; Ferjenčík, 2010).

### **8.2 Použité metody získávání dat**

K zjišťování sociálně-emocionálních kompetencí u žáků mladšího školního věku jsme použili metodu IDS – Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5 – 10 let (Grob, Meyer, & Arx, 2013), k určení úrovně vývoje morálního usuzování Test morální zralosti osobnosti (Kotásková, Vajda, 1983) a pro výzkum klimatu třídy dotazník MCI - My Class Inventory (Fraser, Fisher, 1986, in Lašek 2007).

Obě psychologické metody i jednu dotazníkovou jsme volili s ohledem na věk respondentů (žáci 3. třídy základní školy), na obtížnost administrace a vyhodnocení. K získávání dat byly použity standardizované metody s otevřenými otázkami, dotazník obsahoval otázky uzavřené.

### 8.2.1 IDS – Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5 – 10 let

Metoda IDS, jehož autoři Grob, Meyer, Arx, vycházejí ze švýcarského inteligenčního testu Kramerové inspirovaného tradičním pojetím inteligence Bineta a Simona, se používá ke zjišťování kognitivních schopností a celkové vývojové úrovně. Českou verzi, jehož hlavní autorkou je Krejčířová a spoluautory Urbánek, Širůček a Jabůrek, vydalo Hogrefe – Testcentrum v roce 2013.

Metoda IDS obsahuje 21 subtestů, seříděných do 12 škál, je rozdělena na dvě hlavní oblasti. První část sleduje kognitivní vývoj dětí (resp. jejich intelekt) a je zaměřena na hodnocení jednotlivých kognitivních schopností. Druhá část IDS mapující celkový vývoj, umožňuje posoudit úroveň psychomotoriky, sociálně-emocionální kompetence, matematické dovednosti, řeč a výkonovou motivaci (Krejčířová, Urbánek, Širůček & Jabůrek, 2013).

Standardizace původní metody proběhla na vzorku 1330 dětí v německy hovořící oblasti Švýcarska, v Německu a Rakousku v letech 2007 a 2008. České normy vznikly na souboru 1461 dětí a navíc dalších 340 dětí bylo vyšetřeno 4 socioemočními subtesty, v letech 2011 a 2012.

V rámci našeho výzkumu jsme využili pouze škálu **sociálně-emocionální kompetence** s jejími subtesty. Celková délka administrace této části je cca 15 až 20 minut, v závislosti na schopnostech daného dítěte, test je zadáván individuálně. Při testování se používá podnětový materiál ve formě různých obrázků a fotografií, ke kterým se dítě vyjadřuje.

Škála sociálně-emocionální kompetence je tvořena následujícími subtesty:

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

V subtestu **rozpoznávání emocí** má žák za úkol z fotografie dítěte na základě výrazu jeho obličeje určit, jak se dítě cítí. K zajištění srovnatelných podmínek u dívek i chlapců, je v testu IDS tatáž emoce (radost, vztek, strach, smutek a překvapení) zobrazena vždy jednou na fotografii chlapce a jednou dívky (Krejčířová, Urbánek, Širůček & Jabůrek,

2013). Maximální počet bodů je 10 (pro 10 položek v subtestu). Časový limit subtestu není stanoven.

Subtest **regulace emocí** zjišťuje, jaké strategie může dítě použít ke zvládnání vzteku, strachu a smutku, přičemž se pokládají 3 otázky. Jednak na poskytování rady dítěti na fotografii, co by mohlo udělat, aby již nemělo vztek, nepociťovalo strach či nebylo smutné. V druhé části se ptáme: „*Co děláš ty, když máš vztek/ strach/ jsi smutný/á, abys už vztek/ strach neměl (a)/ nebyl (a) smutný/á?*“ (Krejčířová, Urbánek, Širůček & Jabůrek, 2013, 76). Ve třetí části pokládáme doplňující otázku, co ještě může dítě dělat, aby dané emoce neprožívalo. Třetí otázka se vypouští, jestliže dítě nezíská žádný bod za první dvě otázky. Jednotlivé odpovědi dítěte jsou hodnoceny 2, 1 nebo 0 body, podle použitých strategií emočních regulací. K adaptivním strategiím emoční regulace (2 body) řadíme odpovědi zahrnující např. kognitivní řešení zaměřené na problém či přehodnocení situace. Ostatní strategie emoční regulace (1 bod) zahrnují např. otevřené vyjádření daného pocitu nebo vyhledání sociální opory. K maladaptivním strategiím (0 bodů) řadíme takové, kterými dítě škodí sobě či jiným, např. sebeznehodnocení. Maximální počet v tomto subtestu je 18, časový limit není určen (Krejčířová, Urbánek, Širůček & Jabůrek, 2013).

V rámci subtestu **porozumění sociálním situacím** jsou dítěti předloženy dva ilustrované obrázky, které má spontánně popsat. V případě, že dítě daný aspekt sociální situace neuvede samo, pokládáme doplňující otázky na prožívané emoce osob zakreslených na obrázku. Pokud jsou odpovědi vágní nebo příliš stručné, je zapotřebí se dítěte doptávat. Maximální počet bodů, který lze získat je 24, tj. za každý obrázek 12 bodů.

Poslední subtest **sociálně-kompetentní jednání** obsahuje 6 ilustrovaných obrázků. Úkolem dítěte je popsat, co by dělalo, kdyby se ocitlo ve stejné situaci jako dítě na obrázku, např.: „*Co bys dělal (a), kdyby ti nějaké dítě zbořilo hrad z písku?*“ (Krejčířová, Urbánek, Širůček & Jabůrek, 2013, 92). Dítě se vyjadřuje celkem k 6 různým situacím. Odpovědi na dané situace jsou hodnoceny na základě toho, zda se dítě danou situaci snaží řešit samo, tj. aktivně (např. odtrhla bych je od sebe, a řekla, ať toho nechají a ať se omluví...), nebo zda dítě uvádí nepřímé sociálně-kompetentní chování, tzn., že se obrací pro pomoc na dospělou osobu, ev. dítě řeší situaci agresivně či vůbec (Krejčířová, Urbánek, Širůček & Jabůrek, 2013). Maximální bodový zisk je 12.

### 8.2.2 Test morální zralosti osobnosti (TMZO)

Test morální zralosti osobnosti, jejímiž autory jsou Kotásková a Vajda (1983), je standardizovaná metoda zaměřená na zjišťování morálního vývoje osobnosti u dětí mladšího školního věku. TMZO vychází z koncepce morálního vývoje Piageta a Kohlberga. Metoda podle Kotáskové (1983) čerpá ze základního pojetí vývoje morálky v ontogenezi - od heteronomní k autonomní morálce a především je zaměřena na pojetí vlastní kompetence jedince – jak by se v dané situaci zachoval, co by udělal, jak by ji vyřešil.

Test TMZO tvoří 11 povídek s konkrétními sociálními situacemi, které dítě řeší. Jednotlivé povídky jsou předkládány dětem ve verzi pro chlapce a pro dívky. Test obsahuje 4 druhy různých situací: agrese vůči sobě, agrese vůči věci, krádež a lež (podvod). K rozlišení míry vlivu identifikace s jednající osobou jsou do metody vloženy 2 typy rolí – role postiženého (stalo se to mi) a role pozorovatele (stalo se to někomu jinému, co bych dělal, kdybych to viděl).

Test obsahuje 23 položek reprezentovaných 11 povídkami, odpovědi na jednotlivé položky, které zapisuje dítě samo nebo výzkumník, jsou bodovány a výsledný celkový skóre (součet bodů) je měřítkem úrovně morálního usuzování. Roztřídění jednotlivých odpovědí dětí na položky testu bylo provedeno podle uvedeného schématu:

- ODV: odvolání se na autoritu (0 bodů), se nejčastěji vyskytuje v odpovědích typu: *„Řeknu to paní učitelce“*. *„Šel bych to říct mamce“*.
- VER: verbalizace (2 body) – dítě konflikt neřeší, ale obrací se přímo na provinilou osobu. Projevuje se reakcí typu: *„Řekl bych mu, aby to už nedělal“* nebo *„Zeptal bych se ho, proč to udělal...“*
- REC: reciprocita (7 bodů) – projevuje se těmito nejčastějšími výroky: *„Udělal bych mu to samé, oplatil bych to, taky mu počmárám výkres...“* U této položky se v rámci odpovědí specifikují tzv. přídatné projevy – poskytnutí pomoci (h) nebo agresivní chování (a), bodově se nehodnotí, v úvahu se bere jejich celkový počet v testu.
- TRE: zdůraznění funkce trestu, odvolání se na normu, nebo rozsouzení aktérů konfliktu, či vyřešení situace smírem, kompenzací (9 bodů). Nejčastější typy odpovědí jsou: *„Řekl bych ostatním, aby s ním nekamarádili, když se tak chová“*.

„*Já bych jí to neoplácela, protože je slabší...*“ nebo „*Usmířil bych je a řekl jim, ať se omluví*“.

- NIC: odmítnutí řešení, nezapojení se do řešení vzniklého konfliktu, zvláště z pozice pozorovatele (0 bodů). Možné reakce: „*Nevšimá bych si toho, odešel bych pryč, ať si to vyřídí spolu...*“.
- Ø: neřešení, (3 body), dítě neodpoví, k situaci se vůbec nevyjádří.

V případě, že se u jednotlivých položek vyskytne více odpovědí, započítává se to řešení, které má vyšší bodové ohodnocení. Čím vyšší celkový skóre (R) dítě získá, tím vyšší je jeho úroveň morálního usuzování. Kotásková a Vajda (1983) uvádí následující hodnocení:

hodnota celkového skóre  $R \leq 50$  převládá u dítěte heteronomní morálka;  
dítě s  $50 < R \leq 100$  se nachází ve fázi přechodu z heteronomní na autonomní,  
u dětí s  $R > 100$  převažuje autonomní typ morálního usuzování.

Administrace testu může být skupinová nebo individuální (ta se doporučuje u dětí, které nemají plně osvojenou schopnost psaní), přičemž text povídek musí číst nahlas examinátor a dítěti je současně předložen text, který sleduje a může se k němu vracet. Časová náročnost snímání položek je asi 40 minut (Kotásková, Vajda 1983).

Vzhledem k tomu, že se jedná o metodu z roku 1983, některé povídky obsahovaly zastaralé výrazy a pojmy (např. soudružka učitelka). Proto jsme je pro potřeby našeho výzkumu upravili tak, aby odpovídaly výrazům používaným v běžné populaci dětí mladšího školního věku.

### 8.2.3 Dotazník MCI (dotazník Naše třída)

Dotazník Naše třída slouží k zjišťování klimatu školní třídy z pohledu žáků. Jedná se o adaptaci dotazníku MCI (My Class Inventory) australských autorů Fräsera a Fishera. Českou verzi dotazníku vytvořil a v našich podmínkách aplikoval Lašek (Lašek, 2007).

Metoda je určena pro věkovou skupinu 8 – 12 let (tzn. pro žáky 3. až 6. tříd). Dotazník obsahuje 25 výroků, s nimiž žáci souhlasí nebo nesouhlasí. Jednotlivé výroky pokrývají celkem 5 faktorů (proměnných), podle nichž se klima třídy posuzuje:

- **spokojenost ve třídě** – zjišťuje se vztah žáků ke třídě, míra spokojenosti, pohody;

- *třenice ve třídě* – zjišťuje se míra napětí a sporů mezi žáky, komplikace ve vzájemných vztazích;
- *soutěživost ve třídě* – zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školní úspěšnosti či neúspěšnosti;
- *obtížnost učení* – zjišťuje, jak žáci prožívají nároky školy na ně kladené, nakolik se jim učení jeví namáhavé;
- *soudržnost třídy* – zjišťují se přátelské a nepřátelské vztahy ve třídě, solidarita, sounáležitost třídy.

Souhlasné odpovědi (ANO) se hodnotí 3 body, nesouhlasné odpovědi (NE) 1 bodem, v případě reverzních položek je skórování opačné, nevyplněné položky se skórují 2 body. Bodové rozpětí je u každé proměnné 5 – 15 bodů, přičemž pro interpretaci platí, že čím vyšších hodnot žák dosáhne u proměnných spokojenost ve třídě a soudržnost, tím je klima třídy lepší. U ostatních proměnných je tomu opačně.

Dotazník je zadáván skupinově, jeho sejmутí včetně instrukce trvá asi 15 minut. Dotazník má dvě formy: Preferovaná (zjišťuje přání žáků týkající se klimatu jejich třídy), Aktuální (zjišťuje současné klima třídy). V našem výzkumu jsme aplikovali pouze Aktuální formu dotazníku a pro statistické vyhodnocení jsme využili výsledky položek spokojenost ve třídě, soudržnost třídy a třenice ve třídě.

### **8.3 Metody zpracování a analýzy dat**

Pro statistické zpracování byla data z dotazníků převedena do elektronické podoby. V programu Microsoft Office Excel byla data z jednotlivých měření spárována a seříděna pro další analýzu, která následně probíhala ve statistickém programu Statistica 12 CZ.

Ze statistických metod byly použity standardní postupy deskriptivní statistiky (průměr, medián, minimální a maximální hodnoty, rozptyl a směrodatná odchylka).

Pro volbu dalších statistických analýz dat, tj. použití parametrických nebo neparametrických testů, bylo nutné posoudit normalitu rozložení získaných dat. Normalita rozložení byla ověřena pomocí Shapiro-Wilkova testu, který na zvolené hladině významnosti 0,05 u výsledků testů IDS a TMZO poukázal na rovnoměrné rozložení dat, zatímco jednotlivé proměnné dotazníku Naše třída nevykazovaly normální rozložení.

Pro další zpracování dat byly použity u testů IDS a TMZO parametrické metody, dvoufaktorová analýza rozptylu při opakovaných měřeních. Pro dotazník Naše třída byly k vyhodnocení dat použity neparametrické statistické metody, Mann-Whitneyův U-test pro hodnocení dvou nezávislých výběrů (k zjišťování významnosti rozdílů mezi experimentální a kontrolní skupinou) a Wilcoxonův test (k zjišťování významnosti sledovaných proměnných před a po aplikaci programu Druhý krok).

## **8.4 Etická stránka výzkumu**

Cílovou skupinou našeho výzkumu jsou žáci 3. tříd základních škol, jedná se tedy o nezletilé respondenty, bylo proto nezbytné získat od zákonných zástupců informovaný souhlas (příloha č. 4). Před plánovaným testováním byli na třídních schůzkách osloveni zákonní zástupci žáků 3. tříd. Rodiče byli seznámeni s účelem a charakterem výzkumu, se způsobem zacházení s daty, s anonymním zpracováním a užitím dat pro výzkumné účely. Byli informováni, že účast na výzkumu je dobrovolná, že mohou z výzkumu kdykoliv odstoupit. Žádný ze zákonných zástupců této možnosti nevyužil. Žáci, jejichž zákonní zástupci nepodepsali souhlas, se testování neúčastnili, jednalo se o 2 žáky (sourozence) z kontrolní skupiny.

Výsledky výzkumů jsou anonymní, při zpracování a analýze dat byla výzkumná data spárována na základě předem stanovených kódů. Dotazníky i data v elektronické podobě jsou bezpečně uložena.

S veškerými výzkumnými daty je nakládáno v souladu s etickými standardy běžně uplatňovanými ve výzkumu a v souladu s platnými právními normami, zejména zákonem č. 101/2000 Sb.

## **8.5 Průběh výzkumu**

Výzkumné šetření probíhalo ve školním roce 2016/2017 na vybraných základních školách v Uherském Hradišti a ve Frýdku-Místku. Ve výzkumu bylo naplánováno, že sběr dat bude probíhat dvakrát, tj. před a po aplikaci preventivního programu Druhý krok u experimentálních tříd. První testování respondentů proběhlo v září 2016 a druhé v únoru 2017.

Testování žáků 3. tříd probíhalo v dopoledních hodinách přímo na základních školách. V případě pretestu i posttestu (první a druhé šetření) byla žákům zadána IDS – Inteligenční a vývojová škála (část zaměřená na sociálně-emocionální kompetence), jejíž snímání probíhalo individuálně. Pro tyto účely byla zajištěna samostatná klidná místnost. Metoda Test morální zralosti osobnosti a dotazník Naše třída byly žákům zadávány hromadně. Při administraci TMZO jsme předčítali jednotlivé příběhy nahlas a současně měli žáci text s povídkami před sebou, aby jej mohli sledovat a vracet se k němu v případě potřeby. Odpovědi žáci zapisovali do připravených archů s předtištěnými otázkami. Při zadávání dotazníku Naše třída jsme rovněž jednotlivé otázky předčítali, žáci pouze zakroužkovali zvolenou variantu.



## 9 Charakteristika výzkumného souboru

Pro účely našeho výzkumu tvoří cílovou skupinu (základní soubor) žáci 3. tříd základních škol v České republice. Zaměření výzkumu a stanovené cíle předpokládají, že výběrový soubor je rozdělen do dvou skupin, experimentální a kontrolní. Experimentální skupina zahrnuje žáky 3. tříd, kteří v průběhu 1. pololetí školního roku (září 2016 – leden 2017) pracovali pod vedením školních psychologů s preventivním programem Druhý krok. Zatímco do kontrolní skupiny byli zařazeni žáci, kteří se neúčastnili žádného programu ke zvyšování sociálně-emocionálních kompetencí ani jiného cíleného rozvoje v oblasti emocí.

K získání výzkumného souboru byla použita metoda záměrného výběru, kdy se do výzkumného vzorku cíleně vyhledávají účastníci podle předem stanovených kritérií (Miovský, 2006). V našem případě jsme k zajištění podmínky, že žáci v experimentální skupině pracují s programem Druhý krok, vybírali základní školy, které plánovaly začít v září 2016 s programem pracovat. S programem se pracuje v České republice teprve od září 2015 na omezeném počtu základních škol. Byly osloveny ty školy, jejichž psychologové absolvovali výcvik v používání programu Druhý krok. Z těchto škol byly náhodně vybrány dvě a v nich byly stejným způsobem určeny třídy.

Rovněž v případě výběru kontrolních tříd se jednalo o záměrný výběr. Kontrolní třídy byly vybrány tak, aby se co nejvíce přiblížily počtem žáků, velikostí a umístěním školy (menší město či vesnice) třídám experimentálním.

Výběrový soubor tvořily celkem čtyři třídy z městských základních škol, které jsou srovnatelné svou velikostí, tj. celkovým počtem žáků ve škole. Dvě experimentální třídy byly z Uherského Hradiště a dvě kontrolní třídy z Frýdku-Místku.

Na základě stanoveného designu výzkumu byli do výzkumného souboru zařazeni pouze ti žáci, kteří se účastnili prvního i druhého sběru dat a současně u nich nebyla diagnostikována porucha, která by se mohla projevit na úrovni jejich sociálně-emocionálních kompetencí.

Výzkumné šetření probíhalo na všech výše uvedených základních školách ve dvou fázích. První sběr dat proběhl v září 2016, ještě než se v experimentálních třídách začalo pracovat s preventivním programem Druhý krok. Následné šetření, nutné k ověření vlivu

programu Druhý krok na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí, morální usuzování a klima třídy, bylo provedeno v únoru 2017.

Úvodního testování se účastnilo celkem 83 žáků, z toho 43 žáků z experimentální skupiny a 40 žáků z kontrolní. Druhého sběru dat, který probíhal v průběhu února, se účastnilo z důvodu zvýšené nemocnosti o 10 žáků méně. Výzkumný soubor tvoří celkem 73 žáků, v experimentální skupině je 37 žáků a v kontrolní skupině 36 žáků.

Porovnání počtu respondentů v obou skupinách z pohledu pohlaví je uvedeno v tabulce č. 2.

**Tabulka č. 2** Zastoupení dívek a chlapců v rámci jednotlivých skupin i celého výzkumného souboru

Skupina	Pohlaví				Celkem
	dívky		chlapci		
	počet	procenta	počet	procenta	
experimentální absolvování programu DK	19	51%	18	49%	37
kontrolní bez absolvování programu DK	20	56%	16	44%	36
<b>Celkem</b>	<b>39</b>	<b>53%</b>	<b>34</b>	<b>47%</b>	<b>73</b>

Obě skupiny jsou věkově srovnatelné, průměrný věk žáků při prvním sběru dat (16. září 2016) je v celém výzkumném souboru 8 let a 8 měsíců, v experimentální skupině je to 8 let a 9 měsíců a v kontrolní skupině 8 let a 8 měsíců. Průměrný věk v době 2. fáze sběru dat (9. února 2017) je 9 let a 1 měsíc.

## 10 Výsledky

V této kapitole představujeme výsledky jednotlivých statistických testů. Výsledky uvádíme a interpretujeme ve vztahu k jednotlivým hypotézám stanoveným na začátku našeho výzkumu.

### 10.1 Vliv programu Druhý krok na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí

Prvním výzkumným cílem bylo zjistit, zda má program Druhý krok pozitivní vliv na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí u žáků 3. tříd, kteří program absolvovali. Sociálně-emocionální kompetence jsme zjišťovali pomocí IDS – Inteligenční a vývojové škály pro děti ve věku 5 – 10 let, přičemž jsme využili pouze škálu sociálně-emocionální kompetence s jejími subtesty (detailní informace v kap. 8.2.1).

V úvodu předkládáme v tabulce č. 3 výsledky popisné statistiky z úvodního (pre) a závěrečného (post) měření sociálně-emocionálních kompetencí pro jednotlivé skupiny dětí. Prezentované statistické kategorie vycházejí z naměřených celkových hrubých skóre škály sociálně-emocionální kompetence testu IDS. (Pro srovnání uvádíme, že maximální počet bodů, který lze získat na škále sociálně-emocionální kompetence, je 64.)

**Tabulka č. 3** Údaje popisné statistiky pro celkový hrubý skór sociálně-emocionálních kompetencí IDS v experimentální a kontrolní skupině v pretestu a posttestu

	Proměnná	Popisné statistiky					
		N	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm. odch.
Experimentální skupina (Druhý krok ano)	IDS HS/pre	37	34,68	36,00	23,00	42,00	4,67
	IDS HS/post	37	47,03	47,00	28,00	59,00	6,49
Kontrolní skupina (Druhý krok ne)	IDS HS/pre	36	32,44	33,50	22,00	42,00	4,99
	IDS HS/post	36	35,39	35,00	24,00	49,00	5,53

Naměřené průměrné hodnoty hrubého skóre IDS jsou u obou skupin dětí u iniciálního měření srovnatelné, a lze zaznamenat posun v průměrné hodnotě HS v průběhu času, který je u experimentální skupiny výraznější. Podrobnější analýzou výsledků v jednotlivých subtěstech se budeme zabývat v samostatné podkapitole.

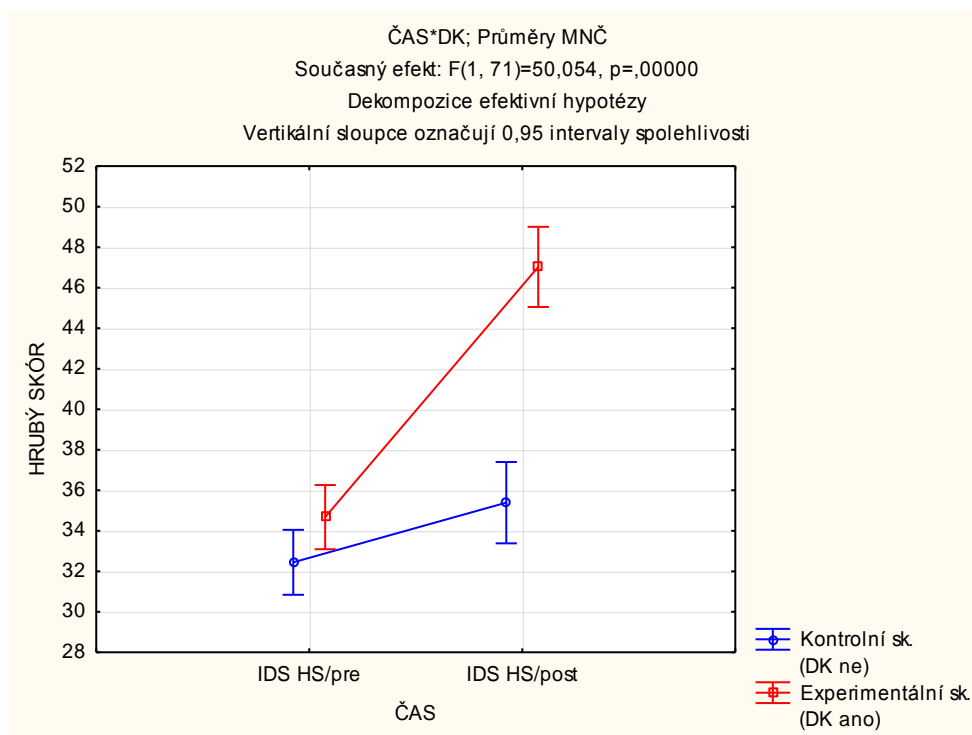
Po ověření normality rozložení získaných dat pomocí Shapiro-Wilkova testu jsme zvolili parametrické testy. Pro vyhodnocování výsledků jsme použili statistickou metodu ANOVA pro opakované měření, výsledky uvádíme v tabulce č. 4.

**Tabulka č. 4** Výsledky analýzy rozptylu pro opakované měření testu IDS

Efekt	ANOVA při opakovaných měřeních		
	Stupně volnosti	F	p
Abs. člen	1	4676,37	0,000
DK	1	40,23	0,000
ČAS (PRE-POST)	1	132,34	0,000
ČAS (PRE-POST)*DK	1	50,05	0,000

Řádek DK označuje Druhý krok, konkrétně vliv Druhého kroku jako hlavního faktoru na celkový výsledek. ČAS (PRE-POST) je vyjádřením toho, zda existují statisticky významné rozdíly mezi výsledky v pretestu a posttestu. ČAS (PRE-POST)\*DK popisuje interakci mezi faktorem Druhý krok a rozdílem v průběhu času. Pro hodnocení je nejdůležitější hodnota „p“.

Na základě interakce faktorů čas (pretest – posttest) a programu Druhý krok konstatujeme signifikantní **zvýšení** celkového hrubého skóru sociálně-emocionálních kompetencí IDS u skupiny dětí, které absolvovaly program Druhý krok ( $F(1,71) = 50,054$ ;  $p < 0,001$ ). Z testových hodnot v tabulce č. 3 vyplývá, že zvýšení HS skóru sociálně-emocionálních kompetencí IDS je ovlivněno intervencí programu Druhý krok, časem a také interakcí mezi těmito faktory. Pro lepší pochopení výsledků uvádíme jejich vizualizaci v grafu č. 1.



**Graf č. 1** Grafické znázornění rozdílu v průměrných HS v pretestu a posttestu u experimentální a kontrolní skupiny (ANOVA pro opakované měření) – interakce faktorů skupina a čas

### 10.1.1 Analýza výsledků jednotlivých subtestů IDS

V této podkapitole uvádíme podrobnější analýzu výsledků naměřených v jednotlivých subtestech IDS. Tato analýza je pouze doplněním předchozího výpočtu, proto již nepracujeme s dalšími hypotézami.

Zjištěné výsledky v jednotlivých subtestech IDS v pretestu a posttestu prezentujeme v členění experimentální a kontrolní skupina v tabulkách č. 5 a 6.

**Tabulka č. 5** Výsledky jednotlivých subtestů IDS v experimentální skupině v pretestu a posttestu

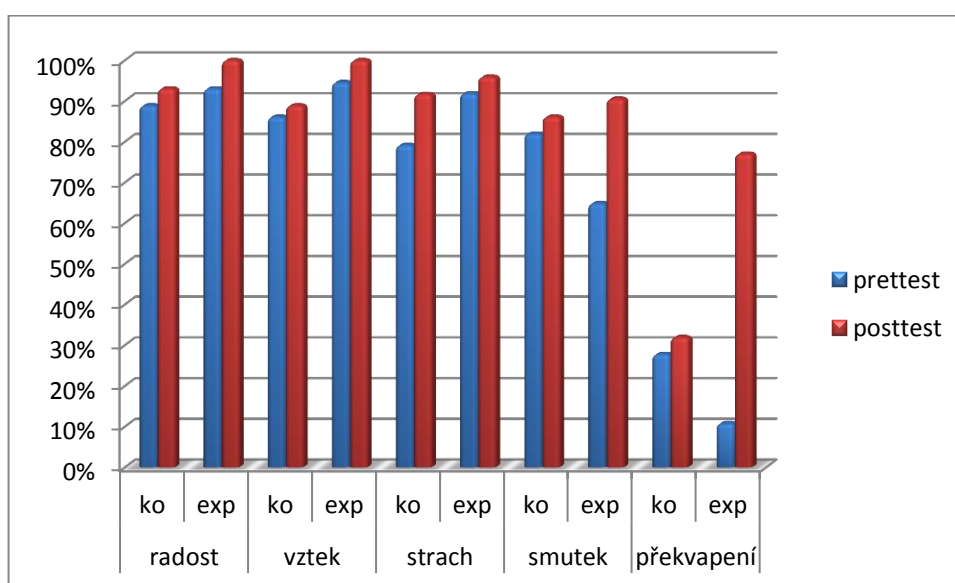
EXP	Pretest				Posttest			
	Průměr	Min	Max	Sm. odch.	Průměr	Min	Max	Sm. odch.
<b>11</b>	7,00	5	10	1,15	9,27	7	10	0,83
<b>12</b>	9,49	5	14	2,55	13,35	7	17	2,52
<b>13</b>	10,49	4	17	2,43	14,68	6	23	4,20
<b>14</b>	7,70	4	11	1,61	9,73	6	12	1,40
<b>Celkem</b>	34,68	23	42	4,66	47,03	28	59	6,49

**Tabulka č. 6** Výsledky jednotlivých subtestů IDS v kontrolní skupině v pretestu a posttestu

KO	Pretest				Posttest			
Subtest	Průměr	Min	Max	Sm. odch.	Průměr	Min	Max	Sm. odch.
<b>11</b>	7,28	4	10	1,32	7,83	5	10	1,40
<b>12</b>	8,36	2	14	3,24	8,58	2	16	3,51
<b>13</b>	9,27	6	14	1,79	11,05	6	16	2,73
<b>14</b>	7,53	4	10	1,55	7,92	4	11	1,40
<b>Celkem</b>	32,44	22	42	4,99	35,39	24	49	5,53

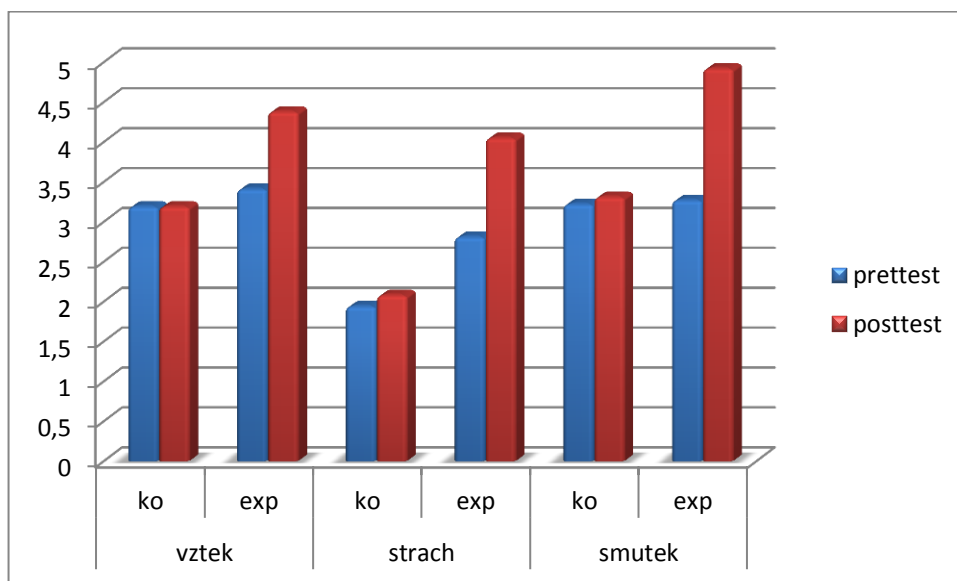
Označení jednotlivých subtestů: 11 – rozpoznávání emocí, 12 – regulace emocí, 13 – porozumění sociálním situacím a 14 – sociálně-kompetentní jednání. Řádek „Celkem“ uvádí celkový hrubý skóre škály sociálně-emocionálních kompetencí.

V subtestu rozpoznávání emocí měly děti za úkol rozpoznat pět různých emocí. Nejtěžší bylo pojmenovat překvapení, v pretestu určilo tuto emoci v experimentální skupině pouze 11 % a v kontrolní 28 % žáků. Jak ilustruje graf č. 2 zobrazující rozpoznávání jednotlivých emocí v pretestu a posttestu v experimentální a kontrolní skupině, nejvíce se zlepšili žáci z experimentální skupiny v poznávání překvapení.



**Graf č. 2** Porovnání rozpoznání jednotlivých emocí v pretestu a posttestu u experimentální (exp) a kontrolní skupiny (ko)

Druhý subtest regulace emocí zjišťuje, jaké strategie používá dítě ke zvládnání vzteku, strachu a smutku. Jak lze vyčíst z grafu č. 3, v pretestu nejhůře děti zvládají emoci strachu. V posttestu nastalo zlepšení u experimentální skupiny v regulaci všech tří emocí, největší zlepšení u zvládnání smutku.



**Graf č. 3** Grafické znázornění průměrného počtu bodů v subtestu regulace emocí v pretestu a posttestu u experimentální a kontrolní skupiny

V třetím subtestu s názvem porozumění sociálním situacím, v němž bylo možné získat celkem 24 bodů, tedy po 12 bodech za jeden obrázek, získala experimentální skupina v pretestu průměrný počet bodů 10,48 a kontrolní skupina 9,27. Zlepšení nastalo v průběhu času u obou skupin, experimentální skupina se zlepšila v průměru o 4,19 bodů a kontrolní pouze o 1,78 bodů.

Poslední subtest je zaměřený na sociálně-kompetentní jednání. Jako nejsnadněji řešitelná byla pro děti situace navázání vztahů s ostatními dětmi, v této části byl získaný průměrný počet bodů v pretestu 1,73 a v posttestu 1,95 z celkového počtu 2 bodů. Nejvíce problematická byla situace udržení smíru, kdy mělo dítě reagovat na jiné dítě, které se na něj chystalo zaútočit. Průměrný bodový zisk v pretestu byl pouze 0,86 bodů. Nejvýraznějšího zlepšení dosáhla experimentální skupina ve srovnání s kontrolní skupinou při řešení sociálních konfliktů a to v obou situacích, kdy se průměrný počet bodů v posttestu zvýšil o 0,62 ve srovnání s pretestem.

Vzhledem k zjištění, že pouze subtest 13 (porozumění sociálním situacím) vykazuje normální rozložení, jsme se rozhodli použít neparametrický Mann-Whitneyův U-test k zjišťování významnosti rozdílů mezi experimentální a kontrolní skupinou.

**Tabulka č. 7** Výsledky Mann-Whitneyho U-testu pro jednotlivé subtesty porovnávající experimentální a kontrolní skupinu v pretestu i posttestu

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) Dle proměn. DK (sk 1 = KO; sk 2 = EXP) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$									
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravení	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1str. přesné p
Rozpoz E HS/post	943,50	1757,50	277,50	-4,281	0,000019	-4,431	0,000009	36	37	0,000009
Regulace E HS/post	859,00	1842,00	193,00	-5,213	0,000000	-5,238	0,000000	36	37	0,000000
Por. soc. sit HS/post	994,50	1706,50	328,50	-3,718	0,000201	-3,734	0,000188	36	37	0,000135
Soc-komp jed HS/post	902,00	1799,00	236,00	-4,739	0,000002	-4,836	0,000001	36	37	0,000001

Z testových hodnot v tabulce č. 7 vyplývá, že při závěrečném měření **byl** zjištěn mezi experimentální a kontrolní skupinou statisticky významný rozdíl ve všech subtestech: v subtestu rozpoznávání emocí ( $p < 0,001$ ), v subtestu regulace emocí ( $p < 0,001$ ), v subtestu porozumění sociálním situacím ( $p < 0,001$ ) a také v subtestu sociálně-kompetentní jednání ( $p < 0,001$ ). Na základě uvedených výsledků můžeme usuzovat, že program Druhý krok pozitivně ovlivňuje schopnost rozpoznávat emoce, jejich regulaci, porozumět sociálním situacím a umět je řešit.

## 10.2 Vliv programu Druhý krok na úroveň morálního usuzování

Druhým výzkumným cílem této práce bylo zjistit a porovnat úroveň morálního usuzování žáků v experimentální a kontrolní skupině před a po aplikaci programu Druhý krok. K zjištění úrovně morálního usuzování jsme použili Test morální zralosti osobnosti (TMZO). V tabulce č. 8 uvádíme výsledky popisné statistiky úrovně morálního usuzování z úvodního (pre) a závěrečného (post) měření u jednotlivých skupin žáků. Podrobnější analýzou výsledků jednotlivých odpovědí se zabýváme v samostatné podkapitole.



**Tabulka č. 8** Údaje popisné statistiky úrovně morálního usuzování měřené TMZO v experimentální a kontrolní skupině v pretestu a posttestu

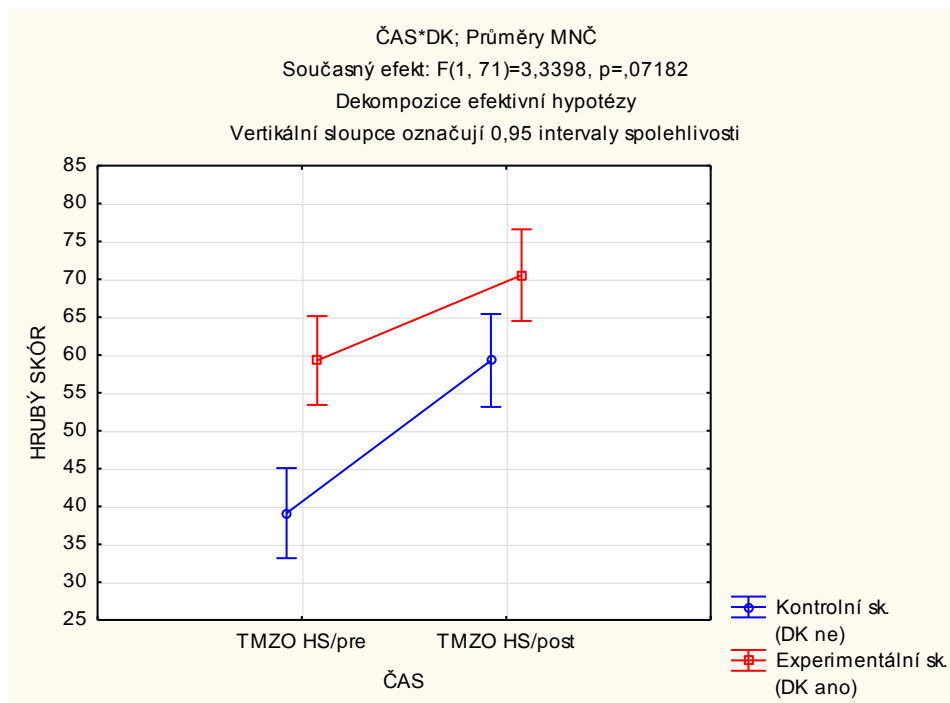
	Proměnná	Popisné statistiky					
		N	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm. odch.
Experimentální skupina (Druhý krok ano)	TMZO HS/pre	37	59,27	51,00	22,00	108,00	18,44
	TMZO HS/post	37	70,54	69,00	36,00	117,00	18,14
Kontrolní skupina (Druhý krok ne)	TMZO HS/pre	36	39,11	40,00	5,00	72,00	17,31
	TMZO HS/post	36	59,28	57,00	13,00	93,00	18,76

Pomocí Shapiro-Wilkova testu jsme zjistili normální rozložení proměnné morální usuzování a pro zjištění, zda se úroveň morálního usuzování měřená testem TMZO u žáků, kteří absolvovali program Druhý krok, zvýší ve srovnání s žáky z kontrolní skupiny, jsme použili statistickou metodu ANOVA pro opakované měření. Výsledky uvádíme v tabulce č. 9.

**Tabulka č. 9** Výsledky analýzy rozptylu pro opakované měření testu TMZO

Efekt	ANOVA při opakovaných měřeních		
	Stupně volnosti	F	p
Abs. člen	1	1069,049	0,000
DK	1	20,269	0,000
ČAS (PRE-POST)	1	41,704	0,000
ČAS (PRE-POST)*DK	1	3,340	0,072

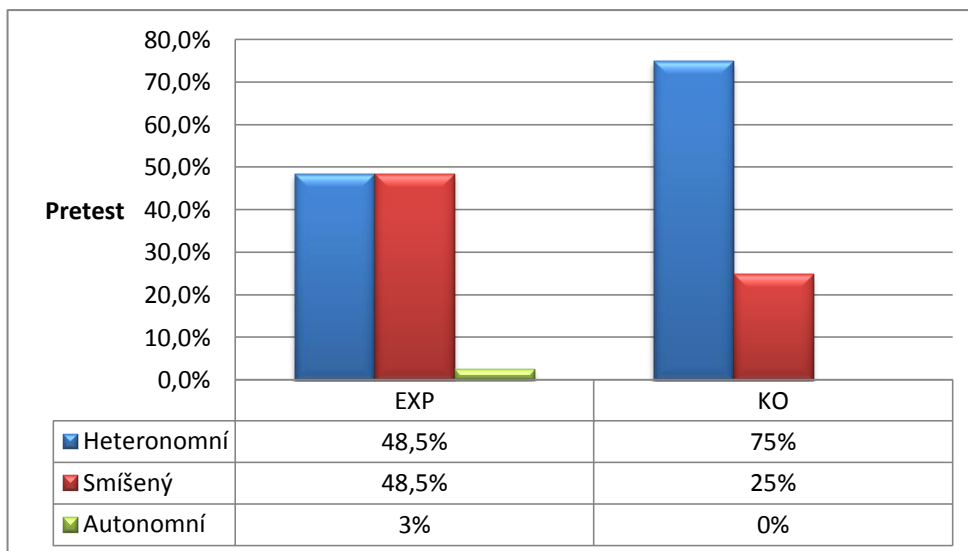
Z výsledků v tabulce č. 9 vyplývá, že na základě interakce faktorů čas (pretest – posttest) a programu Druhý krok **nebyl** zjištěn statisticky významný rozdíl v celkovém hrubém skóru úrovně morálního usuzování mezi skupinou dětí, které absolvovaly program Druhý krok a kontrolní skupinou ( $F(1,71) = 3,339$ ;  $p = 0,072$ ). Vizualizaci uvádíme v grafu č. 4.



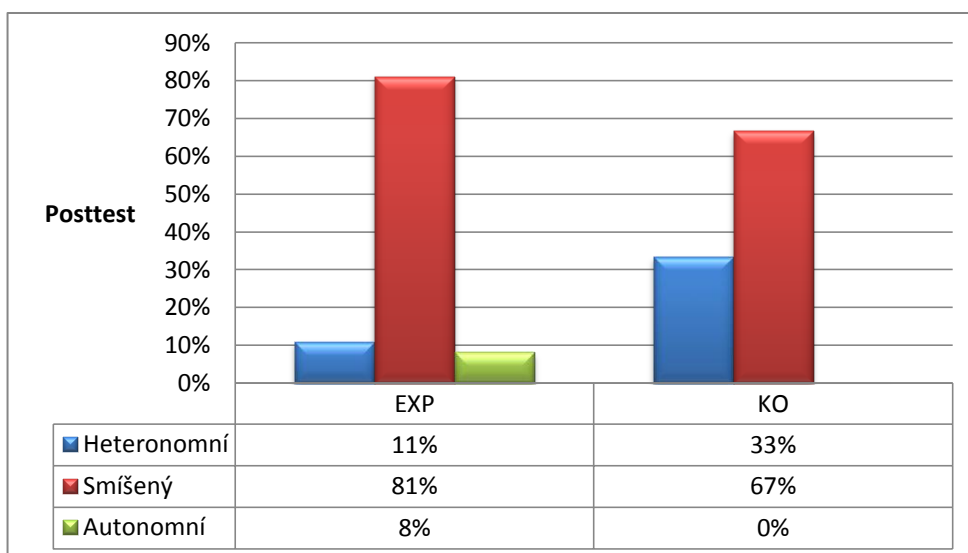
**Graf č. 4** Grafické znázornění rozdílu v průměrných HS v pretestu a posttestu u experimentální a kontrolní skupiny (ANOVA pro opakované měření) – interakce faktorů skupina a čas

### 10.2.1 Analýza výsledků jednotlivých odpovědí v TMZO

Z naměřených průměrných hodnot hrubého skóru v TMZO uvedených v tabulce č. 4 můžeme usuzovat, že v pretestu u experimentální skupiny (průměrný HS = 59,27) převládá smíšená heteronomně-autonomní úroveň morálního usuzování ( $50 < R(HS) \leq 100$ ). U žáků v kontrolní skupině je dosažená průměrná hodnota morálního usuzování nižší (průměrný HS = 39,11), což poukazuje na převládající heteronomní morálku ( $R(HS) \leq 50$ ). Z vyčíslení minimálních hodnot hrubého skóru v úrovni morálního usuzování vyplývá, že se u některých žáků v obou skupinách vyskytuje heteronomní typ morálky, a to jak v úvodním tak i závěrečném měření. Vyčíslením nejvyšší hodnoty hrubého skóru jsme zaznamenali, že se u žáků v experimentální skupině v pretestu i posttestu vyskytuje autonomní typ morálního usuzování ( $R(HS) > 100$ ). Uvedené členění do jednotlivých úrovní morálního usuzování jsme provedli na základě hodnocení, které uvádí v TMZO Kotásková a Vajda (1983). Grafické znázornění zastoupení jednotlivých typů morálky u žáků z experimentální a kontrolní skupiny v pretestu a posttestu uvádíme v grafech č. 5 a č. 6.



**Graf č. 5** Rozdělení žáků z experimentální a kontrolní skupiny podle dosažené úrovně morálního usuzování v pretestu



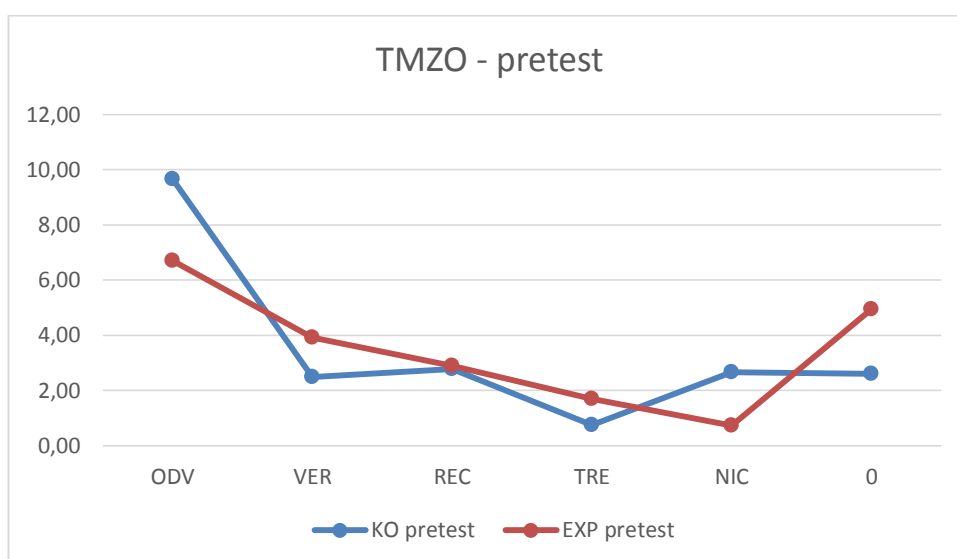
**Graf č. 6** Rozdělení žáků z experimentální a kontrolní skupiny podle dosažené úrovně morálního usuzování v posttestu

Jak je patrné z naměřených průměrných hodnot hrubých skóre uvedených v tabulce č. 8 a z grafů č. 5 a 6, došlo v posttestu k pozitivnímu posunu v úrovni morálního usuzování u žáků z experimentální i kontrolní skupiny. Absolutní i procentuální zastoupení jednotlivých typů morálního usuzování u žáků obou skupin v pretestu i posttestu uvádíme v tabulce č. 10.

**Tabulka č. 10** Srovnání rozdělení jednotlivých typů morálního usuzování u žáků v experimentální a kontrolní skupině v pretestu a posttestu

Typy morálky	pretest				posttest			
	EX		KO		EX		KO	
	N platných	v %	N platných	v %	N platných	v %	N platných	v %
Heteronomní	18	48,5%	28	75%	5	11%	12	33%
Smíšený	18	48,5%	9	25%	30	81%	25	67%
Autonomní	1	3%	0	0%	3	8%	0	0%
Celkem	37	100%	37	100%	38	100%	37	100%

Dále jsme ještě analyzovali četnost jednotlivých odpovědí v testu TMZO, jejich vizualizaci uvádíme v grafech č. 7 a 8.

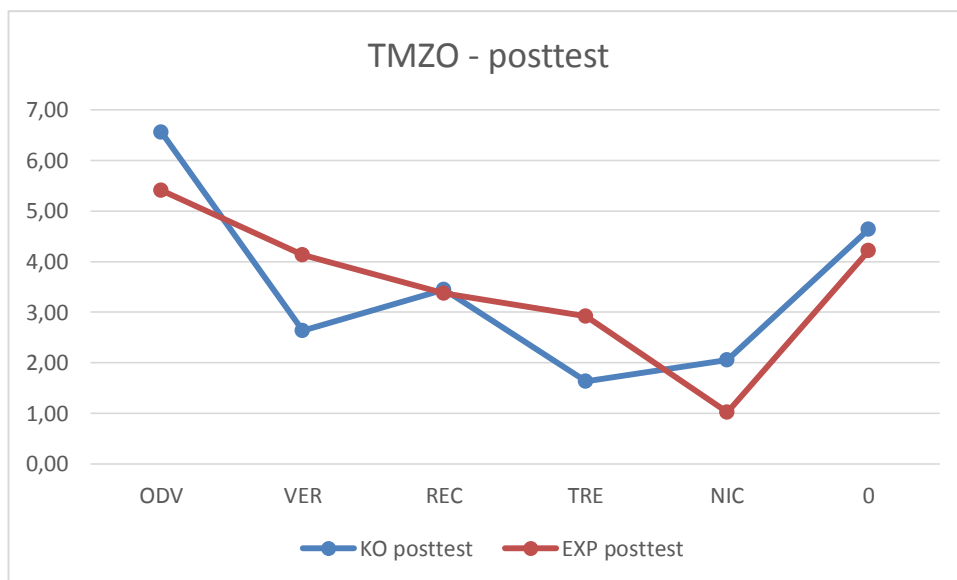


**Graf č. 7** Frekvenční graf průměrných četností jednotlivých odpovědí v testu TMZO u žáků experimentální a kontrolní skupiny v pretestu

(odv = odvolání na autoritu, ver = verbalizace, rec = reciprocita, tre = trest, nic = odmítnutí řešení, 0 = bez odpovědi)

Jak lze vyčíst z grafu č. 7, nejčastější odpovědi v pretestu u žáků v obou skupinách se vyskytovaly v rovině odvolání se na autoritu, v experimentální skupině (odv = 6,7) a v kontrolní (odv = 9,67). Tento typ odpovědí je velmi častý u heteronomního typu morálky, což odpovídá předchozím zjištěním. Druhý nejčastější typ reakce, který jsme zaznamenali u experimentální skupiny, byl takový, že se žáci k dané situaci vůbec nevyjádřili (0 = 4,95), zatímco v kontrolní skupině byla průměrná hodnota bez odpovědi mnohem nižší (0 = 2,61). Zajímavé je, že v rovině reciprocit, se průměrný počet odpovědí

u žáků v obou skupinách příliš neliší, v experimentální skupině (rec = 2,89) a v kontrolní (rec = 2,78).



**Graf č. 8** Frekvenční graf průměrných četností jednotlivých odpovědí v testu TMZO u žáků experimentální a kontrolní skupiny v posttestu (odv = odvolání na autoritu, ver = verbalizace, rec = reciprocita, tre = trest, nic = odmítnutí řešení, 0 = bez odpovědi)

Z analýzy jednotlivých odpovědí TMZO v posttestu, jak lze vidět v grafu č. 8, vyplývá, že došlo ke snížení výskytu odpovědí s odvoláním se na autoritu v obou skupinách ve srovnání s pretestem, v experimentální skupině (odv = 5,41) a v kontrolní skupině (odv = 6,56). Ve srovnání s výsledky v pretestu jsme zaznamenali žádoucí zvýšení výskytu odpovědí v rovině trestu, která zahrnuje také vyřešení situace smírem nebo rozsouzení aktérů konfliktu. V experimentální skupině vzrostl průměrný počet těchto odpovědí o 1,22 (tre = 2,92) v posttestu, v kontrolní skupině o 0,89 (tre = 1,22).

### 10.3 Vliv programu Druhý krok na psychosociální klima třídy

Třetím výzkumným cílem bylo ověřit, zda nastane změna ve vnímání klimatu třídy u žáků v experimentální a kontrolní skupině před a po aplikaci programu Druhý krok. Psychosociální klima třídy jsme zkoumali pomocí dotazníku Naše třída, za závislé proměnné jsme zvolili tři faktory – **soudržnost**, **spokojenost** a **třenice**, jejichž hodnoty uvádíme společně v jednotlivých tabulkách.

V dotazníku Naše třída jsme zjišťovali normalitu rozložení proměnných pomocí Shapiro-Wilkova testu, který na zvolené hladině významnosti 0,05 poukázal na nerovnoměrné rozložení. K vyhodnocení dat jsme použili neparametrický Mann-Whitneyův U-test k zjišťování významnosti rozdílů mezi experimentální a kontrolní skupinou.

**Tabulka č. 11** Výsledky Mann-Whitneyho U-testu pro jednotlivé proměnné dotazníku Naše třída porovávající experimentální a kontrolní skupinu v pretestu i posttestu

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) Dle proměn. SKUPINA Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$									
	Sčt poř. KO	Sčt poř. EXP	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. KO	N platn. EXP	2*1str. přesné p
spok/PRE	1443,50	1257,50	554,50	1,2247	0,2207	1,2591	0,2080	36	37	0,2200
třen/PRE	1481,00	1220,00	517,00	1,6385	0,1013	1,6629	0,0963	36	37	0,1015
soud/PRE	1371,00	1330,00	627,00	0,4248	0,6710	0,4332	0,6649	36	37	0,6728
spok/POST	1333,00	1368,00	665,00	0,0055	0,9956	0,0058	0,9954	36	37	0,9956
třen/POST	1427,50	1273,50	570,50	1,0482	0,2945	1,0658	0,2865	36	37	0,2939
soud/POST	1501,50	1199,50	496,50	1,8647	0,0622	1,8966	0,0579	36	37	0,0612

Z testových hodnot v tabulce č. 11 vyplývá, že v pretestu i posttestu **nebyl** zjištěn signifikantní rozdíl v hodnotách jednotlivých proměnných klimatu třídy: spokojenost soudržnost, třenice mezi experimentální a kontrolní skupinou.

K porovnání výsledných hodnot ve sledovaných proměnných klimatu třídy zjišťovaných v pretestu a posttestu u žáků v experimentální i kontrolní skupině jsme použili párový neparametrický test (Wilcoxonův test pro dva závislé výběry), kterým se testuje statistická významnost rozdílů mezi odpověďmi před a po experimentu v rámci jednotlivých skupin. Výsledné hodnoty Wilcoxonova párového testu, který jsme využili k ověření vlivu programu Druhý krok na klima třídy, jsou uvedené spolu s dalšími hodnotami testovaných proměnných v tabulce č. 12.

**Tabulka č. 12** Výsledky Wilcoxonova párového testu a porovnání průměrných hodnot proměnných spokojenost, soudržnost a třenice Dotazníku Naše třída v experimentální a kontrolní skupině v pretestu a posttestu

Proměnné	Experimentální skupina				Kontrolní skupina			
	Průměr pretest	Průměr posttest	Rozdíl (post-pre)	Wilcoxon (p-hodnota)	Průměr pretest	Průměr posttest	Rozdíl (post-pre)	Wilcoxon (p-hodnota)
<b>spokojenost</b>	11,59	11,89	0,30	0,517	12,00	12,97	0,97	0,394
<b>soudržnost</b>	9,89	8,43	- 1,46	0,004	9,67	10,22	0,55	0,231
<b>třenice</b>	9,08	9,65	0,57	0,279	10,33	10,39	0,06	0,869

Z analýzy výsledků uvedených v tabulce č. 12 je zřejmé, že v experimentální skupině, která se účastnila programu Druhý krok, **nebyla** zjištěna statisticky významná změna v proměnné **spokojenost** ( $p = 0,517$ ). U žáků kontrolní skupiny došlo k mírnému zvýšení spokojenosti ve třídě, tato změna rovněž nedosahuje statisticky významných hodnot ( $p = 0,394$ ).

U proměnné **soudržnost** ve třídě můžeme u každé skupiny sledovat v průběhu školního pololetí opačnou tendenci. V kontrolní skupině došlo k mírnému nárůstu soudržnosti ve třídě, ale tato změna není statisticky významná ( $p = 0,231$ ), u experimentální skupiny ( $p = 0,004$ ) byla zjištěna statisticky významná změna u této proměnné, ale v opačném směru, než jsme předpokládali.

U proměnné **třenice** ve třídě jsme zaznamenali nepatrné zvýšení jejich výskytu jak v experimentální, tak i v kontrolní skupině. Rozdíl mezi prvním a druhým měřením je u experimentální ( $p = 0,279$ ) i kontrolní skupiny ( $p = 0,869$ ) statisticky **nevýznamný**.

## 10.4 Testované hypotézy

Hypotézu **H1**, že celkový hrubý skór sociálně-emocionálních kompetencí IDS se u žáků, kteří absolvovali program Druhý krok, statisticky významně zvýší ve srovnání s žáky, kteří se programu neúčastnili, **přijímáme**.

Na základě výsledků ( $F(1,71) = 50,054$ ;  $p < 0,001$ ) konstatujeme signifikantní zvýšení celkového hrubého skóru sociálně-emocionálních kompetencí IDS u žáků, kteří absolvovali program Druhý krok, ve srovnání s žáky, kteří se programu neúčastnili.

Hypotézu **H2**, že úroveň morálního usuzování měřená Testem morální zralosti osobnosti se u žáků, kteří absolvovali program Druhý krok, statisticky významně **zvýší** ve srovnání s žáky, kteří se programu neúčastnili, **zamítáme**.

Na základě výsledků ( $F(1,71) = 3,339$ ;  $p = 0,072$ ) **nebyl** zjištěn statisticky významný rozdíl v celkovém hrubém skóru úrovně morálního usuzování mezi skupinou žáků, která absolvovala program Druhý krok a kontrolní skupinou, která se programu neúčastnila.

Hypotézu **H3**, že hodnota faktoru spokojenost ve třídě se u žáků, kteří absolvovali program Druhý krok, statisticky významně **zvýší** ve srovnání s žáky, kteří se programu neúčastnili, **zamítáme**.

Nebyl zjištěn signifikantní rozdíl v proměnné spokojenost ( $p > 0,05$ ) mezi experimentální a kontrolní skupinou při posttestu.

Hypotézu **H4**, že hodnota faktoru soudržnost třídy se u žáků, kteří absolvovali program Druhý krok, statisticky významně **zvýší** ve srovnání s žáky, kteří se programu neúčastnili, **zamítáme**.

V proměnné soudržnost třídy nebyl zjištěn signifikantní rozdíl ( $p > 0,05$ ) v posttestu mezi experimentální a kontrolní skupinou.

Hypotézu **H5**, že hodnota faktoru třenice ve třídě se u žáků, kteří absolvovali program Druhý krok, **sníží** ve srovnání s žáky, kteří se programu neúčastnili, **zamítáme**.

Nebyl zjištěn signifikantní rozdíl v proměnné spokojenost ( $p > 0,05$ ) mezi experimentální a kontrolní skupinou při posttestu.



## 11 Diskuze

V první části našeho výzkumu jsme věnovali pozornost zjištění, zda bude mít preventivní program Druhý krok pozitivní vliv na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí u žáků 3. tříd základních škol. Výsledky našeho výzkumu porovnáváme zejména s výsledky pilotního výzkumu Palové (2016) provedeného u žáků 2. tříd a rovněž s výsledky jiných studií.

Námi zjištěné výsledky jsou v souladu s našimi očekáváními a potvrzují závěry řady studií, včetně výzkumu Palové (2016), z nichž vyplývá, že programy sociálně-emocionálního učení, k nimž se řadí i program Druhý krok, vedou k rozvoji sociálně-emocionálních kompetencí u jejich účastníků (Low, Cook, Smolkowski & Buntain-Ricklefs, 2015).

Při podrobnější analýze jednotlivých subtestů, z jejichž skóre je složen celkový hrubý skóre škály sociálně-emocionálních kompetencí, jsme ve srovnání s výzkumnými zjištěními Palové (2016) zaznamenali pozitivní vliv Druhého kroku ve všech subtestech. Upozorňujeme, že tato naše doplňková analýza výsledků získaných v jednotlivých subtestech se opírá o neparametrické statistické metody, protože většina subtestů nevykazovala normální rozložení, a proto může mít nižší vypovídací hodnotu. Jediný subtest vykazující normální rozložení byl subtest porozumění sociálním situacím, při použití analýzy rozptylu pro opakovaná měření jsme prokázali statisticky významný rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou ( $F(1,71) = 7,38; p = 0,008$ ).

Při detailní analýze subtestu rozpoznávání emocí jsme dospěli k totožným zjištěním jako Palová v pilotním výzkumu, a to, že v rozpoznávání emocí jsme u žáků výzkumného souboru zjistili velkou disproporci mezi schopností pojmenovat překvapení a schopností rozlišit ostatní emoce. Jak zmiňuje Ekman (2015), překvapení patří k nejrychlejším emocím, jakmile naše mysl vyhodnotí, co se stalo, mění se výraz tváře na další emoci, zpravidla na strach, vztek nebo také radost. Tato velmi rychlá změna výrazu tváře může činit potíže při rozpoznávání překvapení. Žáci v našem výzkumném vzorku velmi často uváděli u překvapení výroky typu: „*má z něčeho radost ...*“ nebo „*vypadá tak trochu vyděšeně ...*“. Tyto výsledky potvrzují Gosselin, Simard (1999), kteří uvádí, že děti často zaměňují překvapení se šťastným úsměvem, pravděpodobně proto, že si překvapení spojují s příjemným prožitkem. Nicméně z výsledků posttestu u experimentální skupiny můžeme

usuzovat na pozitivní vliv programu Druhý krok, konkrétně v jeho první části, v níž se děti seznamují se základními emocemi včetně překvapení. V pretestu úspěšně rozpoznalo překvapení pouze 11 % žáků a v posttestu již 77 % (viz graf č. 2). K ověření těchto výsledků by jistě bylo přínosné, provést subtest rozpoznávání emocí s větším počtem jiných fotografií vyjadřujících emoce, a to nejen s fotografiemi dětí, ale i dospělých osob.

V subtestu regulace emocí jsme u experimentální skupiny zaznamenali výrazné zlepšení v této schopnosti, což je potvrzeno řadou výzkumů (Čechová a kol., 2005; Palová, 2016). Z detailnější analýzy odpovědí žáků na zvládání emocí vzteku, strachu a smutku je zjevné, že velká většina jich uváděla konkrétní strategie zvládání emocí, které si osvojili v lekcích programu Druhého kroku. To plně koresponduje se situací, v níž se experimentální skupina nacházela, protože v době snímání posttestu se obě experimentální třídy blížily k závěru druhé části *Ovládání impulzivity a řešení problémů* programu Druhý krok. Žáci tedy měli uváděné strategie k zvládání emocí v paměti. Nabízí se otázka, nakolik mají žáci jednotlivé strategie naučené a nakolik jsou schopni je skutečně používat v reálné situaci.

V subtestu porozumění sociálním situacím nastalo v posttestu výrazné zlepšení experimentální skupiny (v průměru o 4,19 bodů) ve srovnání s kontrolní skupinou (v průměru o 1,78 bodů). Tyto výsledky potvrzují, že program Druhý krok rozvíjí schopnost porozumět situacím se sociálním kontextem, učí správně vnímat, jak se cítí druzí lidé v různých situacích (Taub, 2002). Výsledky (tabulka č. 5) naznačují, že tuto schopnost je vhodné dále rozvíjet u většiny žáků k naplnění jejich potenciálu.

V subtestu sociálně-kompetentní jednání jsme zaznamenali největší zlepšení experimentální skupiny (v průměru o 0,62 bodů) v oblasti zaměřené na řešení sociálních konfliktů, kdy mělo dítě sdělit, jak by se zachovalo, když uvidí, jak jedno dítě uhodilo jiné, a v situaci, když mu někdo zboří hrad z písku. Podobné výsledky uvádí i Palová (2016) a řada zahraničních výzkumů, které potvrzují, že programu Druhý krok vede ke snížení impulzivity a předchází problémovému či agresivnímu chování (Committee for Children, 5. ledna 2017).

Druhým výzkumným cílem této práce bylo zjistit a porovnat úroveň morálního usuzování žáků v experimentální a kontrolní skupině před a po aplikaci programu Druhý krok. Předpokládali jsme, že se úroveň morálního usuzování u žáků v experimentální skupině po absolvování programu Druhý krok významně zvýší ve srovnání s kontrolní

skupinou, která se neúčastní žádného programu ke zvyšování sociálně-emocionálních kompetencí. Předpokládaný pozitivní vliv programu Druhý krok na zvýšení úrovně morálního usuzování se nepodařilo prokázat, výsledky nepotvrdily signifikantní rozdíl v úrovni morálního usuzování mezi žáky experimentální a kontrolní skupiny.

Naše výzkumné zjištění můžeme porovnat s výzkumem Pařové a Valihorové (2015), a Sabové (2013), které ověřovaly vliv programu Druhý krok na rozvoj morálního usuzování u žáků mladšího školního věku. Pařová a Valihorová (2015) doplnily program Druhý krok o příběhy s morálními dilematy a použitím testu TMZO potvrdily signifikantní rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou, což se nám v našem výzkumu nepodařilo potvrdit. Můžeme se domnívat, že jednou z možných příčin, proč nebylo zvýšení úrovně morálního usuzování statisticky potvrzeno, jsou chybějící příběhy s morálním kontextem a jejich analýza a následná diskuze v lekcích programu Druhý krok. Vliv reálných i hypotetických příběhů s morálními problémy na rozvoj morálního usuzování potvrzuje řada výzkumů (Krebs a Danton, 2005; Malti a Latzko, 2010). Naše výzkumná zjištění jsou srovnatelná s výzkumem Sabové (2013), která ověřovala vliv programu Druhý krok (dříve Srdce na dlani) na morální usuzování žáků 4. tříd základních škol. Oblast rozvoje morálního usuzování zjišťovala pomocí strukturovaného rozhovoru vycházejícího z TMZO, nicméně ani výsledky jejího výzkumu nebyly signifikantní.

Na základě podrobnější analýzy získaných dat můžeme usuzovat, podle Kotáskové a Vajdy (1983), z dosažené průměrné hodnoty morálního usuzování (průměrný HS = 59,27), že u žáků experimentální skupiny převládá v úvodním měření heteronomně-autonomní typ morálního usuzování. Analýza distribuce výsledného skóru u žáků experimentální skupiny poukázala na 48,5 % výskyt heteronomního typu morálky, 48,5 % smíšeného typu a 3 % autonomního typu. Průměrná hodnota morálního usuzování u kontrolní skupiny (průměrný HS = 39,11) je výrazně nižší a převládá heteronomní typ morálního usuzování, s výskytem 75 % heteronomního typu a 25 % smíšeného typu. Z průměrných hodnot morálního usuzování (průměrný HS = 70,54) v závěrečném měření vyplývá, že došlo ke změně v rozložení typů morálky, u žáků experimentální skupiny se zvýšil na 81 % smíšený typ a na 8 % autonomní a došlo ke snížení heteronomního typu na 11 %. V kontrolní skupině jsme zaznamenali výrazný nárůst morálního usuzování (průměrný HS = 59,28), přesto se nevyskytl autonomní typ morálky, snížil se heteronomní typ na 33 % a zvýšil se smíšený typ na 67 %. Převládajícím typem morálky v posttestu u obou skupin je smíšený typ nacházející se v pásmu průměru, který Kotásková a Vajda (1983) vymezují pro věkovou

kategorii 8 – 10 let. Srovnatelnou úroveň morálního usuzování žáků prezentuje ve svém výzkumu i Pařová a Valihorová (2015).

Při detailním zkoumání odpovědí žáků v rovině reciprocity jsme došli k překvapivým zjištěním. U této položky jsme v rámci odpovědí specifikovali tzv. přídatné projevy - poskytnutí pomoci a agresivní chování. Průměrný počet odpovědí s nabízenou pomocí byl v experimentální skupině 16 % v pretestu i posttestu, v kontrolní skupině 8 % v pretestu a 9 % v posttestu. Agresivní chování v odpovědích jsme zaznamenali shodný počet v pretestu i posttestu, v experimentální skupině 16 %, zatímco v kontrolní skupině pouze 11 %. Dalo by se očekávat, že u žáků experimentální skupiny dojde v důsledku rozvoje sociálně-emocionálních kompetencí ke snížení výskytu odpovědí s agresivním chováním. Domníváme se, že u těch žáků, kteří mají tendenci řešit konfliktní situace agresivním způsobem, bude přínosné pokračovat v programu Druhý krok a prohlubovat a upevňovat naučené strategie zvládnání emocionálně vypjatých situací.

Porovnáním naměřených průměrných hodnot hrubého skóru morálního usuzování jsme zjistili, že průměrná úroveň morálního usuzování žáků kontrolní skupiny v posttestu dosáhla úrovně průměrného usuzování žáků experimentální skupiny v pretestu. Tyto výsledky poukazují na zjevnou disproporci mezi experimentální a kontrolní skupinou. Vzhledem k tomu, že výsledky mezi žáky v experimentální a kontrolní skupině v dalších zkoumaných oblastech nevykazovaly rozdíly v naměřených hodnotách a protože výzkumné šetření již probíhalo a bylo by velmi nesnadné získat další kontrolní skupinu s porovnatelnými parametry, rozhodli jsme se pokračovat ve výzkumu i s tímto omezením. Přesto je překvapující tento rozvoj morálního usuzování u kontrolní skupiny během jednoho školního pololetí. Předpokládáme, že jedním z možných vlivů je přirozený vývoj dětí. Druhou možnou příčinu shledáváme ve změně třídní učitelky v průběhu daného pololetí, která svým přístupem mohla pozitivně ovlivnit vývoj v této oblasti. Další příčinou může být vliv různých povinných preventivních programů vyplývajících z požadavků MŠMT.

Třetím výzkumným cílem bylo zjistit, zda došlo ke změně ve vnímání klimatu třídy u žáků v experimentální a kontrolní skupině před a po aplikaci programu Druhý krok. Předpokládali jsme, že dojde ke zvýšení spokojenosti, ke zvýšení soudržnosti a ke snížení třenic ve třídě u žáků, kteří absolvovali program Druhý krok, ve srovnání s žáky, kteří se programu neúčastnili. Pozitivní vliv programu Druhý krok na uvedené proměnné klimatu

třídy se nám nepodařilo prokázat. Naše výzkumné výsledky jsou v rozporu s výzkumnými zjištěními Paľové a Valihorové (2015) a Čižmárikové (2008) a Sabové (2013), které prokázaly vyšší míru soudržnosti a spokojenosti ve třídě a snížení třenic ve třídě.

Při ověřování vlivu programu Druhý krok na proměnné klimatu třídy, jsme odhalili, že v experimentální skupině došlo k signifikantnímu snížení soudržnosti ve třídě. Na základě informací získaných od třídní učitelky předpokládáme, že klima třídy mohlo být ovlivněno příchodem dvou nových žáků v průběhu školního pololetí, z nichž jeden má diagnostikovanou poruchu chování. Jak uvádí Braun (2014) žáci 3. tříd se nacházejí ještě v prekohezním stadiu charakterizovaném velmi nízkou soudržností. Začlenění problémového žáka do nově se formujících křehkých struktur a vztahů ve třídě, může mít vliv na soudržnost třídy.

Některá naše výzkumná zjištění nebyla potvrzena a jsou v rozporu s výsledky jiných výzkumů. Předpokládáme, že to může být způsobeno nedostatečně velkým vzorkem respondentů. Dalším limitujícím faktorem je krátká aplikace programu Druhý krok (5 měsíců) k zjištění úrovně hodnocených aspektů, které zjevně vyžadují cílený a dlouhodobý rozvoj. Na základě našich zjištění lze doporučit pro další výzkumná šetření rozšířit velikost vzorku, provést testování tříd až po ukončení všech tří částí programu Druhý krok, zajistit proškolení výzkumníků ve sběru dat, provést kvalitativní šetření, např. formou rozhovoru s třídní učitelkou k získání informací o chování žáků, jejich vzájemných vztazích ve školním kolektivu. K ověření vlivu programu Druhý krok na morální usuzování by bylo vhodné doplnit jednotlivé lekce programu o diskuzi s příběhy s morálním kontextem.

## 12 Závěry

Výsledky výzkumu potvrzují, že program Druhý krok má pozitivní vliv na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí žáků 3. tříd základních škol, a to ve všech testovaných oblastech: schopnost rozpoznávání emocí, regulace emocí, porozumění sociálním situacím a sociálně kompetentní jednání. Nejlépe rozpoznatelnými emocemi jsou pro žáky radost a vztek, nejhůře rozpoznatelnou emocí je překvapení. Nejlépe dokáží žáci regulovat smutek, nejtěžší je pro ně regulace strachu. V oblasti sociálně-kompetentního jednání žáci snadno navazují vztahy s jinými dětmi, nejvíce problematická je situace udržení smíru při ohrožení vlastní osoby.

Vliv programu Druhý krok na rozvoj morálního usuzování u žáků 3. tříd se nepodařilo prokázat, při závěrečném měření nebyl zjištěn signifikantní rozdíl mezi skupinou žáků, která absolvovala program Druhý krok a skupinou, která se programu neúčastnila. U žáků obou skupin převládala v době posttestu heteronomně-autonomní úroveň morálního usuzování.

Pozitivní vliv programu Druhý krok na proměnné klimatu třídy, spokojenost, soudržnost a třenice ve třídě, nebyl potvrzen.

## Souhrn

Magisterská diplomová práce se zabývá vlivem sociálně-emocionálního učení na morální usuzování a psychosociální klima třídy u žáků mladšího školního věku.

Období mladšího školního věku lze psychologicky charakterizovat jako věk střízlivého realismu, kdy chce dítě pochopit skutečné fungování okolního světa. U dětí dochází s rozvojem myšlení, které je ve stadiu konkrétních operací, ke změnám v uvažování. Děti lépe chápou kauzální vztahy, ustupují od egocentrického uvažování a komplexněji posuzují realitu. Dochází k intenzivnímu rozvoji paměti, která je předpokladem učení. V emocionálním vývoji se významně rozvíjí schopnost chápat emoční prožívání u sebe i druhých. Schopnost rozpoznávat emoce se dále rozvíjí a je podstatná pro rozvoj emoční inteligence. Děti začínají rozumět smíšeným emocím, jsou schopné vnímat, že stejná událost může vyvolávat protichůdné pocity u různých osob. Při vstupu do školy je důležitá schopnost regulovat a kontrolovat emoční prožívání. Schopnost seberegulace, která je součástí celkové sociální obratnosti, ovlivňuje přijetí dítěte vrstevnickou skupinou. Vývoj morálního usuzování je spojen s vývojem kognitivních procesů. To, zda se dítě nachází ve stadiu heteronomní, smíšené nebo autonomní morálky je ovlivněno stupněm intelektuálního vývoje, zkušeností s vrstevnickou skupinou a nezávislostí na nátlaku autorit. Z hlediska Selmanovy koncepce přejímání sociální perspektivy je pro dítě mladšího školního věku typická reciproční perspektiva, kdy je dítě schopné nahlížet na vlastní myšlenky a pocity z hlediska druhých.

Následující kapitola se zabývá pojetím emoční inteligence v jednotlivých modelech. První model vytvořili Salovey a Mayer, kteří emoční inteligenci chápou jako souhrn kognitivních a emočních schopností. Goleman přidáním vztahových a motivačních charakteristik vytvořil smíšený model a zdůraznil význam emočních kompetencí, které se dají učením rozvíjet a jsou nezbytné pro plnění úkolů v praktickém životě. Bar-On je autorem smíšeného modelu emoční a sociální inteligence, který rozšiřuje EI o osobnostní charakteristiky a dovednosti, které jsou prediktorem úspěchu. Z konceptu emoční inteligence vychází model sociálně-emocionálního učení, který je zaměřen na rozvoj pěti sociálně-emocionálních kompetencí - sebeuvědomování, sebeovládání, sociálního citění, vztahových dovedností a zodpovědného chování. V návaznosti na tyto teoretické poznatky práce seznamuje s preventivním programem Druhý krok, který prostřednictvím sociálně-emocionálního učení rozvíjí schopnost empatie, učí děti pracovat s emocemi, zvládat hněv,

dobře komunikovat s vrstevníky i dospělými, je zaměřen na řešení problémů v sociálních situacích. V závěru je stručné vymezení psychosociálního klimatu třídy, které ovlivňuje spokojenost žáků, jejich výkon ve škole, prožívání a vztahy ke spolužákům i učitelům. Dále jsou uvedeny některé z mnoha výzkumů zaměřených na zkoumání efektivity programů sociálně-emocionálního učení, včetně preventivního programu Druhý krok, které potvrzují např. kladný vliv na prosociální chování, zlepšení studijních výsledků, vytváření pozitivního klimatu třídy, snížení antisociálního chování a pozitivní vnímání sebe sama.

Hlavním cílem empirické části diplomové práce bylo experimentálně ověřit vliv programu Druhý krok na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí se zaměřením na morální usuzování a psychosociální klima třídy u žáků mladšího školního věku. Sociálně-emocionální kompetence jsme zjišťovali metodou IDS - inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5 – 10 let, přičemž jsme využili pouze škálu sociálně-emocionální kompetence, úroveň morálního usuzování pomocí Testu morální zralosti osobnosti a klima třídy standardizovaným dotazníkem MCI (dotazník Naše třída).

S ohledem na stanovené metody a cíle práce byl zvolen kvantitativní typ výzkumu. Výzkumný soubor byl získán záměrným výběrem a tvořily jej celkem čtyři třídy 3. ročníku základní školy, dvě třídy experimentální, které pracovaly s programem Druhý krok a dvě třídy kontrolní. Výzkumný soubor tvoří celkem 73 žáků, v experimentální skupině je 37 žáků a v kontrolní skupině 36 žáků. Sběr dat probíhal ve dvou fázích – pretest byl realizován v září 2016, posttest na začátku února 2017.

Prvním výzkumným cílem bylo zjistit, zda má program Druhý krok pozitivní vliv na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí u žáků 3. tříd, kteří program absolvovali. Statistickou analýzou získaných výsledků byl zjištěn signifikantní rozdíl v sociálně-emocionálních kompetencích ve prospěch žáků, kteří se účastnili programu Druhý krok. Při podrobnější analýze jednotlivých subtestů, z jejichž skóre je složen celkový hrubý skóre škály sociálně-emocionálních kompetencí, jsme zaznamenali pozitivní vliv Druhého kroku ve všech subtestech: schopnost rozpoznávání emocí, regulace emocí, porozumění sociálním situacím a sociálně kompetentní jednání.

Druhým výzkumným cílem bylo zjistit a porovnat úroveň morálního usuzování žáků v experimentální a kontrolní skupině před a po aplikaci programu Druhý krok. Předpokládali jsme, že se úroveň morálního usuzování u žáků v experimentální skupině po absolvování programu Druhý krok významně zvýší ve srovnání s kontrolní skupinou.



Pozitivní vliv programu Druhý krok na zvýšení úrovně morálního usuzování u žáků 3. tříd se nepodařilo prokázat, při závěrečném měření nebyl zjištěn signifikantní rozdíl v úrovni morálního usuzování mezi žáky experimentální a kontrolní skupiny. Z analýzy výsledků průměrných hrubých skóre jsme zjistili, že u žáků obou skupin převládala v době posttestu heteronomně-autonomní úroveň morálního usuzování.

Třetím výzkumným cílem bylo zjistit, zda dojde ke změně ve vnímání klimatu třídy u žáků v experimentální a kontrolní skupině před a po aplikaci programu Druhý krok. Předpoklad, že dojde ke zvýšení spokojenosti, ke zvýšení soudržnosti a ke snížení třenic ve třídě u žáků, kteří absolvovali program Druhý krok, ve srovnání s žáky, kteří se programu neúčastnili, se nepodařilo prokázat.

Některá výzkumná zjištění nebyla potvrzena a jsou v rozporu s výsledky jiných výzkumů. Limitujícím faktorem je nedostatečně velký vzorek respondentů a krátká aplikace programu Druhý krok (5 měsíců) k zjištění úrovně hodnocených aspektů.

## Seznam použitých zdrojů a literatury

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25.
- Beland, K., White, T. (2009). *Second Step. A Violence Prevention Curriculum*. Seattle: Committe for Children.
- Bidell, T. R., Fischer K. W. (1992). Action structure and variability in Piagetian theory and research. In R. J. Sternberg and C. A. Berg (eds), *Intellectual development* (100 – 140). New York: Cambridge University Press.
- Boehnke, K., Silbereisen, R. K., Eisenberg, N., Reykowski, J., & Palmonari, A. (1989). Developmental pattern of prosocial motivation: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20(3), 219-243.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., and Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)s. In R. Bar-On and J. D. A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 343-362.
- Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál
- Brown, J., & Dunn, J. (1996). Continuities in Emotion Understanding from Three to Six Years. *Child Development*, 67(3), 789-802. doi:10.2307/1131861.
- CASEL (2013). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Chicago: CASEL. Získáno 10. ledna 2017 <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology*, 45(3-4), 294-309.
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed*. Washington D. C.: Phoenix
- Eisenberg, N. (1989). The development of prosocial values. In N. Eisenberg, J. Reykowski, & E. Staub (Eds.). *Social and moral values: Individual and social perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Fabes, R. A., Smith, C. L., Reiser, M., Shepard, S.A. ...., Cumberland, A. J. (2003). The Relations of Effortful Control and Ego Control to Children's Resiliency and Social Functioning. *Developmental Psychology*, 39 (4), 761-776.
- Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.

- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Gajdošová, E. (Ed.). (2014). *Psychológia – škola – inklúzia. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti 10. výročia založenia Paneurópskej vysokej školy*. Bratislava: Paneurópska vysoká škola. Fakulta psychológie.
- Gajdošová, E., Herényiová, G., & Valihorová, M. (2010). *Školská psychológia*. Bratislava: Stimul.
- Gillernová, I. a kol. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praga: Grada.
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.
- Goleman, D. (2000). *Práce s emoční inteligencí*. Praha: Columbus.
- Gosselin, P., & Simard, J. (1999). Children's Knowledge of Facial Expression of Emotions: Distinguishing Fear and Surprise. *The Journal of Genetic Psychology*, 160 (2), 181 – 193.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6&7), 466- 474.
- Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu – základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Kotásková, J., Vajda, I. (1983). *Test morální zralosti osobnosti*. Příručka. Bratislava: Psychologické a didaktické testy, n. p.
- KREBS, D. L., DENTON, K., 2005. *Toward a More Pragmatic Approach to Morality: A Critical Evaluation of Kohlberg's Model*. [online]. *Psychological Review*, 112, 629-649 pp. [cit. 27. 01. 2017]. Dostupné na: <http://www.sfu.ca/psyc/faculty/krebs/publications/Toward%20a%20More%20Pragmatic%20Approach%20to%20Morality.pdf>
- Krejčířová, D., Urbánek, T., Širůček, J. & Jabůrek, M. (2013). *IDS. Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5 – 10 let*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.
- Lajčiaková, P. (2008). *Psychológia morálky*. Brno: CERM.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2011). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lisníková, K. (2015). *Možnosti rozvíjení kognitivních funkcí dětí v předškolním věku ze sociálně znevýhodněného prostředí*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.

- Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step®. *Journal of school psychology, 53*(6), 463-477.
- Malti, T., Latzko, B. 2010. Children's moral emotions and moral cognition: Towards an integrative perspective. In LATZKO, B.,MALTI, T. eds. *Children's moral emotions and moral cognition: Developmental and educational perspectives*. New Directions for Child and Adolescent Development, 129, 1-10 pp., San Francisco, 2010
- Matějček, Z. (1994). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (1998). *Sociální klima školní třídy*. Praha: IPPP.
- Mareš, J., Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Mayer, J. D., Caruso, D., Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*, 267 – 298.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention practice. *American Psychologist, 50*, 449-456.
- Neace, W. P., & Muñoz, M. A. (2012). Pushing the Boundaries of Education: Evaluating the Impact of Second Step: A Violence Prevention Curriculum with Psychosocial and Non-Cognitive Measures. *Child & Youth Services, 33*, 46-69.
- Neubauer, A. C., & Freudenthaler, H. H. (2007). Modely emoční inteligence. In R. Schulze, & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence (53-72)*. Praha: Portál.
- Palová, K. (2016). *Program Druhý krok jako nástroj sociálně-emocionálního učení*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Perič, T. (2012). *Sportovní příprava dětí*. Praha: Grada.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- Plháková, A. (2007). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia
- Profkreatis. (2009). *Kurikulum preventivního programu proti násilíu Srdce na dlani: Příručka pro učitelov. 1. - 3. ročník*. Bratislava: Stimul.
- Průcha, J. (2002). Sociální klima ve třídách českých škol: Porovnání nálezů z empirických šetření. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U7, Řada pedagogická*. 63-75.
- Rajović, R. (2014). *NTC systém učení. Metodická příručka pro práci s NTC metodou. Část 1 – předškolní věk*. Praha: Mensa ČR.
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, M. L. (2013). The Effects of a Social-Emotional Learning Program on Elementary School Children: the Role of Pupils' Characteristics. *Psychology in the School, 50*(2), 165-180.

- Sabová, L. (2013). *Vplyv programu Srdce na dlani na sociálne prostredie triedy a rozvoj osobnosti žiakov 4. ročníka ZŠ*. (Dizertační práce). Získáno 10. Ledna 2017 z Centální register závěrečných a kvalifikačních prác. <http://opac.czrp.sk/?fn=docviewChild4>
- Selman, R. L. (2003). *Promotion of Social Awareness: Powerful Lessons for the Partnership of Developmental Theory and*. Russell Sage Foundation.
- Shapiro, L. E. (2014). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál.
- Schulze, R. & Roberts, R. D. (2007). *Emoční inteligence*. Praha: Portál.
- Schultz, D., Izard, C. E., & Abeová, J. A. (2007). *Emoční systémy a vývoj emoční inteligence*. In R. Schulze, & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence* (73-88). Praha: Portál.
- Schick, A., Cierpka, M. (2003). *Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule*. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 100-110.
- Schick, A., Cierpka, M. (2013). *International evaluation studies of Second Step, a primary prevention programme: a review*. In *Emotional and Behavioural Difficulties*. 18 (3).
- Schonfeld D. J., Adams R. E., Fredstrom B. K., Weissberg R. P., Gilman R., Voyce C., Tomlin R., Speese-Linehan D. *Cluster-randomized trial demonstrating impact on academic achievement of elementary social-emotional learning*. *School Psychology Quarterly*, 2015; 30 (3): 406
- Simpson, E. L. (1974). *Moral development research. A case study of scientific cultural bias*. *Human development*, 17(2), 81.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyjn, C. (2012). *Effectiveness of School-Based Universal Social, Emotional, and Behavioral Programs: Do They Enhance Students' Development in the Area of Skill, Behavior, and Adjustment?* *Psychology in the School*, 49(9), 892-909.
- Smékalová, E., Palová, K. (2016). *Sociálně-emoční učení na českých školách a preventivní program Druhý krok*. *Adiktologie*, 16(3), 246–254.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Stuchlíková, I., Prokešová, L., Krejčí, M. (2005). *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál.
- Taub, J. (2002). *Evaluation of the Second Step Violence Prevention Program at a Rural Elementary School*. *School Psychology Review*, 31(2), 186 – 200.
- Taylor, J. H., & Walker, L. J. (1997). *Moral climate and the development of moral reasoning: The effects of dyadic discussions between young offenders*. *Journal of Moral Education*, 26(1), 21-43
- Vacek, P. (2008). *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál.
- Vacek, P. (2013). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus.

- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2002). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta, *Handbook of Social and Emotional Learning*, (3-19). New York: The Guilford Press.
- Wilson, D. (2004). The Interface of School Climate and School Connectedness and Relationships with Aggression and Victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293- 299
- Zhai, F., Raver, C. C., & Jones, S. M. (2015). Social and emotional learning services and child outcomes in third grade: Evidence from a cohort of Head Start participants. *Children and Youth Services Review*, 56, 42-51.

## **Seznam příloh**

**Příloha č. 1:** Formulář zadání diplomové práce

**Příloha č. 2:** Český abstrakt diplomové práce

**Příloha č. 3:** Cizojazyčný abstrakt diplomové práce

**Příloha č. 4:** Informovaný souhlas

## Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Akademický rok: 2015/2016

Studijní program: Psychologie  
Forma: Kombinovaná  
Obor/komb.: Psychologie (PSYN)

### Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Ing. LISNÍKOVÁ Kateřina	Sedliště 479, Sedliště	F150132

#### TÉMA ČESKY:

Vliv sociálně-emocionálního učení na morální usuzování a psychosociální klima třídy.

#### TÉMA ANGLICKY:

The impact of social and emotional learning on moral reasoning and psychological and social relationships in the classroom.

#### VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Eleonora Směkalová, Ph.D. - PCH

#### ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Studium literatury z oblasti vývojové, sociální a pedagogické psychologie se zaměřením na témata rozvíjení sociálně-emocionálních kompetencí, morální vývoj, empatie a prosociální chování.
2. Zpracování osnovy teoretické části práce - porovnání různých pojetí.
3. Zpracování výzkumného projektu - upřesnění výzkumného záměru, formulace cílů výzkumu, stanovení hypotéz, metod a způsobu zpracování, získání výzkumného vzorku (doporučen je kvantitativní rámec výzkumu).
4. Průběžné zpracování teoretické části práce, zahrnutí dosavadních tuzemských i zahraničních studií s podobným tématem.
5. Realizace výzkumu dle zpracovaného projektu, průběžně vedení záznamů o průběhu a organizaci výzkumu, vyhodnocování a analýza získaných dat, zpracování a interpretace výsledků.
6. Vypracování praktické části práce, odpovědi na výzkumné otázky, zpracování diskuze, přínosy práce.

#### SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Čapek, R. (2010). Třídní klima a školní klima. Praha: Grada.
- Heidbrink, H. (1997). Psychologie morálního vývoje. Praha: Portál.
- Frey, K. S., Nolen, S. B., Edstrom, L. V., & Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 171200.
- Lajčáková, P. (2008). Psychologie morálky. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Říčan, P., Krejčířová, D. et al. (2006). Dětská klinická psychologie. Praha: Grada.
- Schulze, R. & Roberts, R. D. (2007). Emoční inteligence. Praha: Portál.
- Vaček, P. (2011). Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Hradec Králové: Gaudemus.
- Vágnarová, M. (2012). Vývojová psychologie: Dětství a dospívání. Praha: Karolinum.
- Vágnarová, M. (2002). Kognitivní a sociální psychologie žiaka základní školy. Praha: Karolinum.

Podpis studenta:



Data:

30.11.2015

Podpis vedoucího práce:



Data:

30.11.15



**Příloha č. 2:** Český abstrakt diplomové práce

## **ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**Název práce:** Vliv sociálně-emocionálního učení na morální usuzování a psychosociální klima třídy.

**Autor práce:** Ing. Kateřina Lisníková

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

**Počet stran a znaků:** 79, 132 986

**Počet příloh:** 4

**Počet titulů použité literatury:** 75

### **Abstrakt (800–1200 zn.):**

Magisterská diplomová práce se zabývá vlivem sociálně-emocionálního učení na morální usuzování a psychosociální klima třídy u žáků mladšího školního věku. Teoretická část práce obsahuje stručnou vývojovou charakteristiku dítěte mladšího školního věku, popisuje morální vývoj z hlediska kognitivních a sociokognitivních teorií. Zabývá se pojetím emoční inteligence a vysvětluje koncept sociálně-emocionálního učení. Seznamuje programem Druhý krok zaměřeným na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí. Cílem empirické části bylo ověřit vliv programu Druhý krok na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí se zaměřením na morální usuzování a psychosociální klima třídy u žáků 3. tříd základních škol. Výzkumný soubor tvoří 2 třídy pracující s programem Druhý krok a 2 třídy kontrolní. Data byla získána prostřednictvím diagnostického nástroje IDS, Testu morální zralosti osobnosti a dotazníku Naše třída. Byl potvrzen vliv programu Druhý krok na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí. Vliv programu Druhý krok na úroveň morálního usuzování se nepodařilo prokázat a také nebyl potvrzen vliv na klima třídy.

**Klíčová slova:** emoční inteligence, sociálně-emocionální učení, Druhý krok, sociálně-emocionální kompetence, morální usuzování

**Příloha č. 3:** Cizojazyčný abstrakt diplomové práce

## **ABSTRACT OF THESIS**

**Title:** The impact of social and emotional learning on moral reasoning and psychological and social relationships in the classroom.

**Author:** Ing. Kateřina Lisníková

**Supervisor:** PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

**Number of pages and characters:** 79, 132 986

**Number of appendices:** 4

**Number of references:** 75

### **Abstract (800–1200 characters):**

This master thesis describes the impact of social-emotional learning on moral reasoning and the psychosocial climate of the school-age classroom. The theoretical part of the thesis contains a brief characteristic of the development of a school-age child. It describes their moral development from the perspective of some cognitive and social cognitive theories.

It deals with emotional intelligence and explains the concept of social-emotional learning. It explains the program called Druhý krok (Second Step), which is focused on the development of social-emotional competencies.

The aim of the empirical part of the thesis is to check up on the impact of the program Druhý krok on the development of the social-emotional competencies focused on moral reasoning and the psychosocial climate in a third-year class.

The tested sample includes two classes involved in the program Druhý krok and two experimental classes.

The data were collected by means of a diagnostic tool called IDS, of a test of the moral maturity, and a questionnaire called Naše třída (Our Class). The impact of the program Second Step on the development of the social-emotional competences was confirmed.

Any impact of the program Second Step on the level of moral reasoning could not be proved, nor its impact on the classroom climate.

**Key words:** emotional intelligence; social-emotional learning; social-emotional competence; Second Step; moral reasoning

## Příloha č. 4: Informovaný souhlas



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

Vážení rodiče,

rádi bychom Vás požádali o spolupráci v souvislosti s výzkumným projektem Katedry psychologie Univerzity Palackého v Olomouci, který se zabývá sociálně-emocionálním rozvojem dětí a jeho souvislostí se spokojeností žáků ve třídě. Chtěli bychom se žáky třídy, kterou navštěvuje i Váš syn/Vaše dcera, provést krátký rozhovor týkající se porozumění sociálním situacím a dát k vyplnění dotazník zaměřený na vzájemné vztahy ve třídě. Výstupy z rozhovoru i dotazník budou zcela anonymní. Souhrnný výsledek bude následně využit v rámci našeho projektu, který probíhá pod vedením PhDr. Eleonory Smékalové, Ph.D. K tomuto účelu potřebujeme Váš písemný souhlas. Tento postup byl schválen ředitelem školy i třídním učitelem.

Souhlasím s tím, aby můj syn/ moje dcera ..... absolvoval/a krátký rozhovor týkající se porozumění sociálním situacím a vyplnil/a dotazník mapující vztahy ve třídě, jehož výsledky budou použity pro účely výzkumného projektu Katedry psychologie.

Veškeré výsledky budou archivovány a bude s nimi nakládáno jako s citlivými údaji v souladu se zákonem č. /2000 Sb., o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů.

V \_\_\_\_\_ dne \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(podpis)



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁNÍ



