

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filosofická fakulta  
Katedra psychologie

**PREVENTIVNÍ PROGRAM DRUHÝ KROK A  
SEBEPOJETÍ U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO  
VĚKU**

**THE SECOND STEP PROGRAM AND  
SELF-CONCEPT AMONG CHILDREN OF  
PRIMARY SCHOOL**



**Bakalářská diplomová práce**

Autor: Tereza Chobotská

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, PhD.

Olomouc

**2017**

## Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: „*Preventivní program Druhý krok a sebepojetí u dětí mladšího školního věku*“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

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

Podpis.....

## Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D. za trpělivé vedení mé práce a možnost pracovat na tomto tématu v jejím výzkumném týmu. Další dík patří Mgr. Kateřině Palové za podnětné rady. V neposlední řadě bych také chtěla poděkovat zúčastněným školám a dětem, které se do výzkumu zapojily a bez kterých by tato práce nevznikla.

# Obsah

## ÚVOD

TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 Charakteristika vývojového období mladšího školního věku .....	9
1.1 Motorický vývoj .....	9
1.2 Sociální a emocionální vývoj.....	10
1.3 Kognitivní vývoj .....	11
2 Sebepojetí .....	14
2.1 Systém Já a sebepojetí .....	14
2.2 Strukturální složky sebepojetí.....	16
2.3 Vznik a vývoj sebepojetí.....	17
2.4 Sebepojetí dětí mladšího školního věku .....	18
3 Souvislost rozvoje sebepojetí s programem Druhý krok.....	24
3.1 Sociálně - emocionální učení .....	24
3.2 Preventivní program Druhý krok .....	26
4 Dosavadní výzkumy .....	30
4.1 Dosavadní výzkumy programu Druhý krok .....	30
4.2 Dosavadní výzkumy sebepojetí u dětí mladšího školního věku .....	31
PRAKTICKÁ ČÁST .....	34
5 Výzkumný problém, výzkumný cíl, výzkumné hypotézy.....	35
6 Aplikovaná metodika.....	38
6.1 Metody získávání dat .....	38
6.2 Metody zpracování a analýzy dat .....	39
6.3 Etické aspekty .....	40
7 Výzkumný soubor .....	41
7.1 Výběr vzorku z populace a sběr dat.....	41

7.2	Popis vzorku .....	43
8	Výsledky.....	45
8.1	Vliv preventivního programu Druhý krok na sebepojetí.....	46
8.2	Rozdíl ve skóru sebepojetí dle pohlaví.....	51
9	Diskuze.....	53
10	Závěry.....	58
11	Souhrn.....	59
	POUŽITÉ ZDROJE A LITERATURA.....	62
	ABSTRAKT BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	
	SEZNAM PŘÍLOH	



## ÚVOD

Předkládaná práce se zabývá propojením dvou témat, která provází život každého z nás. Sebepojetí společně se sociálně – emocionálními kompetencemi ovlivňují naši životní spokojenost, úspěchy, vztahy a mnoho dalších aspektů našeho života. Sociální a emocionální kompetence jsou dokonce jednou z nejdůležitějších složek sebepojetí a výrazně ho tak ovlivňují. Na této myšlence stavíme koncept celé práce, která předpokládá, že dojde k ovlivnění sebepojetí prostřednictvím preventivního programu Druhý krok, který je zaměřený právě na rozvoj sociálně – emocionálních kompetencí.

Tato práce je součástí širšího výzkumného záměru PhDr. Eleonory Smékalové, Ph.D. a Mgr. Kateřiny Palové, jejichž snahou je systematicky rozšiřovat preventivní program Druhý krok do škol a také zajistit vzdělání pro jeho používání. Celá tato snaha by nemohla být realizovaná bez podpory Olomouckého kraje a Katedry psychologie Univerzity Palackého v Olomouci.

V teoretické části se budeme zabývat zejména sebepojetím dětí mladšího školního věku, na které je tato práce cílená. Více dopodrobna rozebereme jeho vznik, vývoj a jednotlivé komponenty. Představíme také teoretická východiska sociálně - emocionálního učení a programu Druhý krok. Vzhledem k tomu, že se v České republice jedná o novou problematiku, si v empirické části klademe za cíl zejména vytvořit zázemí pro další výzkum tohoto tématu.

# TEORETICKÁ ČÁST



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

Jelikož v literatuře lze nalézt různá dělení vývojových období, považujeme za důležité upřesnění pojmu mladší školní věk. Langmeier a Krejčířová (2006) považují za začátek tohoto vývojového období vstup do školy, to znamená 6-7 rok. Konec tohoto období dále uvažují okolo 11-12 roku dítěte, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy.

Oproti tomu Zdeněk Matějček dává přednost rozlišení období mladšího školního věku na 2 fáze. Na školní věk mladší (období 6 – 8 let) a střední školní věk (zhruba mezi 9. – 12. rokem dítěte) (In Langmeier & Krejčířová 2006). Vágnerová (2012) se přiklání k podobnému rozdělení, namísto mladšího školního věku ovšem zavádí raný školní věk.

V této práci budeme vycházet z rozdělení Langmeiera a Krejčířové (2006), ke kterému se ve své knize přiklání i Thorová (2015). Pojem mladší školní věk ale nahrazuje termínem střední dětství, které dále dělí na období raného školního dětství (6-9 let) a pozdního středního dětství (10-12 let). Zároveň má podle ní dítě v tomto období tři důležité úkoly a to tvorbu sebepojetí, genderové identity a postoje ke vzdělávání.

Langmeier a Krejčířová (2006) doplňují do celkové charakteristiky pojem střízlivého realismu, který je důležitým pojmem pro celé období mladšího školního věku. Na rozdíl od menších dětí, které jsou ve svém vnímání a myšlení hodně závislé na svých představách a přáních, je školák plně zaměřen na to, co je a jak to je. Chce pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“. Tento rys lze pozorovat ve školákově kresbě, hře, mluvě i čtenářských zájmech. Dítě mladšího školního věku například mnohem více zajímají knihy, které ho poučují a předávají mu nové informace a zkušenosti.

Následující kapitoly si kladou za cíl čtenáři stručně představit nejdůležitější aspekty vývoje dětí mladšího školního věku, kterými jsou motorický, kognitivní, sociální a emocionální vývoj.

## **1.1 Motorický vývoj**

Období mladšího školního věku je obecně rokem diferenciací mezi dětmi a jejich specializací jako jedinců. Značná část žáků začíná ztrácet proporce malých dětí a je vidět ztelnější rozdíl mezi pohlavími a to jak ve vzhledu, v prezentování se, tak i v sociálním a školním vystupování. Specializace se týká především zájmů a talentů, které zde zažívají svoje vrcholné období. Současně jde o rok, jenž obsahuje náznaky budoucích změn. Dítě

mladšího školního věku vidí samo sebe jako jednající zodpovědnou osobu. Dovede už celkem objektivně posoudit své vlastní nadání a výkony (Thorová, 2015). Postava dítěte v tomto období přestává být zakulacená, proporce hlavy a končetin vůči tělu je oproti předškolákům rozdílné. Zvětšuje se svalová síla, která je zvláště u chlapců, oproti dětem nastupujícím do školy, několikanásobně větší (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Žák mladšího školního věku je fyzicky zdatný, své tělesné funkce má pod kontrolou. Pohyby jsou obecně rychlejší a obratnější (Langmeier & Krejčířová, 2006). Toto období bývá někdy označováno za zlatý věk motorického vývoje (Thorová, 2015). Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí zajímavý fakt a to, že obratnost a rychlost přispívá k postavení ve skupině vrstevníků. Chlapci menšího vzrůstu bývají často kolektivem vyčleňováni a mohou se u nich projevit sklony k neurotickým poruchám.

Mladší školní věk je mimo jiné obdobím pokračování vývoje jemné a hrubé motoriky. V tomto věku je už dítě schopno jemné motoriky, díky koordinaci prstů a zápěstí. S tím souvisí i rozvoj schopnosti psaní a kreslení (Langmeier & Krejčířová, 2006). Kresba se oproti předškolním dětem příliš nezměnila. Děti mladšího školního věku jsou ale pečlivější, více zaměřené na detaily. V jejich kresbě se také projevuje snaha o přesné zachycení reality, která pak zároveň může být důvodem, proč dítě na kreslení rezignuje (Thorová, 2015).

## **1.2 Sociální a emocionální vývoj**

Díky nástupu do školy je mladší školní věk zlomovým obdobím v sociálním a emocionálním vývoji. Nastupující vliv na rozvoj v oblasti sociálních a emocionálních schopností mají také vrstevníci i přesto, že rodina zůstává jakýmsi centrem bezpečí a stability. Vrstevnické vztahy jsou pro děti velmi cenné, neboť slouží k osvojování prosociálního chování (Thorová, 2015).

U dětí kolem osmého a devátého roku dochází k velkému rozvoji projekce. Dívky se začínají projíkovat do modelek nebo hereček. S tím souvisí i velký nárůst záliby v módních doplňcích a experimentování s účesem, která se rozvíjí dále hlavně ve čtvrté a v páté třídě. V tomto věku se začínají vytvářet pevnější dvojice kamarádů a kamarádek nebo vzájemných nepřátel. Psychosexualita je možná nyní ve své největší latenci. Odvážná poznávací gesta končí a samo chození má charakter dost přechodných vyznání. Také

snadnost zaměření na kognitivní zájmy svědčí o úspěšné latenci sexuality. Vztahy jsou zde zprostředkovány seznamem věcí, her ale i výuky (Kučera, 2005).

Rodiče jsou pro děti v tomto období nedotknutelní. Emoční vývoj je značně závislý na konkrétních sociálních zkušenostech dítěte. Ke správnému emočnímu vývoji tak může přispět výchova přímo cílená na emoce, jejich rozpoznávání nebo schopnost o nich mluvit, což je nezbytným předpokladem pro vývoj emoční inteligence (Gueguenová, 2014).

V některých rodinách je bohužel výchova v tomto směru opomíjená a dítě z takové rodiny má potom tendence interpretovat emoční vodítka mylně. Tento fenomén se týká především nestabilních rodin (Schultz, Izard & Ackerman, 2000). Škola může v tomto procesu sehrát významnou roli. Rogers (in Líšková, 2014) popisuje tři strategie emocionalizace, prostřednictvím níž může být škola emocionálnímu vývoji dětí velmi nápomocná. První z nich je kongruence, kdy učitel projevuje upřímné pocity vůči dětem a projevuje tak o ně zájem. Druhá je metoda akceptace, kdy dochází k úplnému přijetí žáka bez jakéhokoliv hodnocení. Poslední je metoda empatie, díky které by si dítě mělo uvědomit, že se ho učitel nebo vychovatel snaží pochopit a vcítit se do jeho prožívání.

Emocionální vývoj je také důležitým předpokladem pro tvorbu postoje žáka ke škole a jeho motivace a úspěšnosti (Thorová, 2015).

### **1.3 Kognitivní vývoj**

U zralého dítěte mladšího školního věku zjišťujeme na jedné straně prohloubenou diferenciaci jednotlivých mentálních funkcí a zároveň jejich narůstající integraci. Vágnerová (2012) tyto dva procesy vysvětluje na vývoji vnímání a myšlení dítěte. Vnímání školsky zralého dítěte se stává členěným: dítě je schopno z vnímaného celku vyčlenit části a původní celek z nich opět složit, což je – pokud jde o sluchové a zrakové vnímání – předpokladem úspěšné výuky čtení a psaní. Dítě je pozornější, vytrvalejší, všechno důkladně zkoumá, je pečlivé. Rozumové poznávání se začíná opírat o analytické myšlení, jež dítěti umožňuje orientovat se lépe ve světě kolem něho, v tvarech, kresbách a dějích. Lépe postihuje podobnosti a rozdíly, začíná chápat vztahy, souvislosti a příčinné vztahy, které si nevykládá čistě na základě svého antropomorfického postoje jako dítě předškolní (Thorová, 2015).

Podle Piageta je dítě až okolo sedmi let schopno logických operací, které se ale stále týkají jen konkrétních věcí, jevů a obsahů, které si lze názorně představit. Teprve na počátku dospívání, kolem 11 let, je dítě schopno uvažovat i zcela formálně. Pokud zjednodušíme Piagetův výklad konkrétních logických operací, můžeme říci, že podstata nového vývoje myšlení je v tom, že dítě je schopno různých transformací v mysli současně. Může chápat identitu, zvratnost jevů a vzájemné spojení různých myšlenkových procesů do jedné sekvence. Dítě je také schopno pochopit inkluzi prvků do jedné třídy. Dále bylo prokázáno, že mnohé z myšlenkových schopností podléhá učení a jejich nástup tak lze vhodným cvikem a učební metodou urychlit (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Piagetova teorie vystihla soustavně mnohé vývojové změny v myšlení dítěte a v jeho poznávání světa. Novější studie však ukázaly, že projevy konkrétních logických operací nenastupují najednou, ale často se překrývají. Dále bylo prokázáno, že mnohé z myšlenkových schopností podléhá učení a jejich nástup tak lze vhodným cvikem a učební metodou urychlit (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Jiný úhel pohledu na kognitivní vývoj dětí podává Bruner, který rozdělil vývoj člověka do třech stádií, a to akčního, ikonického a symbolického. V **akčním stádiu** myšlení vychází přímo z konání. **Ikonické stádium** je už více ovlivněno představivostí. Poslední, třetí **stádium symbolické**, je založeno, jak už název napovídá, na procesu symbolizace. Mezi teoriemi Brunnera a Piageta lze najít jisté podobnosti a souvislosti. Brunnerova teorie ovšem říká, že se k jednotlivým stádiím vracíme po celý život, pokud to je pro nás v danou chvíli výhodné (Plháková, 2004).

Děti v tomto období používají různé strategie řešení problémů – učení pokusem a omylem, logické usuzování na správné řešení na základě předchozí zkušenosti, tj. dedukci, a učení nápodobou. Rozvíjí se také určitý kognitivní styl, způsob uvažování - např. konvergentní a divergentní myšlení (Konečná, 2010). Kognitivní styly bývají obvykle vysvětlovány za pomoci dvou škál, kterými jsou **celostní styl – sekvenční styl** a **tendence k vizualizaci - tendence k verbalizaci**. Kognitivní styl každého z žáků je určen tím, kde na rozmezí těchto dvou škál se pohybuje. Z podobného konceptu vychází také styly učební, které jsou součástí kognitivních stylů, a zaměřují se pouze na způsob zpracování informací (Mertin & Krejčířová, 2012).

Paměť se v období mladšího školního věku stává trvalejší a záměrnější, i když dosud je spíše mechanická. Velkým vývojovým pokrokem je, že děti začínají uvažovat logicky a respektují přitom, alespoň ve většině případů, objektivní skutečnost. Steinberg a Belsky (1991) tuto vývojovou proměnu hodnotí dokonce jako „**kognitivní revoluci**“.

Poslední, poněkud rozporuplnou, oblastí kognitivního vývoje je inteligence. Jedná se o konstrukt, který bývá definován mnohoznačně a názory se různí i v otázce stability inteligence. Například podle Blooma (in Langmeier & Krejčířová, 2006) je dítě v osmi letech na intelektové úrovni, která se rovná 80 % intelektuálního vývoje dospělého. Langmeier a Krejčířová (2006) potvrzují, že u některých dětí mladšího školního věku může být IQ skutečně konstantní. Zároveň ale poukazují na fakt, že jsou děti, u kterých IQ v průběhu školní docházky střídavě stoupá i klesá.

## **2 Sebepojetí**

Tato kapitola si klade za cíl uvést čtenáře do problematiky sebepojetí. Zaměříme se tedy na základní pojmy týkající se sebepojetí. Pokusíme se o vysvětlení pojmu sebepojetí jako takového a jeho místa v systému Já. Dále se budeme věnovat struktuře sebepojetí, faktorům, které sebepojetí u člověka vytvářejí a vzniku a vývoji sebepojetí. Stěžejní kapitolou by potom mělo být právě už konkrétnější zaměření na sebepojetí dětí mladšího školního věku.

### **2.1 Systém Já a sebepojetí**

Vymezení pojmu „Já“ bývá v českém jazyce komplikované. Čeština nemá diferencované termíny, které se k oblasti „Já“ vztahují. V literatuře tak lze nalézt pojmy „**Jáství**“, který se ale pro svoji topornost příliš nepoužívá. Obdobně je na tom i pojem „**sebesystém**“, který u nás zavedl Jan Papica. **Sebesystém** lze rozdělit na kognitivní, afektivní a konativní složku, kde sebepojetí implikuje především afektivní obsah (Výrost & Slaměník, 1997). **Afektivní aspekt** se vztahuje k emočnímu vztahu k sobě, tzn. k sebepojetí. **Aspekt konativní** neboli motivační vyjadřuje skutečnost, že představa sama sebe se stává důležitým faktorem psychické regulace chování (Plháková & Blatný, 2003). Pojem „Já“ se stal důležitým propojovacím článkem mezi sociální psychologií a psychologií osobnosti. Pevně se zakotvil zejména v kognitivní sociální psychologii (Řehan, 2007).

Já se vytváří zejména v raném dětství, kdy se u člověka utváří specificky lidská forma organizace a fungování psychiky. Z Já se vyčleňuje sociální Já, z něhož se postupně vytváří sebepojetí, tedy pocit vlastního já, které se stává organizačním a dynamickým činitelem psychiky. Sebepojetí vytváří rámec významných zkušeností, organizuje je v jednotný funkční celek, a propůjčuje tomuto celku určitou dynamiku (Skřičková, 2007).

Součástí jáské zkušenosti je jak zážitek vlastní jedinečnosti a neopakovatelnosti, tak i vědomá potřeba někam a k někomu patřit. Je patrné, že jáská zkušenost má řadu podob a projevů, proto je obtížné ji v celé své komplexnosti popsat. Aneb, jak pravil G. Allport, „je mnohem snadnější cítit vlastní já než definovat, co je vlastní já“ (in Výrost & Slaměník, 1997, s. 128). Já je ústřední složkou a činitelem osobnosti. Já vyjadřuje vědomí o vlastní nepřetržité existenci a totožnosti. Cakirpaloglu (2012) zdůrazňuje intencionalitu Já, která z Já činí nejsložitější uvědomělý fenomén psychiky.

Pro popis osobní zkušenosti jedince s jeho vlastním já si psychologie vytvořila mnoho hypotetických konstruktů a termínů, které jsou často nejednoznačné. Abychom získali základní představu o pojmu, uvedeme definici, kterou ve své knize použili Shavelson, Hubner a Stanton (1976, str. 1) a je podle našeho názoru nejjasnější definicí: „V nejširším smyslu je sebepojetí (self-concept) percepcí sebe samého. Tyto percepce jsou formovány prostřednictvím zkušenosti s prostředím a jsou ovlivněny zvláště posílením z prostředí a od významných druhých.“ Ačkoliv by se jí dala vytknout její neúplnost, protože jak zmiňuje Blatný (2001) v úplných definicích by nemělo chybět vydefinované sebepojetí z hlediska psychické regulace chování, které slouží také jako nástroj orientace a stabilizátor činnosti.

Za důležité v této problematice také považujeme zmínit rozlišení jáské zkušenosti, které uvedl již W. James v roce 1890 a které je stále považováno za velmi užitečnou analýzu sebepojetí a jáství obecně. James rozlišil **činné Já**, které značí subjekt, který jedná, myslí, prožívá a hodnotí. Činné já je vždy spojeno s vědomím psychické přítomnosti. Na straně druhé se objevuje **předmětné Já**, které se často označuje právě termínem sebepojetí. Zahrnuje představy, myšlenky a z nich vyplývající soudy, které o sobě člověk má a které mají subjektivní důležitost (Poledňová, 2009).

Od práce Williama Jamese se v podstatě odvíjí současný výzkum sebepojetí. Zájem badatelů je většinou orientován na empirické Já, tedy obraz Já, které v současné psychologii označujeme jako sebepojetí. Holeček a Jiřincová (2003) upozorňují na fakt, že rozlišení činného Já a sebepojetí se daří spíše na úrovni teoretické než na úrovni empirické a diagnostické. Proto lze často závěry výzkumu vztáhnout jak k sebepojetí, tak k Já vůbec.

V psychologii bývá často vyvinuté pojetí sebe sama označované jako ego. V tomto smyslu vyděluje Nakonečný (1995) dvě roviny ega:

1. **reálné ego**, tedy to, za koho se jedinec považuje;
2. **ideální ego**, tedy to, čím by chtěl být.

Do sebepojetí patří také zvnitřnělé objektivní hodnoty, což jsou společenské normy morálky a chování vůbec. Ty potom tvoří strukturu osobní morálky, která je v psychologii označována jako Superego. Superego se tvoří již v dětství na základě toho, jak je dítě přijímáno rodiči, jak je chápáno a respektováno.

Obecně lze tedy říci, že ačkoliv každý z autorů definuje sebepojetí různě, z hlediska kognitivní psychologie je považováno za mentální reprezentaci Já uloženou v paměti jako znalostní struktura, která se utváří v procesu interakce jedince s prostředím (Blatný, 2001).

## **2.2 Strukturální složky sebepojetí**

Jelikož se jedná o velmi složitou psychologickou problematiku, struktura sebepojetí je jedním z témat, ve kterém se autoři příliš neshodují. V literatuře lze najít spoustu pohledů a alternativ dělení sebepojetí. K jedné z nevlivnějších koncepcí, která se zabývá touto problematikou, patří teorie Helen Markusové Já jako schéma, teorie Cantora a Kihlstroma Já jako prototyp, teorie Rogerse Já jako hierarchické kategoriální struktury a teorie Bower a Gilliana Já jako asociativní systém (Plháková & Blatný, 2003).

Markusová (in Plháková & Blatný, 2003) vychází ve své teorii z Neisserova pojetí schématu jako znalostní struktury reprezentující vnější svět, která pomáhá interpretovat vstupní informace a zároveň je těmito informacemi modifikovatelná. Z hlediska psychologie Já je důležitý ten fakt, že toto schéma může být chápáno jako plán činnosti, ale také jako činitel, který tyto činnosti vykonává. Posledním bodem Neisserova schématu je skutečnost, že lidé při vnímání vnějšího světa berou v potaz jen ty oblasti, pro které mají vytvořené schéma. V teorii Markusové je tedy Já chápáno jako jakási paměťová struktura tvořená souborem schémat, které obsahují předchozí zkušenosti a informace o osobnostních charakteristikách. Tato schémata se vytváří zejména na základě hodnocení vlastního chování nebo hodnocení našeho chování jinými lidmi. Funkce schémat spočívá ve schopnosti utvářet si smysluplnou představu o sobě a o tom, jaký je.

Prototypické pojetí sebepojetí Kihlstroma a Cantora (in Plháková & Blatný, 2003) vychází ze dvou předpokladů. Prvním z nich je, že akt vnímání je zároveň akt kategorizace. Jinak řečeno vnímání je to stejné jako vytváření pojmu. Druhý z předpokladů je takový, že pojem Já je paměťová struktura a je svojí povahou podobný ostatním pojmům, které si člověk vytváří o svém sociálním a fyzikálním světě. Pojem já je tedy reprezentován prototypem. Nové informace jsou do prototypu já přijímány do kategorie pojmu Já na základě srovnání nové informace s prototypem.

Ze stejného základu jako předchozí teorie vychází také model Já jako hierarchická kategoriální struktura, kterou světu představil Rogers (in Plháková & Blatný, 2003).



Rogers rozšířil kategorii Já o jeho vnitřní hierarchickou strukturu a organizaci. Její prvky tvoří rysy, hodnoty nebo specifické vzorce chování a jsou hierarchicky uspořádány podle míry abstrakce od konkrétních po obecné kategorie.

Rádi bychom zmínili ještě poslední a podle nás velmi zajímavý a netradiční pohled na strukturu sebepojetí, kterou nastínil P. Macek (1991). Zmiňuje, že na strukturu sebepojetí lze pohlížet také z časoprostorového hlediska. Pojednává o různých formách Já, například Já minulém, budoucím, reálném, fantazijním a podobně. Podobně můžeme o sebepojetí uvažovat z hlediska různých sociálních rolí – Já jako student, já jako rodič, já jako partner.

Všechny pokusy o modely struktury sebepojetí jsou povětšinou jednou z možných alternativních řešení, protože jde o velmi složité psychologické téma, které ovšem vytváří rozmanitou půdu pro výzkum a další empirické zkoumání (Macek, Šulová & Konečná, 2009).

### **2.3 Vznik a vývoj sebepojetí**

Se svým sebepojetím se nerodíme. Původně vzniká a vyvíjí se na základě pohledu druhých lidí na nás. To jak na nás reagují, co nám dávají najevo, tvoří v období dětství stavební kameny našeho sebepojetí. Cooley na začátku 20. století v otázce vzniku sebepojetí vyslovil **teorii sociálního zrcadla**. Sociální zrcadlo funguje na principu zrcadla klasického. Pokud chceme vidět svoje fyzické rysy, podíváme se do zrcadla. Pokud chceme vidět naše důležité vlastnosti, podíváme se do zrcadla sociálního – budu si všímat, jak na mě reagují ostatní lidé, co si o mně myslí a jak mě vidí. Na základě toho jaké informace se k nám ze sociálního zrcadla dostanou, se vytváří sebepojetí. Tento princip funguje nejlépe v dětství, kdy se vytvářejí základy našeho já, tím pádem i sebepojetí (Helus, 2009). Vznik sebepojetí a schopnost vnímat sebe sama se odráží v dětské řeči, kdy dítě začne užívat slůvka „já“ a mluví o sobě v první osobě (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Dětské sebepojetí se rozvíjí v rámci diferenciaci sebe sama od okolí již od kojeneckého věku, ale teprve v období batolete, mezi druhým a třetím rokem v souvislosti s pochopením pojmu trvalosti, si dítě vytváří vědomí kontinuity existence vlastní bytosti. Velmi důležitým faktorem pro utváření sebepojetí je v tomto období komunikace s okolím. Rozvoj schopnosti komunikovat, naslouchat, pojmenovávat a popisovat vede k ujasnění si svého postavení mezi lidmi (Macek, Šulová & Konečná, 2009).

V období raného dětství je typické, že se dítě popisuje v konkrétních znacích a vlastnostech, jako například umím kreslit, jsem kluk, mám hnědé vlasy a podobně (Thorová, 2015). Damon a Hart (1988) zmiňují, že dítě své Já vnímá pouze jako oddělené taxonomické vlastnosti, které mohou být fyzické, pohybové, sociální a psychologické. Dítě není schopno samo o sobě zobecňovat, ale mluví o své osobě v konkrétních položkách. S tím souvisí i to, že dítě v tomto věku nemá uspořádané self – reprezentace. Jednotlivé self – reprezentace jsou izolované a diferenciované, proto často věci, které dítě vypráví, mohou vypadat jako by spolu zdánlivě nesouvisely (Konečná, 2010).

V předškolním období si dítě koriguje získaný obraz sama sebe z rodiny a rozšiřuje ho o nové aspekty v kontaktu s vrstevníky. Vytváří a procvičuje nové sociální role, konfrontuje svoje normy, které si přineslo z domu, s normami ostatních dětí (Poledňová, 2009). Dalším specifikem je rozvíjející se schopnost spoléhat sám na sebe. Dítě se stále častěji dostává do nového prostředí bez opory blízkých osob. V rovině sebepojetí to znamená, že předškolní dítě už umí přijímat svoje role, dokonce umí pojmenovat role budoucí (jednou taky budu tatínek). Ujasňuje si svoje postavení mezi ostatními a zároveň si prostřednictvím styku s vrstevníky trénuje to, co dosud tvořilo jeho osobní zkušenost (Macek, Šulová & Konečná, 2009).

Obsah a struktura sebepojetí se oproti předchozímu vývojovému období značně ustálil. Na otázky týkající se obsahu sebepojetí zvládají předškolní děti dát poměrně komplexní a konzistentní odpověď. Sebehodnocení v tomto věku zůstává i nadále poměrně zjednodušené obvykle na jednu dominantní charakteristiku (Harter, 2003). Rozšiřuje se i vztahový rámec, ve kterém se odehrává sebehodnocení. Soudy a názory ostatních se stávají vodítkem pro sebehodnocení předškoláka. V tomto období se zakládá ideální a požadované já jako představa o tom, jaké by dítě chtělo být a mělo být podle požadavků okolí (Macek, Šulová & Konečná, 2009).

## **2.4 Sebepojetí dětí mladšího školního věku**

Dětské sebepojetí zahrnuje představu o tom, kým se dítě cítí být, za koho se považuje, zkrátka jaký je subjektivní obraz jeho osobnosti. Sebepojetí dětí mladšího školního věku tedy vyplývá ze zkušeností se sebou samým. Zároveň je ale ve značné míře spoluurčováno názory a postoji jiných lidí, které školák nekriticky přijímá. Nemusí jít jen o verbální přijetí. Hodnocení druhých se odráží i v emočním vztahu a chování k dítěti (Vágnerová, 2012).

Důležitým bodem sebepojetí školního dítěte je též schopnost koordinace sebe prezentace. Například v oblasti rozvíjejících se sociálních vztahů může sám sebe vnímat dvojím způsobem. Jako průbojného kamaráda v partě známých, zatímco před neznámými se může projevovat tiše a plaše.

Pro sebepojetí mladších školních dětí je typická stabilní úroveň, na rozdíl od předškolních dětí, kde je sebepojetí měnlivé a závislé na okamžité situaci. Nové výkyvy se obvykle dostavují až kolem 11 či 12 roku, kdy u většiny dětí dochází k výraznému poklesu sebepojetí, které je ovšem pouze dočasné (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Od sedmi let se dětské sebepojetí vyvíjí v hierarchicky organizovanou strukturu. Děti se hodnotí v oblastech školních a sociálních dovedností, pohybových dovedností a fyzického vzhledu (Harterová, 2003). Děti od osmi let jsou kromě toho schopny kombinovat všechny posuzované oblasti do jednoho a vytvářet si tak sebepojetí, které Harterová (2003) nazývá **globálním sebepojetím**. Někteří psychologové (Van den Bergh & DeRycke, 2003; Marsh, 1999, in Langmeier & Krejčířová, 2006) svými výzkumy zpochybňují, že se globální sebepojetí vytváří až kolem osmého roku. Uvádějí, že již děti mladšího věku jsou schopné verbalizovat globální sebepojetí, a že ho lze zjišťovat vhodně upravenými sebesuzovacími nástroji.

Dítě mladšího školního věku si okolo sedmého roku začíná uvědomovat stabilitu osobnosti v čase. Dítě je schopné uvažovat o vlastním poznání. S tím souvisí i to, že začíná svoji osobu vnímat stále více z hlediska svých vlastností a kompetencí. Erickson označil toto období jako **fázi píle a snaživosti** (Vágnerová, 2012). Tato nová zkušenost mu umožňuje srovnávání sebe sama s druhými a díky tomu si vytváří i stálejší úroveň sebepojetí. Dítě mladšího školního věku dobře rozumí úspěchu v oblasti, kde se o něco ucházel. Uvědomuje si, že pokud není dobrý v nějakém předmětu, může si sebe cenit jako člověka, protože tyto předměty pro něj nejsou důležité. Velmi špatně ale pak snáší, pokud je neúspěšné v oblastech, které si vyvolilo (Thorová, 2015). Nedostatek úspěchu v situacích považovaných za nedůležité, tedy nesnižuje sebehodnocení dítěte.

Kolem osmého roku kognitivní vývojové změny umožňují integraci pozitivních a negativních představ o sobě, což také vede k rozvíjení schopnosti sociálního srovnávání. Požadavky a očekávání jiných lidí představují pro děti školního věku určitou normu

žádoucího chování a výkonu. Na jejím základě si pak vytvářejí představu o uspokojivé podobě sebe sama a usilují o její naplnění (Kučera, 2005).

V rámci popisu sebepojetí dětí mladšího školního věku považujeme za důležité zmínit tělesnou identitu. **Tělesná identita** jako pojem značí celkový pohled jedince na svoje tělo. Jak už bylo řečeno v předchozí kapitole, u dětí se nejprve vyvíjí Já jako vědomí fyzické odlišnosti od okolního světa. V důsledku zlepšování kognitivních a sociálních dovedností se tělesná identita postupně integruje v komplexnější celek. Dojmy ze svého těla osoba organizuje v trvalejší percepční strukturu a vzniká tzv. tělové schéma či obraz vlastního těla, které je zejména v období mladšího školního věku výrazným a důležitým aspektem sebepojetí (Vágnerová, 2012).

Formování tělesné identity se utváří v závislosti na několika faktorech. Obecně platí, že společnost určuje optimální normy, jak by děti vypadat měly nebo neměly, a podle těchto norem si potom dítě vytváří své tělové schéma. Dalším z důležitých faktorů je samozřejmě také srovnávání sama sebe s ostatními vrstevníky a hodnocení od blízkých lidí, které dítě vnímá jako autoritu (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Důležitou složkou dětského sebepojetí je také **sebehodnocení**. Ačkoliv sebehodnocení může být chápáno jako prostředek a cíl vzdělávání (Kratochvílová & Černá, 2012), v této kapitole se budeme zabývat především sebehodnocením jako emočním aspektem sebepojetí. Sebehodnocení vyjadřuje tu skutečnost, že sebepojetí není pouhým souhrnem představ o sobě, ale že je v něm zároveň vyjádřen emoční vztah ke své osobě a realizuje se v rámci základní dimenze hodnocení, tedy positivity – negativity. Teoreticky je tato skutečnost vysvětlována tím, že sebepojetí můžeme uvažovat jako objekt postoje, to je pak tedy podobně jako postoj charakterizováno vedle složky kognitivní a konativní i emoční složkou (Greenwald & Pratkanis, 1984, in Thorová, 2015).

V mnohé literatuře se lze setkat s používáním pojmu sebehodnocení a sebepojetí synonymně. Blatný (2001) upozorňuje na tuto problematiku a poukazuje na fakt, že sebepojetí vedle hodnotící složky obsahuje i pouze deskriptivní znalosti o sobě. Skutečnost, že sebepojetí a sebehodnocení jsou odlišné konstrukty, prokazují i některé výzkumy. Například Kenny a McEachern (2009) prokázali, že se v odlišných kulturách objevují odlišná kritéria pro hodnocení vlastní osoby.

V období mladšího školního věku má významné postavení škola, jakožto důležitý faktor ovlivnění sebehodnocení dítěte. Selhání ve škole může být rozhodující pro další směřování jedince a celkově pro pohled jedince na sebe sama. Ukazuje se také, že i vysoké sebehodnocení může mít negativní dopad na jedince. Děti s vysokým sebehodnocením mají tendenci vytvářet si o sobě přemrštěné závěry a jejich předpoklady o vlastním výkonu často překračují jejich schopnosti, což vede ve svém důsledku k selhávání (Blatný, 2001).

Důležitý pro kladné sebehodnocení je ovšem i atribuční styl, tedy to, jak vnímáme příčiny svých úspěchů. Pokud je pozitivní výsledek našeho konání vnímám jako nahodilý, pak bývá sebehodnocení obvykle nízké. Stejný efekt nastává i tehdy, když dítě věří, že zdroj jeho neúspěchů je neměnný a selhání proto nelze ovlivnit (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Důležitým aspektem pro rozvoj sebepojetí je také nová role, kterou děti získávají při nástupu do školy – **role školáka**. Jak už bylo zmíněno, nástup do školy je pro děti důležitým sociálním mezníkem. Dítě získává novou roli – stává se školákem. Role školáka není výběrová, dítě ji v určitém věku získává automaticky. V rámci přijetí role školáka se pro dítě stává škola symbolem, se kterým se více nebo méně ztotožňuje. Role školáka přináší dítěti vyšší sociální prestiž. V tomto směru je zároveň formálním potvrzením předpokladů k dalšímu rozvoji a s nimi spojených perspektiv (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V tomto věku se začíná utvářet také tzv. **školní sebepojetí** – percepce a hodnocení v oblasti školního výkonu. Jedná se o oblast sebepojetí, kterou lze zkoumat jako samostatnou složku sebepojetí, ale která je zároveň velmi propojená s celkovým sebepojetím a sebehodnocením dítěte (Poledňová, 2009). Role a sebepojetí žáka přispívá k rozvoji sociálních schopností a sociální identity dítěte. V tomto období je pocit příslušnosti k určité komunitě důležitější než pocit jedinečnosti. Skupina zde funguje jako rámec pro sebeakceptaci a celkové sebehodnocení. Pokud je sociální svět rozporuplný, narušuje to sociální identitu dítěte a tím i jeho sebepojetí.

Role žáka kromě prestiže přináší i zátěžové situace. Dítě přichází do prostředí neosobní instituce, která je pro něj něčím novým. Role žáka zahrnuje mimo jiné nutnost oprostít se od potřeby důrazu na vlastní individualitu. To znamená ustoupit z předškolního egocentrismu. V roli žáka je také obsažena nutnost přijmout autoritu učitele, který nemá takový osobní význam jako rodič. Dítě, které začalo chodit do školy, částečně ztratilo jistotu a bezpečí vlastní výjimečnosti, která mu byla poskytována rodiči. Tato nová role

také znamená nutnost osamostatnění se, přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky. Projevuje se proto i zvýšením míry nejistoty, kterou každá změna přináší (Thorová, 2015).

Je důležité, aby si dítě prostřednictvím školní role utvořilo pozitivní sebepojetí, které je potom stavebním kamenem identity. Na základě zpětné sociální vazby ve škole si dítě utváří i zdravé sebehodnocení. Z toho vyplývá, že v tomto období je sebepojetí úzce spojeno se sebehodnocením a je závislé na mínění okolí (Vágenorová, 2012).

Dalším důležitým aspektem sebepojetí dítěte mladšího školního věku jsou **sociální a emocionální kompetence**. Základním projevem sociálních kompetencí je schopnost dítěte odloučit se od matky a podřídit se pro něj dosud neznámé autoritě. Další podmínkou je i schopnost dítěte začlenit se do skupiny vrstevníků, kterým je třeba se přizpůsobit a brát na ně ohledy. Především se dítě v kontaktu s vrstevníky učí spolupráci a pomoci (Skříčková, 2007).

Mezi svými vrstevníky se dítě učí reagovat na ostatní děti a zároveň svoje reakce ovládat. Skupina dává dítěti prostor k interakcím, které jsou odlišné od reakcí dětí na dospělé. Právě proto se jen ve skupině dětí může učit takovým důležitým sociálním dovednostem, jako je pomoc slabším, spolupráce, ale i soutěživost (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Ve vrstevnické skupině školní třídy se dítě učí stále lepšímu porozumění různým názorům, přáním a potřebám různých lidí. Stále více se rozvíjí jeho schopnost mluvit o emocích svých i druhých lidí. Dochází i k většímu propojení emočního hodnocení a racionálního uvažování. Děti si svoje emoční prožitky vykládají logičtější způsobem, ale zároveň tak, aby byly shodné s jejich úvahami a přáními (Vágnerová, 2012). Paralelně s tím narůstá i schopnost volního sebeřízení či seberegulace. Schopnost emoční seberegulace je významnou součástí celkových sociálních dovedností dítěte a ovlivňuje jeho přijetí skupinou (Eisenberg et al., 2003).

Díky narůstající schopnosti seberegulace je pak dítě schopno lépe porozumět svým pocitům v aktuální situaci a současně brát ohled i na očekávání, požadavky a postoje sociálního okolí. Školní děti s dobrou schopností emoční regulace jsou také schopny vyjádřit své prožitky přiměřeným způsobem (Vágnerová, 2012).

Vágnerová (2012) dále zdůrazňuje potřebu emočního sdílení s jinými lidmi, které přispívá k rozvoji orientace v emoční oblasti. Usnadňuje nejenom porozumění a rozlišení různých

emocí, ale i jejich zvládnání. Děti se tímto prostředkem učí emoční komunikaci, kdy jinému člověku předávají informaci o svých vnitřních pocitech. Sdílení emocí s vrstevníky je pro děti obvykle jednodušší, protože jsou na stejné vývojové úrovni, mají podobné zážitky a také je podobným způsobem chápou a interpretují.

### **3 Souvislost rozvoje sebepojetí s programem Druhý krok**

Tato kapitola slouží jako propojení dvou témat této práce sebepojetí a preventivního programu Druhý krok. Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, emoční a sociální dovednosti jsou jednou z nejdůležitějších složek sebepojetí. Sociálně emocionální schopnosti tak spolu s dalšími složkami utváří zdravý pohled sama na sebe, který je jednou z nezbytných podmínek pro spokojený život. Vzhledem k tomu, že preventivní program Druhý krok je zaměřen právě na rozvoj sociálně emocionálních kompetencí, dá se předpokládat, že by jeho zavedení mohlo ovlivňovat i celé sebepojetí nebo alespoň některou z jeho složek. V následujících kapitolách přiblížíme čtenáři problematiku jak sociálně - emocionálního učení, tak Druhého kroku jakožto nástroje, jehož vliv budeme v této práci zkoumat.

#### **3.1 Sociálně - emocionální učení**

Sociálně emocionální učení je stále více rozvíjejícím se konceptem, který proniká nejen do oblasti školství a výchovy. Do centra pozornosti vědců se dostal zejména na základě zkušeností učitelů z praxe se stále se zvyšujícím nemotivovaným násilím. Nemotivované násilí je takové násilí, které žáci páchají bez pocitu uspokojení či hněvu nebo nenávisti (Gajdošová & Herényiová, 2002).

Koncept sociálně emocionálního učení vychází z anglického Social-Emotional Learning neboli SEL. Celá koncepce sociálně - emocionálního učení se opírá o **5 hlavních kompetencí**, které vychází z modelu americké organizace CASEL a kterými jsou: *self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision making* (CASEL, 2005). Palová (2015) tyto kompetence překládá jako sebeuvědomování, sebeřízení, vztahové dovednosti, zodpovědné jednání a sociální citění. CASEL (2013) tedy definuje SEL jako proces pomáhající dětem i dospělým v rozvoji základních dovedností pro efektivní život, učí nás dovednostem, díky kterým budeme lépe kontrolovat naše vlastní emoce nebo vztahy s druhými.

Humphrey (2013) zdůrazňuje právě fakt, že učení se sociálním a emocionálním kompetencím nepřísluší jenom dětem, ale i dospělým, protože to jsou schopnosti, které k životu potřebuje každý z nás ať už ve vztahu k sobě samému nebo k ostatním.

Jiné modely zdůrazňují důležitost školního a rodinného prostředí. Weissberg, Durlak, Domitrovich a Gullotta (2015) provedli výzkum preventivního programu založeného na 5 kompetencích, které vymezuje CASEL, ve kterém ověřovali vliv třídy, školy a rodiny na



sociální a emocionální kompetence dětí. Tvrzení, že pro maximální účinek SEL programu je nezbytné zapojení celé školy nebo ještě lépe i okolní komunity, uvádí také Weissber, Greenberg, Fredericks a Elias (2003). Autoři ve svém výzkumu prokazují, že programy, které se zaměřují na celou třídu nebo rodinu a podobně, jsou účinnější než programy zaměřující se pouze na jedince. Reidová (2004) ve svých výzkumech vyzdvihuje důležitost vzdělávání v podobných preventivních programech rodičů. Ukázalo se, že děti s nižšími sociálními a emocionálními kompetencemi se vyskytují zejména v rodinách, kde rodiče projevují více hostilní postoje, často se hádají a věnují pozornost více negativnímu než pozitivnímu chování dítěte. Problematiku působení rodiny jako kontraproduktivního nebo naopak produktivního faktoru ve svém výzkumu zmiňují i Hučeková a Komářík (2010). Odkazují se zde na výzkum Freye (1977), který potvrdil větší efektivitu primárních programů u rodin, kde byly modely chování naučené v programu podporovány.

Sociálně - emocionální učení má vliv na několik oblastí. Weissberg, Durlak, Domitrovich, a Gullotta (2015) zmiňují oblast sociálních a emocionálních kompetencí, pozitivního přístupu k sobě i druhým, snížení stresu a méně problémového chování. Výzkumy Reidové (2004) prokázaly mimo jiné zlepšení pozornosti a sociálního chování u dětí s ADHD, u kterých byl zaveden preventivní program na rozvíjení sociálně emocionálních kompetencí. Greenberg et al. (2003) zdůrazňuje zejména zlepšení školního prospěchu, lepší přizpůsobení se okolním podmínkám, méně problémového chování a méně emoční úzkosti.

Programy sociálně - emocionálního učení jsou nejvíce rozšířeny ve Spojených státech, kde působí jako samostatná skupina intervenčních programů. V Evropě jsou naopak tyto programy vnímány jako součást prevence. Pro to, abychom mohli sociálně – emocionální učení zařadit do systému prevence, je potřeba si tento pojem vymezit. Tradiční dělení prevence je dle WHO na **primární, sekundární a terciární prevenci** (Baštecká, Mach & kol., 2015). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dále rozděluje programy primární prevence na specifickou a nespecifickou primární prevenci. Specifická prevence obvykle cíleně míří na konkrétní typ rizikového chování. Oproti tomu nespecifická primární prevence je cílená všeobecně (Palová, 2015). Právě k zařazení sociálně – emocionálního učení do nespecifické primární prevence se přiklání Smékalová a Palová (2015), které vychází z řazení systému primární prevence dle Miovského et al. (2015). Do systému nespecifické primární prevence zařazuje programy, které jsou zaměřeny na dovednost sebeřízení a sociální dovednosti.

I přesto, že v českých školách lze najít programy na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí, pojem sociálně – emocionální učení se nepoužívá. To může být způsobeno zařazením programů zaměřujících se na rozvoj sociálně – emocionálního učení pod programy zdánlivě se zabývající jinou problematikou, jako například **Výchova charakteru žáků** (Vacek, 2011) nebo **Citová a emocionální výchova** (Lišková, 2015).

Pokud se zaměříme na programy cílené na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí, které jsou určené pouze pro žáky mladšího školního věku nebo žáky prvního stupně základní školy, nenajdeme jich mnoho. Příkladem může být Pohádková školička, která je ve dvou verzích určena pro děti v mateřských školách a pro děti nižšího stupně školy základní. Další z programů, který lze zmínit, je program nesoucí název **Třída – to je malé království** (Miovský et al., 2015).

Preventivní programy zaměřené na sociální a emocionální kompetence mohou být v České republice nahrazeny inovativním vzděláváním. Program Začít spolu zlepšuje sociální a emocionální kompetence například tím, že se v rámci něho děti učí pojmenovávat a rozpoznávat svoje pocity. Jako další lze zmínit **Program podpory zdraví ve škole**, ve kterém se sice přímo nepracuje s pojmem sociální a emocionální kompetence, ale klade velký důraz na rozvoj sociálního prostředí a rozvoj postojů jeden k druhému jako je například empatie, otevřenost a vůle ke spolupráci (Smékalová & Palová, 2015).

Na Slovenku jsou programy na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí pro žáky mladšího školního věku daleko více rozšířeny. O systemizaci a tvorbu takových programů se zasloužila například Gajdošová. Prvním z programů byl program **Rozvoj emocionálnej inteligencie**, který byl představen již v roce 1998. Program se zaměřuje na tři typy dovedností: kognitivní, behaviorální a emocionální. Mezi další programy, které se na Slovensku používají, patří například **Podpora rozvoja sociálních zručností žáků 3. ročníka ZŠ** (Striešová & Valihorová 2014) nebo **Program rozvoj tolerancie žáků** (Gajdošová, Herényiová & Valihorová, 2010).

### **3.2 Preventivní program Druhý krok**

Program Druhý krok je jedním z nejrozšířenějších programů sociálně emocionálního učení na světě. Byl představen v roce 1987 americkou Committee for Children pod názvem **Second Step** (Profkreatis, 2009) a od té doby byl zaveden do více než 10 zemí světa včetně Severní a Jižní Ameriky, Austrálie, Japonska nebo Kanady. V rámci Evropy se vyskytuje převážně v severských zemích, Německu nebo Slovensku (Gajdošová,

Herényiová & Valihorová, 2010). Na Slovensku tento program fungoval nejprve pod názvem **Srdce na dlani** (Smékalová & Palová, 2015).

Druhý krok obecně vychází z předpokladu, že myšlenky jednotlivce ovlivňují jeho sociální interakce. Tento předpoklad má i svoje empirické základy a to v teorii **sociálního učení** (Holsen, Smith & Frey, 2008). S teorií sociálního učení přišel A. Bandura a tato teorie pracuje s předpokladem, že pozorování druhých lidí je významným faktorem učení. Člověk potom konkrétní chování napodobuje ve chvílích, kdy má pocit, že se mu vyplatí (Plháková, 2004). Dalším východiskem je **model zpracování sociálních informací**, jehož autory jsou Crick a Dodge (1994). Skládá se ze šesti kroků, kterými jsou:

1. kódování sociálních podnětů,
2. interpretace těchto podnětů a hledání jejich významu,
3. objasnění cílů tohoto procesu,
4. hledání možné sociální odpovědi,
5. vybírání odpovědi na základě zhodnocení důsledků jednotlivých možností,
6. uskutečnění této odpovědi.

Co se týče toho, jak tento preventivní program v praxi vypadá, si stručně popíšeme v následujícím odstavci. Obsahově je program rozdělen do tří částí. První část má název **Trénink empatie** a je zaměřená na rozpoznávání pocitů jak u sebe tak u druhých lidí, na schopnost zaujmout cizí stanovisko a na trénink empatie. Na základě výzkumu, který prokázal, že pro zdravý vývin dětí je důležité, aby se naučili rozpoznávat emoce, klade Druhý krok velký důraz na naučení se rozpoznávat emoce jak u sebe tak u druhých lidí (Profkreatis, 2009).

Druhá část s názvem **Ovládání impulzivity a řešení problémů** si klade za cíl osvojení základních strategií zvládnání impulzivity a konfliktů obecně, a zároveň osvojení sociálních dovedností nezbytných pro pozitivní kontakt s druhými lidmi. V rámci této části mají děti možnost nácviku naučených strategií.

Poslední část nazvaná **Zvládnání hněvu** je zaměřená na schopnost ovládnání strategií pro regulaci hněvu, které vychází z výzkumů Nelsona a Finche (2000), kteří prokázali, že děti lze naučit efektivně zvládnout jejich pocity, např. zlost. Děti se naučí včas rozpoznávat svoje emoce na základě tělesných příznaků (např. když jsme rozzlobení, je nám teplo, protože se nám do těla nahrne krev) (Profkreatis, 2009).

Lekce programu Druhý krok jsou založené na práci s programovou sadou, která obsahuje:

- karty k jednotlivým částem, kde jsou metodické pokyny,
- 26 karet pro jednotlivé lekce, na přední straně se nachází tematická černobílá fotografie, ze zadní strany jsou potom pokyny pro učitele pro práci se třídou na dané téma,
- příručku pro učitele,
- 3 plakáty,

video nahrávky k lekci, které ale v české ani slovenské verzi nejsou v programu k dispozici (Profkreatis, 2009). Kromě těchto metodických pomůcek, které má učitel k dispozici, je zde prostor i pro jeho kreativitu a vymýšlení různých doplňkových aktivit k dané tematice.

Doporučená doba trvání lekce Druhého kroku je minimálně rok a to jednou, ideálně dvakrát týdně po dobu trvání 30 minut. Každá třída si ale samozřejmě program uzpůsobuje tak, aby vyhovoval jí samotné i paní učitelce, která ho s třídou provádí (Profkreatis, 2009).

Každá lekce programu je vytvořená na základě příběhu, který demonstruje určitou schopnost důležitou ve vztahu s vrstevníky. Pomocí příběhu děti diskutují o citech a na základě konkrétních návodů pochopí složité pojmy týkající se sociálních dovedností. (Espelage, Low, Polanin & Brown, 2014). Aktivita, které se v průběhu dané lekce budou probírat, by měly být dopředu připraveny. Druhý krok ovšem nevyžaduje striktní dodržení struktury, program se může odvíjet i od diskuze apod. (Alvarez & Anderson – Ketchmark, 2009).

Důležitou otázkou zůstává zařazení programu do výuky. Školy se často ohrazují tím, že na takové věci není čas kvůli nutnosti plnění osnov. Východiskem by mohlo být zařazení programu do konkrétního předmětu vyučovaného na škole. Na Slovensku to takto částečně vyřešilo Ministerstvo školstva Slovenské republiky, když vydalo doporučení o využívání programu Srdce na dlani (nově Druhý krok) jako učební pomůcky pro předmět etická výchova (Gajdošová, Herényiová & Valihorová, 2010).

Dalším důležitým argumentem podporující zavedení Druhého kroku do výuky je i to, že díky dovednostem, které si žáci v programu osvojí, klesne výskyt konfliktů mezi dětmi, které učitelé často musí řešit v průběhu výuky a přichází tak díky tomu o čas vyhrazený pro výuku. Lekce Druhého kroku navíc lze propojovat s jednotlivými předměty. Děti mohou například ve výtvarné výchově ztvárnit svoje pocity nebo mohou v rámci českého jazyka rozebírat příběhy o emocích (Profkreatis, 2009). Argument svědčící proti zavedení Druhého kroku do výuky může být například zahraniční výzkum Alvareze a Anderson – Ketchmarka (2009), kteří v rozhovorech s učiteli pracujícími s Druhým krokem zjistili, že spousta z nich shledala program jako často se opakující. Autoři také zdůrazňují nedostatek výzkumů ověřující efektivitu Druhého kroku.

## **4 Dosavadní výzkumy**

Tato kapitola by měla sloužit jako pomyslné propojení teoretické a praktické části této práce. Jelikož se nám přes veškeré snahy nepodařilo dohledat žádné předchozí výzkumy zabývající se problematikou vlivu Druhého kroku konkrétně na sebepojetí dětí mladšího školního věku, bude tato kapitola pojednávat o efektivitě Druhého kroku a o výzkumech týkající se sebepojetí dětí mladšího školního věku.

### **4.1 Dosavadní výzkumy programu Druhý krok**

Výzkumů na ověření efektivity Druhého kroku bylo v zahraničí provedeno mnoho. Není možné v této práci zmínit všechny, proto jsme se pro tuto podkapitolu snažili vybrat ty, které jsou považovány za nejdůležitější pro další šíření a rozvoj tohoto programu. Často citovaným výzkumem je výzkum Tauba (2002), který potvrdil zlepšení v sociálních kompetencích a úbytek antisociálního chování v experimentální skupině složené ze žáků 3.- 6. tříd oproti skupině kontrolní. K podobným výsledkům dospěli také Neace a Muñoz (2012), kteří potvrzují zlepšení v prosociálním chování.

Výzkum Tauba (2002) prokázal také snížení agresivity mezi žáky. Lepší zvládání konfliktu bez intervence dospělého potvrzuje výzkum Freye, Nolana, Edstroma a Hirschsteina z roku 2005. Jiné výzkumy zaměřené na zvládání agrese spojené s působením Druhého kroku zaznamenaly až o 56% menší výskyt nadávek mezi žáky a o 39% méně stížností na sexuální násilí (Espelage, Low, Polanin & Brown, 2015).

Jako další uvedeme zajímavou studii Sullivana, Sutherlanda, Farrella a Taylorové (2015), která zkoumala rozdílnost vlivu programu na chlapce a dívky. Tato studie prokázala, že u děvčat zařazených v experimentální skupině došlo k velkému zlepšení zvládání agrese po zavedení Druhého kroku oproti skupině kontrolní, zatímco u chlapců v experimentální skupině bylo zaznamenáno mírné zvýšení agrese. Výzkumníci tento fakt připisují tomu, že efektivita programu byla hodnocena výpovědí učitelů, kteří s programem pracovali, mohlo tak dojít ke značnému zkreslení.

Důležité zjištění učinili Edwards, Hunt, Meyers, Grogg a Jarrett (2005), kteří prokázali vliv Druhého kroku na zlepšení znalostí o sociálních a emocionálních kompetencích. Podobný výzkum provedli také Brown, Jimerson, Dowdy, Gonzalez a Stewart (2012), který byl zaměřený na děti z rodin s nižším socioekonomickým statusem od mateřské školy až po třetí třídy. Výzkum u dětí, které prošly programem Druhý krok, potvrdil zlepšení v sociálních a emocionálních znalostech. Na druhou stranu u stejného vzorku nedošlo ke

zlepšení v chování a emočním fungování. Ve třetích třídách se dokonce objevil nárůst emočních problémů a problémového chování. Podobné výsledky lze objevit také ve výzkumech Cooka et al. (2007), který upozorňuje na fakt, že v jeho výzkumu tyto výsledky vyšly pouze u dětí, u kterých se projevovalo agresivní chování již před zavedením programu.

Jak už jsme zmínili na začátku kapitoly, výzkumů, které ověřují efektivitu Druhého kroku, bylo uskutečněno opravdu mnoho. Committee for Children (2011) se pokusila všechny tyto poznatky shrnout do základních bodů podle toho, co Druhý krok podporuje a naopak čemu předchází. Ze shrnutí Committee for Children (2011) je tedy patrné, že program podporuje zejména bezpečné školní klima, školní kohezi a v neposlední řadě sociální a emocionální kompetence. Na druhou stranu se snaží vyvarovat problémovému chování, odmítání a urážení ze stran vrstevníků, impulsivitě a antisociálnímu chování.

Velmi významné pro rozšiřování Druhého kroku po České republice jsou také výzkumy ze Slovenska. První výzkum ověřování efektivitu Druhého kroku proběhl již v roce 2004. Byl realizován prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli. Učitelé se shodli na potřebě systematické práce s programem zhruba dvakrát do týdne po dobu minimálně 20 minut. Učitelé také velmi pozitivně hodnotili metodické pokyny k jednotlivým lekcím, jež obsahují podrobné návody na dané aktivity. Většina učitelů se shodla na velkém přínosu programu pro jednotlivé žáky v mnoha oblastech jako například zlepšení schopnosti rozpoznávat a pojmenovat emoce, chování žáků, rozvoji empatie, rozvoj tolerance nebo rozvoj sociálních dovedností (Čechová et al., 2005). Tento výzkum měl ovšem velké omezení a to zejména ve velmi malém počtu probandů (Palová, 2015).

## **4.2 Dosavadní výzkumy sebepojetí u dětí mladšího školního věku**

Jak už bylo zmíněno výše, výzkumy zabývající se vlivem Druhého kroku na sebepojetí dětí mladšího školního věku nelze dohledat. Obecných výzkumů sebepojetí dětí mladšího školního věku je ale mnoho, není však v kompetencích této práce představit zde všechny, proto jsme vybrali jen některé, podle nás nejzajímavější.

Jako první z nich a pro tuto práci nejdůležitější považujeme výzkum Orla, Obereignera, Reiterové, Malůše a Face (2015), který srovnával sebepojetí u dětí mladšího školního věku a adolescentů zkoumal rozdíly sebepojetí u pohlaví napříč věkovými skupinami. Sebepečení bylo měřeno právě dotazníkem Piers - Harris 2, který používáme i v této práci. Autoři se v daném výzkumu zaměřili také na srovnání specifických subškál sebepojetí u

dívek a chlapců, jimiž jsou přizpůsobivost (BEH), intelektové a školní postavení (INT), fyzický zjev (PHY), nepodléhání úzkosti (FRE), popularita (POP) a štěstí a spokojenost (HAP). Celkový skóre (TOT) PHCSCS -2 je považován za nejspolehlivější a nejlépe prozkoumané měřítko použitého diagnostického nástroje. Výzkum zahrnoval celkem 4901 respondentů a prokázal statisticky významný rozdíl mezi pohlavími v celkovém skóru a ve škálách: přizpůsobivost, intelektové a školní postavení, nepodléhání úzkosti a štěstí a spokojenost. Bylo také zjištěno, že celkový skóre (TOT) sebepojetí vykazuje statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami ve věkové skupině 9-10 let.

Proti tomuto výzkumu stojí například starší výzkum Wylieho (in Orel et. al., 2015), který tvrdí, že neexistují žádné přesvědčivé důkazy rozdílů v celkovém sebepojetí mezi chlapci a dívkami v žádné věkové skupině. Tato studie je ovšem založena na unidimenzionálním měření souboru, nelze tedy posoudit rozdíl v jednotlivých subškálách jako je tomu u Piers – Harris 2.

Harter, Marsh a Jackson (in Orel et al., 2015) naopak provedli výzkum zaměřený na porovnávání jednotlivých specifických oblastí sebepojetí u chlapců a dívek. Prokázali rozdíly zejména v oblasti fyzického sebepojetí, které bylo významnější u chlapců, a v oblasti intelektových schopností, která byla významnější u dívek. Rozdíly mezi chlapci a dívkami byly shledány v sociální oblasti ve prospěch dívek.

Crain et al. (1994) ve svém výzkumu srovnávali sebepojetí věkových skupin. K zachycení sebepojetí zde slouží 150 položková Multidimenzionální škála sebepojetí. Výsledky studie prokazují významně vyšší sebepojetí ve skupině 10-11 let oproti adolescentům ve věku 15-16 let.

Studie, která propojila předchozí dvě výše zmíněné, pochází z roku 2004 a jejími autory jsou Cairney a McMullinová. V tomto výzkumu se autoři zaměřili na souvislost sebepojetí jak s věkem a pohlavím, tak i se sociální skupinou. Ukázalo se, že úroveň sebepojetí se zvyšuje v závislosti na zvyšujícím se věku a to nezávisle na pohlaví. Při srovnání mužů a žen napříč všemi věkovými skupinami, ženy vykazovaly v průměru menší úroveň sebepojetí oproti mužům. Příslušnost k určité sociální skupině neměla žádný vliv na sebepojetí u dětí a adolescentů, jinak tomu bylo v dospělosti a stáří.

Další výzkum, který bychom zde rádi zmínili, je studie zabývající se souvislostí sebepojetí a šikany. Kirkham a O'Moore (2001) rozdělili vzorek 8 249 dětí mladšího školního věku



do tří skupin a to podle toho, zda byli někdy šikanováni, zda oni sami někdy někoho šikanovali nebo zda splňují obě dvě kritéria, to znamená, zda byli šikanováni a zároveň oni sami šikanovali někoho jiného. Ukázalo se, že děti v první skupině (ti co byli někdy šikanováni), vykazují nejmenší skór v testu sebepojetí ve srovnání s ostatními skupinami. Děti, které někdy někoho šikanovaly, ale sami šikanovány nebyly, vykazovaly stejnou úroveň sebepojetí na škále fyzické atraktivity a popularity jako děti, které se s šikanou nikdy nesetkaly. V celkovém skóru sebepojetí ale všechny tři skupiny vykazovaly menší úroveň sebepojetí v porovnání s dětmi, které se s šikanou nikdy nesetkaly. Autoři také upozorňují na skutečnost, že na úrovni sebepojetí u šikanovaných dětí nebo těch, co šikanovaly, velmi záleží na věku, frekvenci a formě šikany. Výsledky celého výzkumu ukazují, že vysoká sebeúcta chrání děti a mládež před zapojením se do šikany.

Poslední z výzkumů, který podle našeho mínění úzce souvisí s tématem této práce, je starší výzkum z roku 1986, který provedli Lochman a Lampron. Žádnou novější replikaci se nám bohužel nepodařilo dohledat. Výzkum spočíval v porovnání sebepojetí a schopnosti řešit problémy u agresivních a neagresivních chlapců. Měření schopnosti řešení problémů stejně tak jako měření agresivity bylo prováděno kvalitativně ve specifických situacích, kdy chlapci měli vyřešit určitou krizovou situaci, nebo sledováním jejich interakce v krizové situaci s vrstevníky, učiteli i rodiči. Výsledky ukázaly, že agresivní chlapci vykazují jak horší schopnost řešit krizové situace, tak i nižší skór sebepojetí, které bylo měřeno Multidimenzionální škálou sebepojetí. Autoři upozorňují na fakt, který by měl být zahrnut v dalších výzkumech na toto téma, a to povaha krizových situací a situačních faktorů, které chování dítěte v dané situaci ovlivňují. Za velký nedostatek tohoto výzkumu považujeme také poměrně malý výzkumný soubor, který se skládal z 20 agresivních a 18 neagresivních chlapců.

Poslední zmiňované výzkumy jsou pro naši práci stěžejní. První výzkum Kirkhama a O'Moora (2001) prokázal souvislost mezi nízkým sebepojetím a výskytem šikany u dětí. Vzhledem k tomu, že jedním z cílů Druhého kroku je právě prostřednictvím sociálně – emocionálního učení předcházení agresivnímu chování a šikaně (Profkreatis, 2009), domníváme se, že by program mohl mít na sebepojetí dětí vliv.

Z druhého výzkumu plyne, že agresivita negativně koreluje se sebepojetím. Jedním z cílů Druhého kroku je právě snížení agresivity u žáků, proto předpokládáme, že zavedením Druhého kroku vzroste sebepojetí dětí.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## **5 Výzkumný problém, výzkumný cíl, výzkumné hypotézy**

V této kapitole se pokusíme úplně propojit teoretická východiska této práce s praxí. Podíváme se na výzkumný cíl a z něho vyplývající hypotézy. V neposlední řadě stručně seznámíme čtenáře s propojeností sebepojetí s programem Druhý krok.

Program Druhý krok je zaměřený, jak už bylo několikrát zmíněno, na rozvoj sociálně emocionálních kompetencí, které jsou pro život a jeho kvalitu nepostradatelnou součástí každého z nás. Do určité míry si je osvojujeme přirozeně, ať už výchovou, kontaktem s vrstevníky nebo pozorováním svého okolí. Pokud nejsme k jejich osvojení vedeni, nejsme v nich tolik zdatní. Děti vyrůstající v prostředí, kde nemají možnost odpozorovat adekvátní emoční reakce dospělých, můžou mít v budoucnu problém přirozeně si osvojit schopnost empatie a schopnost rozpoznávat emoce. A právě emoční a sociální dovednosti jsou jednou z nejdůležitějších složek sebepojetí. Sociálně emocionální schopnosti tak spolu s dalšími složkami utváří zdravý pohled sama na sebe, který je jednou z nezbytných podmínek pro spokojený život. Z tohoto důvodu jako **výzkumný problém** této práce stanovujeme vývoj sebepojetí dětí prostřednictvím programu Druhý krok v kontextu českých základních škol.

V návaznosti na tento výzkumný problém definujeme **výzkumné cíle**:

- Ověřit vliv preventivního programu Druhý krok na sebepojetí žáků 3. tříd ZŠ.
- Ověřit rozdíl v celkovém skóru sebepojetí v pretestu mezi chlapci a dívkami.

V souvislosti se stanovenými výzkumnými cíly byly definovány **výzkumné hypotézy**.

První hypotéza vychází z výše zmíněných výzkumů Kirkhama a O'Moora (2001) a Lochmana a Lamprona (1986), kteří dávali do souvislosti sebepojetí a agresivní chování společně s šikanou. Prokázali korelaci mezi sebepojetím a výskytem agresivního chování. Vzhledem k tomu, že jedním z cílů preventivního programu Druhý krok je redukce agresivního chování, předpokládáme, že jeho zavedení bude mít vliv na sebepojetí dětí nebo alespoň na některou z jeho složek.

**H<sub>1</sub>**: Žáci po absolvování programu Druhý krok vykazují statisticky významné zlepšení v celkovém skóru sebepojetí získané dotazníkem Piers-Harris 2 oproti kontrolní skupině.

Další hypotézy se týkají vlivu programu Druhý krok na dílčí aspekty sebepojetí zjišťované škálami dotazníku Piers – Harris 2.

**H<sub>2</sub>:** Žáci po absolvování programu Druhý krok vykazují statisticky významné zlepšení na škále přizpůsobivosti získané dotazníkem Piers-Harris 2 oproti kontrolní skupině.

**H<sub>3</sub>:** Žáci po absolvování programu Druhý krok vykazují statisticky významné zlepšení na škále intelektového a školního postavení získané dotazníkem Piers-Harris 2 oproti kontrolní skupině.

**H<sub>4</sub>:** Žáci po absolvování programu Druhý krok vykazují statisticky významné zlepšení na škále fyzického zjevu získané dotazníkem Piers-Harris 2 oproti kontrolní skupině.

**H<sub>5</sub>:** Žáci po absolvování programu Druhý krok vykazují statisticky významné zlepšení na škále nepodléhání úzkosti získané dotazníkem Piers-Harris 2 oproti kontrolní skupině

**H<sub>6</sub>:** Žáci po absolvování programu Druhý krok vykazují statisticky významné zlepšení na škále popularita získané dotazníkem Piers-Harris 2 oproti kontrolní skupině.

**H<sub>7</sub>:** Žáci po absolvování programu Druhý krok vykazují statisticky významné zlepšení na škále štěstí a spokojenost získané dotazníkem Piers-Harris 2 oproti kontrolní skupině

Osmá hypotéza vychází z výzkumu Orla, Obereignerů, Reiterové, Malůše a Face (2015), kteří prokázali statisticky významný rozdíl v sebepojetí mezi chlapci a dívkami ve věkové skupině 9-10 let a to ve škálách PHCSCS-2: Celkový skóre (TOT), Přizpůsobivost (BEH), Intelektové a školní postavení (INT), Nepodléhání úzkosti (FRE), Štěstí a spokojenost (HAP). Není v možnostech této práce prozkoumat rozdíl mezi pohlavími ve všech subškálách našeho výzkumného vzorku, proto jsme stanovili hypotézu týkající se pouze Celkového skóre (TOT).

**H<sub>8</sub>:** Dívky a chlapci se v pretestu liší v celkovém skóre sebepojetí získaným dotazníkem Piers – Harris 2.

Z předchozích hypotéz lze také vyvodit naše proměnné, kterými jsou:

1. **Průměrný skór sebepojetí** – jedná se o *závislou* proměnnou metrickou měřenou pomocí dotazníku Piers – Harris 2, kde u experimentální skupiny dochází k intervenci v podobě zavedení Druhého kroku.
2. **Skupina** – je *nezávislá* proměnná. Jedná se o kategoriální, dichotomickou proměnnou nabývající dvou hodnot „kontrolní“, „experimentální“.
3. **Čas** - je druhá *nezávislá* proměnná. Jedná se o kategoriální, dichotomickou proměnnou nabývající dvou hodnot „před“, „po“.
4. **Pohlaví** - je další *nezávislá* proměnná. Jedná se o kategoriální, dichotomickou proměnnou nabývající dvou hodnot „muž“, „žena“.

## **6 Aplikovaná metodika**

Jak už vyplývá z předchozích kapitol, cílem této práce je prozkoumat zcela novou oblast. V návaznosti na výzkumný problém a z něho vyplývající cíle této práce byl vybrán kvantitativní typ výzkumu. Pro následné ověřování efektivity programu Druhý krok ve spojitosti se sebepojetím dětí mladšího školního věku se nám kvantitativní rámec jeví jako nejlepší možnost.

### **6.1 Metody získávání dat**

Pro získání dat byl použit standardizovaný dotazník **Piers-Harris Self Concept Scala 2 (PHSCS-2)**, u něhož probíhá vyhodnocení kvantitativně. Původní škála Piers – Harris 2 byla vytvořena na počátku šedesátých let a jejím úkolem bylo měřit sebepojetí u dětí a dospívajících. Škála prošla revizí a získala název Piers – Harris 2.

PHSCS-2 je 60ti-položkový sebehodnotící dotazník s podtitulem Jak vnímám sám/sama sebe. Položky dotazníku PHSCS-2 zahrnují výroky, které popisují, jak lidé mohou vnímat sami sebe. Respondenti volí mezi možnostmi ano a ne, podle toho, zda se na ně výrok vztahuje. Administrace trvá většinou respondentů 10 - 25 minut.

Česká adaptace **PHSCS-2** je určena pro děti a adolescenty od 9 do 18 let. U mladších dětí je možnost použití dotazníku, pokud byla prokázána schopnost číst a psát a schopnost porozumět psanému textu. Bylo proto potřeba, aby dítě splňovalo toto kritérium. Dotazník se také nedoporučuje používat u dětí, které nejsou schopné nebo ochotné při jeho vyplňování spolupracovat. Potíže s vyplněním můžeme pozorovat také u dětí, které vykazují chabé jazykové schopnosti.

Dotazník lze administrovat jak skupinově tak individuálně. Pro tento výzkum jsme zvolili skupinovou formu testování a to zejména z časového důvodu. Při individuální administraci také hrozí, že zadavatel dotazníku nenaváže s dítětem vztah a jeho odpovědi tak nebudou přesně reflektovat to, jak se cítí. Může být použita papírová nebo počítačová forma dotazníku, kdy ta počítačová je velkým zjednodušením pro zadavatele dotazníku, jelikož počítač ihned automaticky zpracovává zadané odpovědi. V této práci jsme ale používali verzi tužka papír z důvodu lepší dostupnosti a přístupnosti pro probandy.

Dotazník Piers-Harris 2 zahrnuje šest subškál, které se zabývají specifickými oblastmi sebepojetí. Jedná se o Přizpůsobivost (**BEH** – *Často se dostávám do konfliktu s ostatními, Nesnáším školu*), Intelektové a školní postavení (**INT**– *Jsem pomalý při plnění školních*

*povinností, Jsem důležitým členem naší třídy*), Fyzický zjev (**PHY**–*Mám hezké vlasy, Mám hezký obličej*), Nepodléhání úzkosti (**FRE**–*Snadno se vzdávám, Jsem nervózní*), Popularitu (**POP** – *Spolužáci si ze mě dělají legraci, Jsem jiný než ostatní*) a Štěstí a spokojenost (**HAP**– *Dobře vycházím s ostatními, Jsem veselý*). Subškály sebepojetí dohromady tvoří Celkový skóre (**TOT** – Total score), který je mírou celkového sebepojetí respondenta (Piers & Herzberg, 2002).

Při vyhodnocování může být každá položka hodnocena 0 nebo 1 body. Celkový skóre TOT se vypočítá součtem všech položek, které byly vyhodnoceny 1 bodem. Pro vyhodnocení a výpočet hrubých skóre dané subškály opět sčítáme pouze ty odpovědi, které byly hodnoceny 1 bodem.

Validizační škály PHCSCS-2 pracují s Indexem inkonzistentních odpovědí (IRI), který má odhalit náhodný výběr odpovědí, a s Indexem převažujících odpovědí (RES), který měří tendenci dítěte odpovídat „ano“ nebo „ne“ bez ohledu na obsah položky (Obereignerů et al., 2015). Nízké skóre v určité subškále vyjadřuje negativnější sebepojetí a sebehodnocení, vyšší skóre naopak pozitivnější sebepojetí a sebehodnocení v dané oblasti. Hrubý skóre Indexu inkonzistentních odpovědí (INC) se vypočítá na základě patnácti párů položek, které nalezneme v levé části vyplněného formuláře. Hrubý skóre INC může narůstat od 0 – 15, přičemž zjistíme-li u dítěte skóre 4 a více, jde o potvrzení, že dítě odpovídalo „ne“ na některé položky administrovaného dotazníku pouze náhodně. Prostřednictvím následného převedení hrubých skóre na standardizované T skóre můžeme určit, zda sebepojetí dítěte odpovídá normě. Za průměr T-skóre považujeme 50, kdy směrodatná odchylka je 10. Za normální lze považovat pásmo v rozmezí 40T- 60T (Piers & Herzberg, 2002).

## **6.2 Metody zpracování a analýzy dat**

Zpracování dat probíhalo nejprve se zaměřením na popis vzorku. Pro tento účel byla použita deskriptivní statistika. Zpracování dat probíhalo zejména v programu Microsoft Excel, do něhož byla zapsána všechna data a utříděna tak, aby s nimi šlo dále pracovat. Z výzkumu byly vyřazeny dva nevalidní dotazníky podle výše popisovaných škál.

Ve stejném programu probíhalo i následující zpracování dat. Program Statistica 12 nám umožnil ověřit stanovené hypotézy prostřednictvím statistických testů. V tomto případě byl použit dvouvýběrový T test. Pro ověření homogenity variancí byl použit Leveneův test.

### **6.3 Etické aspekty**

Vzhledem k věku účastníků výzkumu byl vytvořen informovaný souhlas určen pro zákonné zástupce dětí. Souhlas pro experimentální skupinu obsahoval informace o ověřování vlivu programu Druhý krok na sebepojetí a kreativitu dětí. Souhlas pro kontrolní skupinu obsahoval informaci o zjišťování úrovně sebepojetí a kreativity dětí mladšího školního věku. Žáci, jejichž zástupci tento souhlas nepodepsali, nebyli do výzkumu zahrnuti. Námí vytvořený informovaný souhlas uvádíme v přílohách.



## **7 Výzkumný soubor**

Základní soubor pro tento výzkum je definován jako žáci 3. tříd základních škol v České republice.

Vzhledem k cíli výzkumu pracujeme se dvěma skupinami. V první skupině ověřujeme efektivitu preventivního programu Druhý krok v oblasti sebepojetí a nazýváme ji experimentální. V období od září 2016 do února 2017, tedy zhruba jedno školní pololetí, skupina pracovala na preventivním programu pod vedením třídních paní učitelek. Obě experimentální třídy v období pretestu s programem ještě nepracovaly, v období posttestu se nacházeli lehce za polovinou lekcí celého programu. Druhou část výběrového souboru, tedy kontrolní skupinu, představují žáci, kteří s programem vůbec nepřišli do styku.

### **7.1 Výběr vzorku z populace a sběr dat**

Pro účely našeho výzkumu bylo potřeba do experimentální skupiny vybrat školy, které budou od začátku školního roku 2016 pracovat s preventivním programem. Vzhledem k omezeným možnostem výběru byly vybrány dvě školy, které měly v plánu s programem v daném období začít pracovat. Lze mluvit o záměrném výběru. Do výzkumu tedy byly vybrány ZŠ Barrandov a ZŠ Dub nad Moravou.

Kontrolní skupiny byly vybrány tak, aby se co nejvíce podobaly experimentálním a to především s ohledem na typ školy a počet žáků. I v tomto případě lze mluvit o záměrném výběru. Pro tyto účely byly vybrány ZŠ Praha 5 Smíchov a ZŠ Velký Újezd.

Experimentální skupina tedy byla složena z jedné větší městské školy (ZŠ Barrandov) a z jedné školy vesnické (ZŠ Dub nad Moravou). Paralelou k tomu byla vytvořena kontrolní skupina skládající se též z jedné větší městské školy (Praha 5 Smíchov) a jedné malé vesnické školy (ZŠ Velký Újezd).

Proto, aby byl žák zařazen do výzkumu, musel absolvovat pretest i posttest a musel prokázat dobrou schopnost čtení a porozumění textu. Z výzkumného souboru musel být také vyřazen jeden proband se sníženou úrovní sociálních a emocionálních kompetencí z důvodu diagnózy Aspergerova syndromu.

Sběr dat probíhal ve dvou fázích, před a po zavedení programu Druhý krok. První fáze byla realizována v období od 8. do 15. září. Druhá od 2. února do 7. února, a to vždy v dopoledních hodinách v době vyučování. Použili jsme tedy model pretest – posttest.

Výzkum na vybraných školách jsme dělaly dvě, společně s Bc. Dagmar Faastovou, která ve své diplomové práci zkoumá vliv preventivního programu Druhý krok na kreativitu dětí mladšího školního věku. Tento postup byl zvolen z důvodu snížení zátěže pro školy i výzkumný tým. Bylo proto nutné dodržení stejných podmínek zadávání testů a dotazníků. Na základě malého pilotního výzkumu, kdy jsme se zeptali pěti dětí ve věku 8 – 10 let, jaké pořadí dotazníků se jim jeví jako nejlepší, a po konzultaci s paními učitelkami, jsme zvolili následné pořadí. Jako první byl zadáván právě dotazník sebepojetí Piers-Harris Self Concept Scala 2 (PHSCS-2), a to zejména z důvodu velkého rozsahu otázek a náročnosti pro žáky. Následoval test PANAS-C na zjištění aktuálních pocitů dítěte a Urbanův test kreativity. Pro výzkum nám byla vyhrazena vždy samostatná třída, kde se vyskytovali pouze testovaní žáci.

Před zahájením výzkumu byli participanti seznámeni s postupem a cílem výzkumu. Po seznámení následoval samotný sběr dat, který trval maximálně jednu vyučovací hodinu, tedy 45 minut. Samotná administrace dotazníku Piers – Harris 2 trvala v rozmezí od 15 do 20 minut. Před rozdělením dotazníku byly žákům přečteny instrukce, jak mají dotazník vyplňovat. Instrukce byly vždy pro všechny třídy jednotné: „ *Před sebou máte několik vět, které popisují, jak lidé mohou sami sebe vnímat a jak se mohou cítit. Přečtěte si každou větu a rozhodněte, jestli popisuje, jak se vnímáte a cítíte vy. Pokud je pro vás věta pravdivá nebo téměř pravdivá, zakroužkujete slovo ano vedle věty. Pokud je pro vás věta nepravdivá nebo téměř nepravdivá, zakroužkujete slovo ne. Odpověď napište ke každé větě, i když bude těžké se rozhodnout. Nekroužkujte u jedné věty ano i ne. Pokud chcete svou odpověď změnit, přeškrtněte ji a zakroužkujte novou. Pamatujte, že nejsou žádné správné a špatné odpovědi. Jenom vy můžete vědět, jak se vnímáte, a tak zvolte svou odpověď podle toho, jak to skutečně cítíte.*“ (Piers & Herzberg, 2002). Společně s žáky jsme vyplnili hlavičku dotazníku, kde jsme potřebovali znát především jméno a věk dítěte, abychom dotazníky mohli na konci výzkumu spárovat a vyhnuli jsme se tak nucenému vyřazení některých participantů z výzkumného souboru.

Dotazník byl dětem na základě doporučení z testové příručky předčítán tak, abychom se ujistili, že děti rozumí tomu, na co jsou dotazovány a zároveň vysvětlili případné nejasnosti ohledně významu jednotlivých slov v zadání. Odpovědi si už žáci kroužkovali sami. Během vypracovávání dotazníku měly často děti problém zejména s pochopením slov *nesmělý, tělesně zdatný/á, a zdvořile*. Z hlediska celých vět žákům nejčastěji činily problém věty: *Často si na mě někdo zasedne* a *Při hře a při sportu jen přihlížím*. Pokud jsem se

setkala s nepochopením otázky, snažila jsem se dětem poskytnout dostatečné množství praktických příkladů vysvětlující danou větu nebo slovo, abych se tak vyhnula tomu, že se děti upnou pouze na jeden, mnou prezentovaný význam.

Pokud některý z žáků dotazník dokončil rychleji než ostatní, zkontrolovali jsme, zda odpověděl na všechny položky. Často se stávalo, že děti zakroužkovaly odpověď ANO i NE zároveň. Dotazníky s chybějící či nepřesnou odpovědí jsme žákům vrátili s prosbou o doplnění či ujasnění.

## **7.2 Popis vzorku**

Vzhledem k omezeným možnostem sběru dat nebylo možné zajistit dostatečně velký vzorek, abychom ho mohli prohlásit za reprezentativní. Pretestu se účastnilo celkem 86 žáků, z nichž 41 bylo v kontrolní a 45 v experimentální skupině. Postestu se účastnilo také celkem 86 žáků, z toho 36 bylo ve skupině kontrolní a 50 ve skupině experimentální. Z důvodu nemoci zejména ve školách zařazených do kontrolní skupiny jsme některé dotazníky nemohli spárovat, jelikož zde byl velký počet dětí, který se účastnil buď pouze pretestu nebo pouze posttestu. Konečný **výzkumný soubor tak činí 76 žáků**, z nichž 31 je ve skupině kontrolní a 45 ve skupině experimentální. Obě skupiny jsou tak počtem žáků bohužel značně nevyvážené.

Co se týče zastoupení pohlaví ve vzorku, skýtá celkem 33 děvčat (43 %) a 43 chlapců (57 %). Z toho v kontrolní skupině je celkem 11 děvčat (35 %) a 20 chlapců (65 %), ve skupině experimentální je to potom 22 děvčat (49 %) a 23 chlapců (51 %). Podíl chlapců v obou skupinách je tedy velmi podobný. Nerovnoměrné rozložení vzorku je způsobeno zejména nízkým počtem dívek v kontrolní skupině.

Průměrný věk vzorku činil (k 15.9.2016) 8,67 let, přičemž experimentální skupina dosahovala v průměru 8,68 let a skupina kontrolní 8,66 let. Při posttestu (k 7.2.2017) byl průměrný věk vzorku 8,86 let.

Následně jsme provedli i analýzu věku z hlediska pohlaví. Rozložení pohlaví, věku a další parametry výběrového souboru jsou znázorněny v tabulce č. 1 a 2.

*Tab. 1: Popisné charakteristiky souboru z hlediska věku - pretest*

	Počet	Průměr	SD	minimum	Maximum
Dívky	35	8,65	0,48	8	9
Chlapci	41	8,68	0,47	8	9
Celkem	76	8,67	0,47	8	9

*Tab. 2: Popisné charakteristiky souboru z hlediska věku – posttest*

	Počet	Průměr	SD	minimum	Maximum
Dívky	35	8,82	0,38	8	9
Chlapci	41	8,90	0,30	8	9
Celkem	76	8,86	0,34	8	9

## 8 Výsledky

V této kapitole statisticky ověříme námi stanovené hypotézy a představíme jejich výsledky. Jaké statistické metody jsme pro získání a zpracování dat použili lze nalézt v kapitole 6.

V níže uvedené tabulce shrnujeme základní výsledky souboru v pretestu a posttestu, získané prostřednictvím dotazníku Piers – Harris 2. Výsledky jsou uvedeny podle jednotlivých subškál v testu. Tabulka zohledňuje také rozdělení kontrolní a experimentální skupiny.

Tab. 3: Celkové výsledky jednotlivých subtestů Piers – Harris 2 v kontrolní a experimentální skupině vzhledem k pretestu a posttestu.

Subtesty	Pretest ES			Posttest ES			Pretest KS			Posttest KS		
	R	MIN	MAX	R	MIN	MAX	R	MIN	MAX	R	MIN	MAX
TOT	40,6	17	57	45,3	21	58	42,6	19	55	42,2	19	57
BEH	10,9	4	14	11,7	4	14	10,8	8	14	11,0	4	14
INT	10,2	5	16	12,0	6	16	10,2	5	16	9,9	3	14
PHY	6,9	0	11	7,8	2	11	6,5	2	11	6,4	1	10
FRE	8,7	1	14	10,1	2	14	10,3	4	14	10,2	1	14
POP	8,1	1	12	8,6	0	12	8,4	2	12	7,7	1	12
HAP	7,5	1	10	8,4	4	10	8,5	4	10	8,3	1	10

Písmeno „R“ označuje průměrnou hodnotu naměřenou v jednotlivých subtestech. Zkratka „MIN“ značí minimální naměřenou hodnotu a zkratka „MAX“ hodnotu nejvyšší. Zkratky ve sloupečku subtesty jsou zkratky anglických názvů jednotlivých subtestů. V češtině by to potom bylo po řadě: Celkový skóre, přizpůsobivost, intelektové a školní postavení, fyzický zjev, nepodléhání úzkosti, popularita, štěstí a spokojenost. Jednotlivé škály testu jsou podrobně rozebrány v kapitole 6. Jak můžeme z tabulky vidět, průměrná hodnota celkového skóre sebepojetí se výrazně zvýšila (konkrétně o 5 bodů hrubého skóre) u experimentální skupiny, zatímco u skupiny kontrolní zůstalo sebepojetí téměř stejné. Také si můžeme všimnout, že podle průměrné naměřené hodnoty celkového skóre sebepojetí na tom při pretestu byla lépe kontrolní skupina oproti skupině experimentální a to konkrétně o 2 body. Podrobněji se uvedenými daty budeme zabývat níže.

Vzhledem k tomu, že obě testované skupiny mají nad 30 respondentů, jsme s odvoláním na centrální limitní teorém zvolili parametrické testy. Abychom je mohli s určitostí použít, je potřeba, aby obě skupiny měly stejné nebo alespoň přibližné rozptyly. Protože skupiny mají různé početní zastoupení a nemůžeme tak zaručit homogenitu variancí, použili jsme pro ověření rozptylů Leveneův test. Nejprve byla spočtena rozdílová proměnná, která je rovna rozdílu posttestu a pretestu. Na této proměnné byl potom spočítán v programu Statistica 12 Leveneův test. Podrobnější výsledky ze zpracování Leveneova testu zobrazujeme v následující tabulce.

*Tab. 4: Výsledky Leveneova testu.*

	<b>TOT</b>	<b>BEH</b>	<b>INT</b>	<b>PHY</b>	<b>FRE</b>	<b>POP</b>	<b>HAP</b>
<b>p hodnota</b>	0,070	0,405	0,118	0,423	0,854	0,985	0,544
<b>F</b>	3,37	0,70	2,50	0,64	0,03	0,01	0,62
<b>sv</b>	74	74	74	74	74	74	74

V tabulce jsou uvedeny p hodnoty v celkovém skóru sebepojetí (TOT) a v jednotlivých subtestech dotazníku Piers – Harris 2: přizpůsobivosti (BEH), školní a intelektové postavení (INT), fyzický zjev (PHY), nepodléhání úzkosti (FRE), popularita (POP), a štěstí a spokojenost (HAP). Dále zde uvádíme hodnotu testové statistiky F a stupně volnosti.

Stejným způsobem byl zkoumán rozptyl dat celkového skóru sebepojetí v pretestu pro dívky a chlapce. P hodnota Leveneova testu zde vyšla 0,327. Stupně volnosti jsou rovny 74, hodnota testové statistiky F je 0,97. Hladina významnosti pro testování byla stanovena na 0,05.

Tyto výsledky lze interpretovat tak, že rozptyl hodnot v jedné skupině není výrazně vyšší či nižší než ve druhé skupině. Lze proto použít parametrické T testy bez Welchovy korektury.

### **8.1 Vliv preventivního programu Druhý krok na sebepojetí**

Hlavním výzkumným cílem této práce je zjistit, zda Druhý krok ovlivňuje sebepojetí dětí mladšího školního věku, v tomto výzkumu konkrétně žáky třetích tříd vybraných ZŠ a zda je statisticky významný rozdíl v pretestu v celkovém skóru sebepojetí mezi chlapci a dívkami. Na základě prvního výzkumného cíle byla stanovena následující hypotéza.

**Hypotéza 1:** Žáci po absolvování programu Druhý krok vykazují statisticky významné zlepšení v celkovém skóru sebepojetí získané dotazníkem Piers-Harris 2 oproti kontrolní skupině.

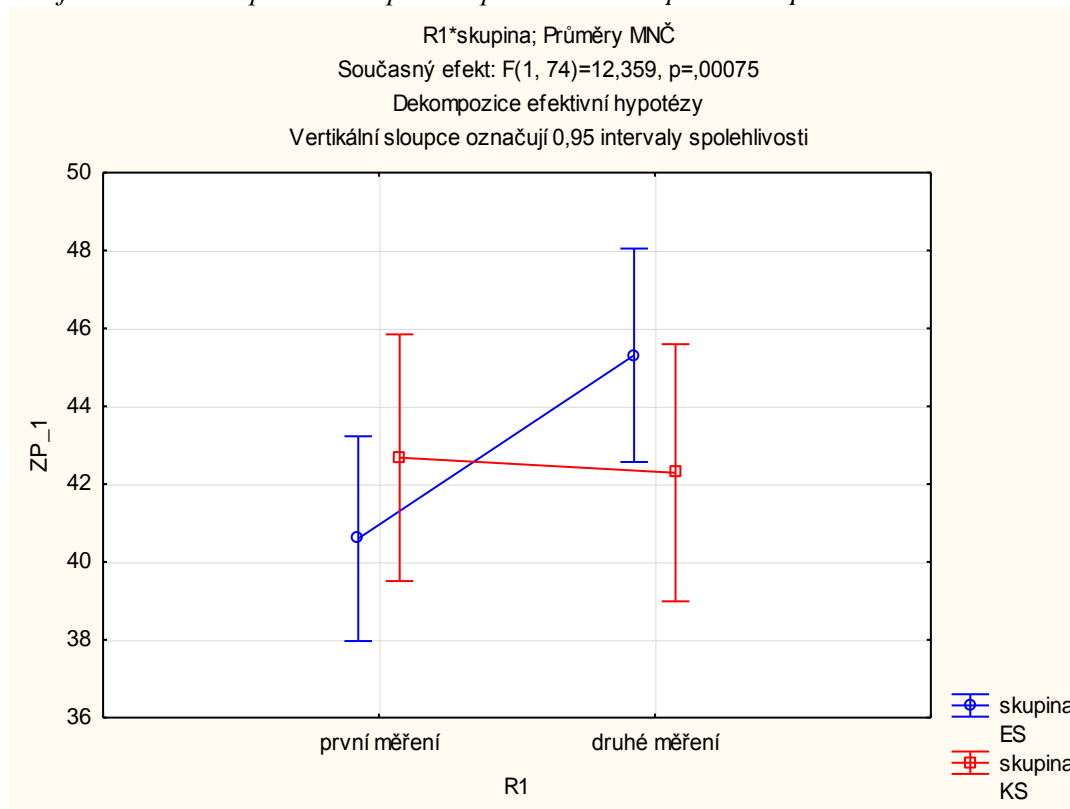
Pro ověření této hypotézy byl použit dvouvýběrový T test, Před samotným ověřením hypotézy byla spočítána rozdílová proměnná (tedy posttest – pretest), kterou jsme potom vložili do programu Statistica 12 a spočítali výše zmíněný statistický test, na základě něhož byla hypotéza **přijata**. Žáci, kteří podstoupili lekce preventivního programu, vykazují statisticky významné zlepšení v celkovém skóru sebepojetí, než žáci v kontrolní skupině. P hodnota vyšla 0,001. Pro celkový skór byla také spočítána míra účinku Cohenovo d, kterou lze vyjádřit jako podíl rozdílu průměrů jednotlivých skupin a směrodatné odchylky. Podrobnější výsledky ze zpracování první hypotézy lze nalézt níže v tabulce.

*Tab. 5: Výsledky dvouvýběrového T testu při ověřování H1*

	<b>Průměr KS</b>	<b>Průměr ES</b>	<b>t</b>	<b>Sv</b>	<b>P</b>	<b>d</b>
<b>Zlepšení</b>	- 0,38	4,71	3,51	74	0,001	0,76

„Sv“ značí stupně volnosti, „p“ již zmíněnou p hodnotu, „d“ je označení pro míru účinku a „t“ je označení pro hodnotu testové statistiky. Průměr nám potom ukazuje, že u experimentální skupiny došlo ke zlepšení o 4,71 bodu, zatímco kontrolní skupina se zhoršila o 0,38 bodu. Pro lepší pochopení výsledků přikládáme také graf vytvořený v programu Statistica 12, kde jsou názorně vyobrazeny rozdíly v průměrech mezi skupinami.

Graf 1.: Porovnání průměru napříč skupinami v rámci pretestu a posttestu



V rámci každé skupiny lze vidět, jak se změnil průměr dané skupiny v rámci pretestu a posttestu. Při výpočtu p hodnoty pro tuto hypotézu bylo potřeba p hodnotu, kterou jsme spočítali v programu Statistica 12 vydělit dvěma, jelikož se jedná o hypotézu jednostrannou. Identickým způsobem byly zpracovány i další hypotézy  $H_2 - H_7$  vycházející z jednotlivých subškál dotazníku.

**Hypotéza 2:** Žáci po absolvování programu Druhý krok vykazují statisticky významné zlepšení na škále přizpůsobivosti získané dotazníkem Piers-Harris 2 oproti kontrolní skupině.

Pro ověření této hypotézy byl použit dvouvýběrový T – test, na základě něhož byla hypotéza **zamítnuta**. Žáci, kteří podstoupili lekce preventivního programu, nevykazují statisticky významné zlepšení ani zhoršení na škále přizpůsobivosti, oproti žákům v kontrolní skupině. P hodnota je 0,155. Podrobnější výsledky ze zpracování druhé hypotézy lze nalézt níže v tabulce.



Tab. 6: Výsledky dvouvýběrového T testu při ověřování H2

	<b>Průměr KS</b>	<b>Průměr ES</b>	<b>t</b>	<b>Sv</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
<b>Zlepšení</b>	0,25	0,75	1,01	74	0,155	0,23

„Sv“ značí stupně volnosti, „p“ již zmíněnou p hodnotu, „d“ je označení pro míru účinku a „t“ je označení pro hodnotu testové statistiky. Průměr nám potom ukazuje, že u experimentální skupiny došlo ke zlepšení o 0,75 bodu, zatímco kontrolní skupina se zlepšila o 0,25 bodu.

**Hypotéza 3:** Žáci po absolvování programu Druhý krok vykazují statisticky významné zlepšení na škále intelektového a školního postavení získané dotazníkem Piers-Harris 2 oproti kontrolní skupině.

Na základě dvouvýběrového T testu byla hypotéza **přijata**. Žáci, kteří podstoupili lekce preventivního programu, vykazují statisticky významné zlepšení na škále intelektového a školního postavení, oproti žákům v kontrolní skupině. P hodnota je 0,001. Podrobnější výsledky ze zpracování třetí hypotézy lze nalézt níže v tabulce.

Tab. 7: Výsledky dvouvýběrového T testu při ověřování H3

	<b>Průměr KS</b>	<b>Průměr ES</b>	<b>t</b>	<b>Sv</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
<b>Zlepšení</b>	- 0,38	1,80	3,07	74	0,001	0,68

„Sv“ značí stupně volnosti, „p“ již zmíněnou p hodnotu, „d“ je označení pro míru účinku a „t“ je označení pro hodnotu testové statistiky. Průměr nám potom ukazuje, že u experimentální skupiny došlo ke zlepšení o 1,80 bodu, zatímco kontrolní skupina se zhoršila o 0,38 bodu.

**Hypotéza 4:** Žáci po absolvování programu Druhý krok vykazují statisticky významné zlepšení na škále fyzického zjevu získané dotazníkem Piers-Harris 2 oproti kontrolní skupině.

Na základě dvouvýběrového T testu byla hypotéza **zamítnuta**. Žáci, kteří podstoupili lekce preventivního programu, nevykazují statisticky významné zlepšení ani zhoršení na škále fyzického zjevu, oproti žákům v kontrolní skupině. P hodnota je 0,051. Podrobnější výsledky ze zpracování čtvrté hypotézy lze nalézt níže v tabulce.

Tab. 8: Výsledky dvouvýběrového T testu při ověřování H4

	Průměr KS	Průměr ES	t	Sv	p	D
Zlepšení	- 0,06	0,95	1,71	74	0,051	0,39

„Sv“ značí stupně volnosti, „p“ již zmíněnou p hodnotu, „d“ je označení pro míru účinku a „t“ je označení pro hodnotu testové statistiky. Průměr nám potom ukazuje, že u experimentální skupiny došlo ke zlepšení o 0,95 bodu, zatímco u kontrolní skupiny nedošlo k téměř žádné změně v oblasti fyzického zjevu.

**Hypotéza 5:** Žáci po absolvování programu Druhý krok vykazují statisticky významné zlepšení na škále nepodléhání úzkosti získané dotazníkem Piers-Harris 2 oproti kontrolní skupině.

Na základě dvouvýběrového T testu byla hypotéza **přijata**. Žáci, kteří podstoupili lekce preventivního programu, vykazují statisticky významné zlepšení na škále nepodléhání úzkosti, oproti žákům v kontrolní skupině. P hodnota je 0,004. Podrobnější výsledky ze zpracování páté hypotézy lze nalézt níže v tabulce.

Tab. 9: Výsledky dvouvýběrového T testu při ověřování H5

	Průměr KS	Průměr ES	t	Sv	p	d
Zlepšení	- 0,06	1,37	2,65	74	0,004	0,39

„Sv“ značí stupně volnosti, „p“ již zmíněnou p hodnotu, „d“ je označení pro míru účinku a „t“ je označení pro hodnotu testové statistiky. Průměr nám potom ukazuje, že u experimentální skupiny došlo ke zlepšení o 1,37 bodu, zatímco u kontrolní skupiny nedošlo k téměř žádné změně v oblasti fyzického zjevu.

**Hypotéza 6:** Žáci po absolvování programu Druhý krok vykazují statisticky významné zlepšení na škále popularity získané dotazníkem Piers-Harris 2 než kontrolní skupina.

Na základě dvouvýběrového T testu byla hypotéza **přijata**. Žáci, kteří podstoupili lekce preventivního programu, vykazují statisticky významné zlepšení na škále popularity, než žáci v kontrolní skupině. P hodnota je 0,010. Podrobnější výsledky ze zpracování šesté hypotézy lze nalézt níže v tabulce.

Tab. 10: Výsledky dvouvýběrového T testu při ověřování H6

	Průměr KS	Průměr ES	t	Sv	p	d
Zlepšení	- 0,74	0,51	2,35	74	0,010	0,53

„Sv“ značí stupně volnosti, „p“ již zmíněnou p hodnotu, „d“ je označení pro míru účinku a „t“ je označení pro hodnotu testové statistiky. Průměr nám potom ukazuje, že u experimentální skupiny došlo ke zlepšení o 0,51 bodu, zatímco kontrolní skupina se zhoršila o 0,74 bodu.

**Hypotéza 7:** Žáci po absolvování programu Druhý krok vykazují statisticky významné zlepšení na škále štěstí a spokojenost získané dotazníkem Piers-Harris 2 oproti kontrolní skupině.

Na základě dvouvýběrového T testu byla hypotéza **přijata**. Žáci, kteří podstoupili lekce preventivního programu, vykazují statisticky významné zlepšení na škále štěstí a spokojenost, než žáci v kontrolní skupině. P hodnota je 0,012. Podrobnější výsledky ze zpracování sedmé hypotézy lze nalézt níže v tabulce.

Tab. 11: Výsledky dvouvýběrového T testu při ověřování H7

	Průměr KS	Průměr ES	t	Sv	p	d
Zlepšení	- 0,16	0,86	2,27	74	0,012	0,51

„Sv“ značí stupně volnosti, „p“ již zmíněnou p hodnotu, „d“ je označení pro míru účinku a „t“ je označení pro hodnotu testové statistiky. Průměr nám potom ukazuje, že u experimentální skupiny došlo ke zlepšení o 0,86 bodu, zatímco kontrolní skupina se zhoršila o 0,16 bodu.

## 8.2 Rozdíl ve skóru sebepojetí dle pohlaví

Druhým hlavním výzkumným cílem této práce je zjistit, zda se děvčata a chlapci liší v celkovém skóru sebepojetí. Na základě tohoto cíle byla stanovena následující hypotéza.

**Hypotéza 8:** Dívky a chlapci se liší v pretestu v celkovém skóru sebepojetí získaným dotazníkem Piers – Harris 2.

Pro ověření této hypotézy byl použit T test pro nezávislé výběry, na základě kterého byla tato hypotéza **přijata**. Průměry jednotlivých skupin se na začátku měření lišily. Chlapci

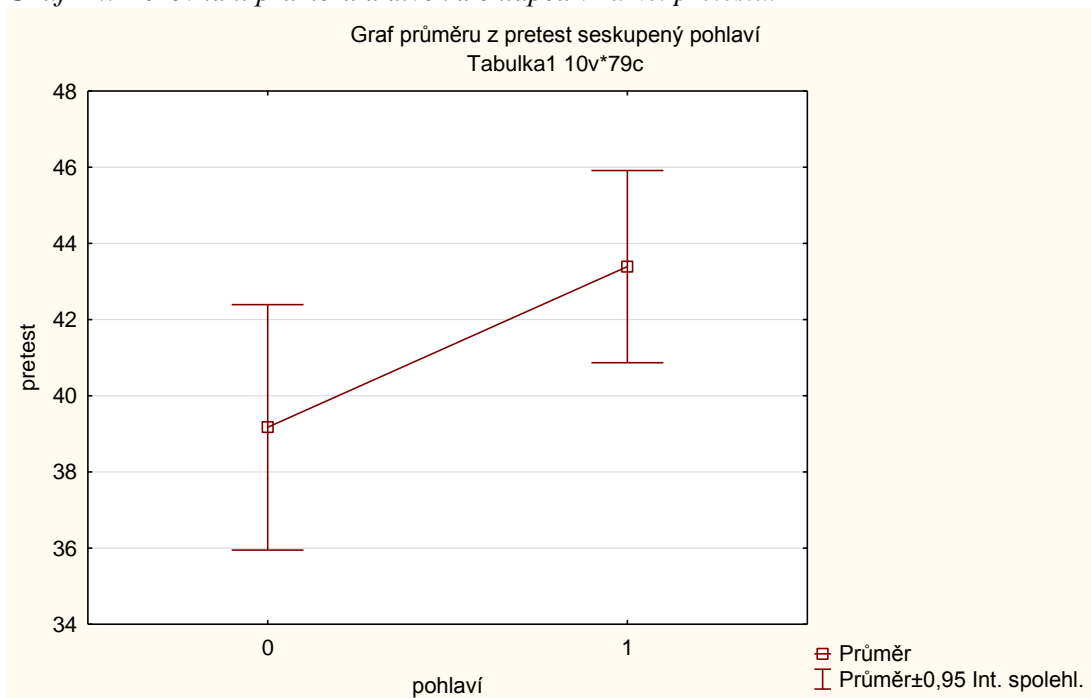
skórovali v průměru o čtyři body lépe než děvčata. Průměrný skór sebepojetí u chlapců je tedy 43,39, u děvčat 39,17. Podrobnější výsledky ze zpracování osmé hypotézy lze nalézt níže v tabulce.

Tab. 12: Výsledky dvouvýběrového T testu při ověřování H7

	<b>Průměr 0</b>	<b>Průměr 1</b>	<b>t</b>	<b>Sv</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
<b>Pretest</b>	39,17	43,39	2,11	74	0,037	0,47

„Sv“ značí stupně volnosti, „p“ již zmíněnou p hodnotu, „d“ je označení pro míru účinku a „t“ je označení pro hodnotu testové statistiky. U průměru potom číslice 0 značí děvčata, číslice 1 chlapce. Pro lepší pochopení výsledků přikládáme graf vytvořený v programu Statistica 12, kde jsou názorně vyobrazeny rozdíly v průměrech mezi skupinami.

Graf 2.: Porovnání průměru u dívek a chlapců v rámci pretestu.



Čísla na horizontální ose znázorňují pohlaví, tedy dívky (0) a chlapci (1).

Vzhledem k tomu, že dívky v pretestu dosahovaly nižšího skóru celkového sebepojetí, jsme v rámci této hypotézy také zkoumali, zda došlo k výraznějšímu zlepšení celkového skóru sebepojetí vlivem programu Druhý krok u dívek oproti chlapcům. Tato domněnka se nepotvrdila. Po provedení dvouvýběrového T testu vyšla p hodnota zlepšení 0,121, stupně volnosti 74 a hodnota testové statistiky t 1,56. Nelze tedy říci, že by ke zlepšení celkového skóru sebepojetí došlo pouze u děvčat.

## 9 Diskuze

V následující kapitole se zamyslíme nad výsledky našeho výzkumu, porovnáme ho s výsledky srovnatelných výzkumů a poukážeme na možná zkreslení a formulujeme doporučení pro další výzkumnou práci na dané téma.

Cílem této práce bylo ověřit efektivitu preventivního programu Druhý krok v oblasti sebepojetí u dětí mladšího školního věku a prozkoumat, zda se dívky a chlapci liší v celkovém skóru sebepojetí. Další hypotézy, u kterých jsme předpokládali zlepšení, vycházely z jednotlivých subškál dotazníku. Všechny hypotézy byly testovány dotazníkem **Piers-Harris Self Concept Scala 2 (PHCSCS-2)**.

Výsledky první hypotézy, kde jsme předpokládali zlepšení v celkovém skóru sebepojetí vlivem programu Druhý krok, jsou v souladu s našimi očekávaními. Žáci, kteří v průběhu jednoho školního pololetí prošli programem Druhý krok, dosahují ve srovnání s kontrolní skupinou vyššího celkového skóru sebepojetí. Pro naši hypotézu svědčí i výzkum Lamprona a Lochmana z roku 1986, kteří prokázali, že agresivní chlapci dosahují nižší úrovně sebepojetí. Vzhledem k tomu, že Druhý krok primárně působí na zvládnání emocí, impulzivitu a regulaci agresivity, předpokládáme, že tak mohl mít vliv na celkový skór sebepojetí. Zmíněný výzkum byl ale zkoumán pouze na chlapcích, má tedy svá velká omezení.

Při následné analýze výsledků jednotlivých subtestů jsme zjistili, že i přes zjevné zlepšení experimentální skupiny, oproti skupině kontrolní, není ve všech případech rozdíl mezi výsledky těchto skupin statisticky významný. Na druhou stranu se prokázal rozdíl mezi skupinami i v subtestech, které na první pohled nejsou programem Druhý krok ovlivněny.

Na první subtest celkového skóru sebepojetí, přizpůsobivosti, jsme předpokládali vliv druhé části programu Druhý krok a to Ovládnání impulzivitu a řešení problémů. V této části jsou děti mimo jiné učeny strategiím, jak zvládnout složité situace. Tím je ovlivněna schopnost přizpůsobit se novým situacím naučenými vzorci a cítit se tak jistěji. Tento předpoklad se v našem výzkumu ovšem nepotvrdil. I přesto že zlepšení experimentální skupiny bylo na první pohled zjevné, nebylo dostatečně velké, abychom ho mohli označit jako statisticky významné.

Vliv na druhý subtest intelektového a školního postavení jsme prokázali, ačkoliv Palová (2015) ve svém výzkumu zamítla hypotézu předpokládající souvislost sociálně

emocionálních kompetencí a školního prospěchu. Na druhou stranu je zde výzkum Edwardse, Hunta, Meyerse, Grogga a Jaretta (2005), kteří prokázali vliv Druhého kroku na zlepšení znalostí o sociálních kompetencích, což teoreticky může vést k lepšímu intelektovému a školnímu postavení mezi vrstevníky.

Zamítnutí hypotézy č. 5, která předpokládá vliv Druhého kroku na vnímání fyzického zjevu dětí, není velkým překvapením. Výzkumy propojující přímo preventivní program Druhý krok a fyzický vzhled se nám nepodařilo dohledat. Kirkham a O'Moore (2001) ve svém výzkumu ale prokázali, že děti, které se nikdy nesetkaly se šikanou ani v roli aktéra, ani v roli oběti, se považují za více atraktivní. Vzhledem k tomu že Druhý krok je také programem zaměřeným na prevenci šikany, mohl mít na subtest fyzického zjevu vliv. V našem případě jsme tuto souvislost ale neprokázali.

Jednou ze schopností, které jsou jednoznačně ovlivněny programem Druhý krok, je regulace a ovládání emocí. S tím může souviset i vyšší skór dosažený v experimentální skupině v subtestu nepodléhání úzkosti. Tento předpoklad lze porovnat s výzkumem Nelsona a Finche (2000), kteří v rámci výzkumu Druhého kroku prokazují, že děti lze naučit efektivně zvládnout jejich pocity, například zlost nebo úzkost.

Taub (2002) prokázal vliv Druhého kroku ve smyslu úbytku antisociálního chování, které vede ke zvýšené popularitě mezi dětmi, což je v souladu i s naší další přijatou hypotézou předpokládající vliv Druhého kroku na popularitu. Pro tuto hypotézu svědčil i výzkum Espelage, Lova, Polanina a Browna (2015), kteří potvrdili úbytek potyček a nadávek mezi dětmi díky tomuto preventivnímu programu.

Pro poslední hypotézu se nám opět nepodařilo dohledat přímý výzkum potvrzující nebo vyvracející vliv Druhého kroku na štěstí a spokojenost dětí, výstupy proto nelze porovnat. Teoreticky lze ale zvýšené skóre v tomto subtestu vysvětlit celkovým zlepšením orientace v emocích, zlepšením vztahů mezi vrstevníky a ovládnutím složitých situací, což může vést ke zlepšení celkové spokojenosti dítěte. Jedná se ale pouze o naši výzkumy nepotvrzenou domněnku.

Při testování osmé hypotézy, kde jsme předpokládali rozdíl v celkovém skóru sebepojetí mezi chlapci a děvčaty v rámci pretestu, jsme vycházeli primárně z výzkumu Orla, Obereignerů, Reiterové, Malůše a Face (2015), kteří prokázali statisticky významný rozdíl v celkové úrovni sebepojetí získaným dotazníkem Piers – Harris 2 mezi dívkami a chlapci

ve věku 9ti a 10ti let, kdy dívky vykazovaly statisticky menší úroveň celkového sebepojetí. Výsledky naší hypotézy se s tímto výzkumem shodují. Podpořeny jsou také výzkumem Cairneyho a McMullinové (2004), v jejichž výzkumu ženy vykazovaly průměrně nižší sebepojetí než muži napříč všemi věkovými skupinami.

To, že se naše výzkumné předpoklady a cíle potvrdily, může mít ovšem spoustu úskalí. Obecně tedy charakterizujeme tři hlavní faktory, které mohly výsledek výzkumu ověřování efektivity programu Druhý krok ovlivnit:

1. velikost výzkumného souboru;
2. věk probandů
3. časové rozmezí testování.

Především považujeme za nutné upozornit na fakt, že sebepojetí je stále se vyvíjející konstrukt, který je ovlivňován mnoha věcmi a událostmi v našem životě, nelze tedy s jistotou říci, že zde byl prokázán vliv pouze preventivního programu Druhý krok. Pro to svědčí i fakt, že spousta dětí do dotazníku kromě samotného zakroužkování často psala doplňkové odpovědi k otázkám. Nejčastěji se tento jev vyskytoval u položky „*Jsem šťastný/á*“, kde děti měly tendence dopisovat, z jakých důvodů šťastní nejsou (rozdává se mi rodiče, bratr se hádá s tatínkem, nevím, jak je mám dát dohromady, apod.). Je zde tedy vidět, že na samotné odpovědi měla obrovský vliv také rodinná situace žáků. Na druhou stranu sebepojetí v tomto věku by mělo být podle vývojových teorií relativně ustáleno. Například Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že pro sebepojetí dětí mladšího školního věku je typická stabilní úroveň, na rozdíl od předškolních dětí, kde je sebepojetí měnlivé a závislé na okamžité situaci. Nové výkyvy by se měly dostavit až kolem 11 či 12 roku, kdy u většiny dětí dochází k výraznému poklesu sebepojetí, které je ovšem pouze dočasné. S tímto tvrzením souhlasí i Thorová (2015). Okolní vlivy na odpovědi žáků jsou v testové příručce označovány jako intervenující proměnné. Tou může být například i odlišná národnost žáků. V našem výzkumném souboru se vyskytuje jeden Vietnamec a jeden Rus, tato proměnná by se nás tedy teoreticky mohla týkat. Vliv proměnné by ale podle předchozích výzkumů byl prokázán pouze tehdy, když by se výsledky v testu těchto žáků markantně odlišovaly od ostatních, což se v našem případě nestalo (Piers & Herzberg, 2002).

Zkreslení dat mohlo být také způsobeno malým časovým odstupem mezi pretestem a posttestem. Podle oficiální příručky k dotazníku Piers – Harris 2 je dobré jakýkoliv posun

sebepojetí tímto dotazníkem měřit po 9ti až 12ti měsících (Piers & Herzberg, 2002). Stejně tak v příručce k programu Srdce na dlani (prvotní název programu Druhý krok) je uvedeno, že efekt programu by se měl měřit právě až po úplném ukončení, kdy žáci projdou všechny lekce (Profkeatis, 2009). Náš výzkum probíhal z časových důvodů pouze po 5ti měsících, žáci tedy byli zhruba v polovině programu. Žáci si tak nabyté dovednosti a schopnosti často připomínají, což na zvýšenou úroveň sebepojetí mohlo mít vliv. Na druhou stranu nutno poukázat, že i přesto, že spoustu znalostí a dovedností, které program nabízí, ještě neznají, statisticky významný vliv se již prokázal.

Nutné je také zamyšlení nad tím, zda některé odpovědi v pretestu nebyly ovlivněny začátkem školní docházky. Například v subškále školní a intelektové postavení či popularita můžeme předpokládat nižší hodnocení na začátku školního roku, kdy si děti otázky na to jaké mají vztahy se spolužáky, nebo zda jsou nervózní při psaní testu, po dvou měsíčních prázdninách špatně vybavují. Tyto domněnky jsou ale výzkumně nepodložené, k úplnému závěru by bylo nutné se touto problematikou při příštím měření zabývat více do hloubky.

Další možností vedoucí ke zkreslení dat se nabízí špatné porozumění žáků předkládaným otázkám. Žáci často nerozuměli slovům jako je zdvořile, tělesně zdatný nebo nesmělý. Při vysvětlování slov byly použity příklady, které žáky mohly ovlivnit v jejich odpovědích. K těmto účelům ale v dotazníku slouží škály INC a RES, které by tato zkreslení měly odhalit. INC je označení pro škálu inkonzistentních odpovědí, která společně s Indexem předpojatosti (RES) slouží, jak už název napovídá, k odhalení předpojatosti a náhodných odpovědí. Dotazníky, které dosahují RES 40 a vyšší nebo 17 a nižší, vypovídají o vysoké předpojatosti odpovědí dítěte a nedoporučují se interpretovat (Piers & Herzberg, 2002). Takové dotazníky se ale v našem výzkumném souboru neobjevily, na základě čehož se lze přiklonit k závěru, že děti byly schopné položkám porozumět a odpovědět v souladu s jejich obsahem.

Výstupy dotazníku mohl také ovlivnit samotný věk žáků. Dotazník Piers – Harris 2 je sice standardizován pro žáky od 3. tříd, oficiálně je ale spíš doporučován používat pro děti od 9ti let (Piers & Herzberg, 2002). Jak bylo zmíněno v kapitole 7, náš výzkumný soubor měl v obou případech měření průměrný věk vždy pod 9 let, což mohlo zapříčinit zkreslení výsledků.



Proměnné, které mohly ovlivnit výsledky testu, jsou také ty, že testování experimentálních skupin v posttestu probíhalo v odpoledních hodinách. Na odpovědi žáků tak mohla působit únava a nesoustředěnost po celém vyučovacím dni. Tento fakt měl ale pravděpodobně malý vliv na výsledek testu vzhledem ke zlepšení v celkovém skóru sebepojetí u experimentálních skupin.

Důležitý vliv na konečný výsledek má také samotné rozložení vzorku, které se i přes naši snahu o vytvoření podobných souborů ukázalo jako nesourodé. Naše hypotézy byly testovány na poměrně malém počtu žáků, kde byla navíc značná převaha chlapců a to zejména v kontrolní skupině. Skupiny také nebyly ekvivalentní, experimentální skupina má podstatně více žáků než skupina kontrolní.

Výsledky našeho výzkumu lze použít pro další a větší výzkum s reprezentativnějším vzorkem, abychom mohli s určitostí říct, zda má Druhý krok prokazatelný vliv na sebepojetí dětí mladšího školního věku. Na druhou stranu i takto malý výzkum je do praxe použitelný jako vhodná zpětná vazba pro paní učitelky, které preventivní program vedou a mohou tak vidět hmatatelné rozdíly a výsledky, který Druhý krok má.

Z výše uvedeného nám pro další výzkumy vyvstávají tato doporučení:

1. Získat větší vzorek, nejlépe tak, aby každá skupina čítala alespoň 60 žáků.
2. Výzkum realizovat s větším časovým odstupem, nejlépe po úplném skončení programu.
3. V rámci šetření zjišťovat i intervenující proměnné, které by mohly mít vliv na sebepojetí dítěte.
4. Kromě sebepojetí se zaměřit také na jinou oblast, která se sebepojetím úzce souvisí a lze ji podložit jinými výzkumy zabývající se efektivitou Druhého kroku, například na šikanu.
5. Z mnoha výzkumů vyplývá, že úplnou účinnost jakéhokoliv preventivního programu (včetně Druhého kroku) lze zaručit, pokud se zapojí celá škola, nejlépe i rodiče, což v našich podmínkách není zatím bohužel možné, nicméně považujeme za správné to v doporučení zmínit.

## 10 Závěry

Výsledky našeho výzkumu přináší několik důležitých zjištění pro výzkumy budoucí. V této kapitole čtenáře s těmito zjištěními seznamujeme. Na základě realizovaného výzkumu lze vyvodit následující závěry:

1. Program Druhý krok má statisticky významný vliv na sebepojetí dětí mladšího školního věku, konkrétně na sebepojetí žáků třetích tříd.
2. Podařilo se prokázat jeho pozitivní vliv v oblastech intelektového a školního postavení, popularity, nepodléhání úzkosti a štěstí a spokojenosti, kdy experimentální skupina vykazovala signifikantní rozdíl oproti skupině kontrolní na stejnojmenných subškálách dotazníku Piers – Harris 2.
3. Nepodařilo se prokázat vliv Druhého kroku v oblasti přizpůsobivosti a fyzického zjevu, kdy experimentální skupina nevykazovala signifikantní rozdíl oproti skupině kontrolní na subškále popularity dotazníku Piers – Harris 2.
4. Dívky vykazují v pretestu statisticky nižší celkový skóre sebepojetí oproti chlapcům.
5. U dívek nedošlo vlivem Druhého kroku ke statisticky významnému zlepšení celkového skóre sebepojetí ve srovnání s chlapci.

## 11 Souhrn

Předkládaná práce se zabývá propojením sebepojetí a sociálně emocionálních kompetencí, které ovlivňují naši životní spokojenost, úspěchy, vztahy a mnoho dalších aspektů našeho života. Tato práce si klade za cíl ověřit vliv preventivního programu Druhý krok na sebepojetí dětí mladšího školního věku. Pro získání dat byl použit standardizovaný dotazník **Piers-Harris Self Concept Scala 2 (PHSCS-2)**.

Teoretický rámec této práce vychází ze samotné struktury sebepojetí dětí mladšího školního věku, kde jsou sociální a emocionální kompetence považovány často za nejdůležitější složku sebepojetí, která ho výrazně ovlivňuje. Na této myšlence stavíme koncept celé práce, která předpokládá, že dojde k ovlivnění sebepojetí prostřednictvím preventivního programu Druhý krok, který je zaměřený právě na rozvoj sociálně emocionálních kompetencí.

Abychom mohli naši práci správně uchopit, je třeba podrobněji charakterizovat vývojové období, ve kterém se děti zapojené do výzkumu nachází. Pro charakteristiku mladšího školního věku je důležité zařazení tohoto pojmu do vývojových období. Názory na dělení vývojových období se v literatuře různí, my jsme si ale pro tuto práci vybrali rozdělení Langmeiera a Krejčířové (2006), a Thorové (2015), kteří mladší školní věk připisují věku 6ti až 9ti let. Dítě má v tomto období tři důležité úkoly a to tvorbu sebepojetí, genderové identity a postoje ke vzdělávání. Pro komplexní pochopení problematiky uvádíme zejména detailnější rozbor motorického, sociálně emocionálního a kognitivního vývoje dětí mladšího školního věku. V popisu kognitivního vývoje se zaměřujeme také na důležitou roli školáka, která velmi silně ovlivňuje sebepojetí každého z žáků.

V další kapitole se zabýváme sebepojetím. Pro charakteristiku tohoto pojmu je důležité jeho vymezení v rámci systému Já, kde zastupuje afektivní složku sebesystému. Já se vytváří zejména v raném dětství, kdy se u člověka utváří specificky lidská forma organizace a fungování psychiky. Z Já se vyčleňuje sociální Já, z něhož se postupně vytváří sebepojetí, tedy pocit vlastního Já. Vnik sebepojetí lze vysvětlit na základě Cooleyho teorie sociálního zrcadla. Dětské sebepojetí se rozvíjí v rámci diferenciaci sebe sama od okolí již od kojeneckého věku. Sebpoejetí dětí mladšího školního věku zahrnuje představu o tom, kým se dítě cítí být, za koho se považuje, zkrátka jaký je subjektivní obraz jeho osobnosti. Sebpoejetí dětí mladšího školního věku tedy vyplývá ze zkušeností se sebou samým. Zároveň je ale ve značné míře spouřčováno názory a postoji jiných lidí,

kteřé školák nekriticky přijímá. Ve druhé kapitole se tímto tématem zabýváme více do hloubky.

Třetí kapitola nám potom konečně nabízí náhled do problematiky sociálně - emocionálního učení, která není v České republice dosud rozšířená, a kterou do povědomí českých škol dostala zejména PhDr. Eleonora Smékalová, Ph. D. a Mgr. Kateřina Palová. Sociálně - emocionální učení je stále více se rozvíjejícím konceptem, který proniká nejen do oblasti školství a výchovy. Celá koncepce sociálně - emocionálního učení se opírá o **5 hlavních kompetencí**, které vychází z modelu americké organizace CASEL a kterými jsou: sebeuvědomování, sebeřízení, vztahové dovednosti, zodpovědné jednání a sociální citění (Palová, 2015). CASEL (2013) tedy definuje SEL jako proces pomáhající dětem i dospělým v rozvoji základních dovedností pro efektivní život, učí nás dovednostem, díky kterým budeme lépe kontrolovat naše vlastní emoce nebo vztahy s druhými.

Sociálně-emocionální učení zapadá do systému primární prevence, což je důležité v kontextu šíření programů sociálně-emocionálního učení na našich školách.

A právě na rozvoj sociálně emocionálních kompetencí je zaměřený preventivní program Druhý krok. Program Druhý krok je jedním z nejrozšířenějších programů sociálně - emocionálního učení na světě. Druhý krok je obsahově rozdělen do tří částí, kterými jsou Trénink empatie, Ovládání impulzivity a řešení problémů, a Zvládání hněvu. Program pracuje s fotografiemi vyobrazující situace, se kterými se žáci prvního stupně základních škol mohou setkat.

Program Druhý krok je v našem nejbližším okolí systematicky rozšiřován zejména na Slovensku, kde je Ministerstvem školstva Slovenské republiky doporučován jako učební pomůcka pro předmět etická výchova. Čtenáři také představujeme jiné programy primární prevence, které úzce souvisí se sociálně emocionálními kompetencemi.

Výzkum, který je součástí této práce vychází z několika dřívějších výzkumů. Žádný přímý výzkum ověření efektivity Druhého kroku na oblast sebepojetí se nám nepodařilo dohledat. V první hypotéze se opíráme o výzkumy souvislosti agresivity a šikany, které Druhý krok ovlivňuje, a sebepojetím dětí mladšího školního věku. Např. výzkumy Lochamana a Lamprona (1986), Kirkhama a O'Moora (2001).

U dalších hypotéz odvíjejících se od šesti subškál dotazníku Piers - Harris 2 jsme vycházeli zejména z výzkumů, které se zaměřují na efektivitu programu Druhý krok

(Čechová et al., 2005; Edwards, Hunt, Meyers, Grogg & Jarett, 2005; Espelage, Low, Polanin & Brown, 2015; Gajdošová, Herényiová & Valíhorová, 2010; Nelson & Finch, 2000; Taub, 2002).

V osmé hypotéze vycházíme z výzkumů výzkumu Orla, Obereignerů, Reiterové, Malůše a Face (2015), kteří prokázali statisticky významný rozdíl v celkové úrovni sebepojetí získaným dotazníkem Piers – Harris 2 mezi dívkami a chlapci ve věku 9ti a 10ti let. Podpořeny jsou také výzkumem Cairneyho a McMullinové (2004).

Výzkumný problém této práce je vývoj sebepojetí dětí prostřednictvím programu Druhý krok v kontextu českých základních škol. V návaznosti na tento výzkumný problém definujeme výzkumné cíle, kterými jsou ověřit vliv preventivního programu Druhý krok na sebepojetí žáků 3. tříd ZŠ a ověřit rozdíl mezi celkovým skóre sebepojetí mezi chlapci a dívkami.

V návaznosti na výše uvedené cíle byl zvolen kvantitativní typ výzkumu. Testování probíhalo hromadně ve třídách. Sběr dat byl uskutečněn ve dvou fázích – pretest byl realizován v září 2016, posttest na začátku února 2017. Celkový soubor čítal 76 žáků, z toho 31 ve skupině kontrolní a 45 ve skupině experimentální. Celkem se výzkumu zúčastnilo 86 žáků, devět z nich jich bylo vyřazeno z důvodu neúčasti na pretestu nebo posttestu. Jeden žák byl vyřazen z důvodu diagnózy Aspergerova syndromu.

Na základě výsledků stanovených hypotéz, lze konstatovat, že byl prokázán vliv Druhého kroku na celkovou úroveň sebepojetí dětí mladšího školního věku. Byl také potvrzen předpoklad, že se děvčata a chlapci liší v pretestu v celkovém skóru sebepojetí.

Vzhledem k nereprezentativnosti výzkumného souboru nelze tyto výsledky zobecnit na celou populaci. Tento výzkum proto neberme jako výzkum snažící se ověřit efektivitu Druhého kroku, ale spíše jako výzkum snažící se proniknout do neprobádané oblasti. Jak už bylo několikrát zmíněno, tato práce by měla sloužit především jako součást velkého výzkumného plánu pro další výzkum a také pro šíření programů sociálně emocionálního učení v České republice.

## POUŽITÉ ZDROJE A LITERATURA

Alvarez, M., & Anderson – Ketchmark, C. (2009). Review of an Evidence-Based School Social Work.

Baštecká, B., & Mach, J., & kol. (2015). *Klinická psychologie*. Praha: Portál.

Blatný, M. (2001). *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.

Blatný, M., Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí. Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR.

Brown, J.A., Jimerson, S.R., Dowdy, E., Gonzalez, V., & Stewart, K. (2012). Assessing the effects of school-wide Second Step implementation in a predominately English language learner, low SES, Latino sample [online]. cit. 2016-11-15. 10.1002/pits.21639.

Cairney, J., & McMullinová, J. (2004). Self-esteem and the intersection of age, class, and gender [online]. cit. 2016-11-02. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaging.2003.09.006>.

Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.

CASEL (2013). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Chicago: CASEL [online]. cit. 2016-11-21. Dostupné z: <http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>

Committee for Children (2011). *Second Step: Skills for Social and Academic Success. Visual Review of Research: Kindergarten-Grade5* [online]. cit. 2016-01-05. Dostupné z: [http://www.cfchildren.org/Portals/1/SS\\_K5/K-5\\_DOC/K-5\\_Visual\\_Review\\_Research\\_SS.pdf](http://www.cfchildren.org/Portals/1/SS_K5/K-5_DOC/K-5_Visual_Review_Research_SS.pdf).

Cooke, M. B., Ford, J., Levine, J., Bourke, C., Newell, L., & Lapidus, G. (2007). The Effects of City-Wide Implementation of "Second Step" on Elementary School Students' Prosocial and Aggressive Behaviors. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 93-115.

Crain, R. M., & Bracken, B. A. (1994). Age, race, and gender differences in child and adolescent selfconcept: Evidence from behavioral-acquisition, context-dependent model. *School Psychology Review*, 23 (3), 496-511.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.

Čechová, D., Gajdošová, E., Herényiová, G., Kuklišová, M., Rijáková, Z., & Sobiová, E. (2005). *Možnosti efektívneho využívania programu proti násiliu v školách SRDCE NA DLANI*. Bratislava: Stimul.

- Edwards, D., Hunt, M., Meyers, J., Grogg, K., & Jarrett, O. (2005). Acceptability and Student Outcomes of a Violence Prevention Curriculum [online]. cit. 2016-12-17. doi:10.1007/s10935-005-0002-z.
- Eisenberg et al. (2003). Relation of Emotion-Related Regulation to Children's Social Competence: A Longitudinal Study [online]. cit. 2017-02-01. doi:10.1037/1528-3542.6.3.498.
- Espelage, D., Low, S., Polanin, J., & Brown, E. (2015). Clinical trial of Second Step middle-school program: Impact on aggression & victimization. In *Journal of Applied Developmental Psychology*. 37 (2015) 52-63.
- Gajdošová, E., & Herényiová, G. (2006). Rozvíjení emoční inteligence žáků. Praha: Portál.
- Gajdošová, Psychológia - škola - inklúzia. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti 10. výročia založenia Paneurópskej vysokej školy. Bratislava: Paneurópska vysoká škola. Gajdošová, Herényiová, & Valihorová, (2010).
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. T., 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.
- Gueguenová, C. (2014). Cesta ke šťastnému dětství. Praha: Rybka Publishers.
- Harter, S. (2003). Changing self-esteem in children and adolescents: A roadmap for future interventions [online]. cit. 2017-01-14. Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.518.311&rep=rep1&type=pdf>.
- Helus, Z. (2009). Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál.
- Holeček, V., & Jiřincová, B. (2003). Posouzení vlivu zážitkové pojeté výuky psychologie na sebepojetí žáků základní školy. In 11. konference ČAPV – Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání [online]. cit. 2016-10-12. Dostupné z: [http://www.ped.muni.cz/capv11/2sekce/2\\_capv\\_holecek,jirincova.pdf](http://www.ped.muni.cz/capv11/2sekce/2_capv_holecek,jirincova.pdf)
- Holsen, I., Smith, B., & Frey, K. (2008). Outcomes of the Social Competence Program Second Step in Norwegian Elementary Schools [online]. cit. 2016-12-12. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143034307088504>
- Hučeková, D., & Komárik, E. (2010). Sociálno – emocionálne učenia sa in Kontexty resilience. Nitra: Univerzita Konštantína filozofa v Nitre.
- Humphrey, N. (2013) Social and emotional learning: A critical appraisal [online]. cit. 2016-10-16. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=e6qBavT2soUC&oi=fnd&pg=PP1&dq=soci>

al+and+emotional+learning+a+critical+appraisal&ots=EE8uvAH8NW&sig=hitTeZxoIln4  
HoC-4FFO4ptwYzA&redir\_esc=y#v=onepage&q&f=false.

Intervention: Second Step [online]. cit. 2016-12-23. Dostupné z:  
<https://doi.org/10.1093/cs/31.4.247>

Kenny, M., & McEachern, A. (2009). Children's Self-Concept: A Multicultural Comparison [online]. cit. 2017-02-17. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.5330/PSC.n.2010-12.207>.

Kirkham, C., & O'Moore, M. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour [online]. cit. 2016-11-10. Dostupné z:  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ab.1010/pdf>

Konečná, V. (2010). Teorie vývoje a měření sebepojetí u dětí [online]. cit. 2016-10-28. Dostupné z:  
[https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114202/P\\_Psychologica\\_10-2006-1\\_11.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114202/P_Psychologica_10-2006-1_11.pdf?sequence=1).

Kratochvílová, J., & Černá, K. (2012). Hodnocení a sebehodnocení žáka. Brno: MSD.

Kučera, M. (2005). Čtení, pravopis, technika psaní: Třetí třída. In: Pražská skupina školní etnografie: Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy. Praha: Karolinum.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie. Praha: Grada.

Líšková, B. (2014). Citová a emocionální výchova v rodině a ve škole. Hradec Králové: Gaudeamus.

Lochman, J. & Lampron, L. (1986). Situational social problem-solving skills and self-esteem of aggressive and nonaggressive boys. *Abnorm Child Psychol.* 14: 605.

Macek, P., Šulová, L., & Konečná, V. (2009). Proměny vztahu k sobě v průběhu dětství a dospívání. Brno: Muni press.

Mertin, V., & Krejčová, L. (2012). Metody a postupy poznávání žáka. Praha: Wolters Kluwer ČR.

Miovský, M., Aujezká, A., Burešová, I., Čablová, L., Červenková, E., Jírová Exnerová, M., & ... Žaloudíková, I. (2015). Programy a intervence školské prevence rizikového chování. Praha: Lidové noviny.

Nakonečný, M. (1995). Psychologie osobnosti. Praha: Academia.

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.



- Nelson, W. M., & Finch, A. J. (2000). *Children's Inventory of Anger: ChIA Manual*. Western Psychological Services.
- Orel, M., Obereignerů, R., Reiterová, E., Malůš, M., & Fac, O. (2015). Rozdíly sebepojetí u dětí a adolescentů České republiky podle pohlaví a věku [online]. cit. 2016-11-27. Dostupné z: [http://psychkont.osu.cz/fulltext/2015/Orel-Obereigneru-Reiterova-Malus-Fac\\_2015\\_2.pdf](http://psychkont.osu.cz/fulltext/2015/Orel-Obereigneru-Reiterova-Malus-Fac_2015_2.pdf)
- Palová, K. (2015). Program Druhý Krok jako nástroj sociálně – emocionálního učení. Diplomová práce [online]. cit. 2016-10-24. Dostupné z: [https://theses.cz/id/9smsi9/Palov\\_DP\\_2016.pdf?info=1;isshlret=souhlas%C3%AD%3B;zet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dinformovan%C3%BD%20souhlas%26start%3D44](https://theses.cz/id/9smsi9/Palov_DP_2016.pdf?info=1;isshlret=souhlas%C3%AD%3B;zet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dinformovan%C3%BD%20souhlas%26start%3D44).
- Piers, E. V., & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris Children's Self Concept Scale* (2nd ed.) Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Poledňová, I. (2009). *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Profkreatis. (2009). *Kurikulum preventívneho programu proti násiliu Srdce na dlani: Příručka pre učiteľov*. 1. - 3. ročník. Bratislava: Stimul.
- Reidová, M. J. (2004). *Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and Success* [online]. cit. 2017-01-02. Dostupné z: [https://depts.washington.edu/isei/iyc/stratton\\_17\\_2.pdf](https://depts.washington.edu/isei/iyc/stratton_17_2.pdf)
- Řehan, V. (2007). *Sociální psychologie 2*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Schultz, D., Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2000). Children's Anger Attribution Bias: Relations to Family Environment and Social Adjustment. *Social Development*, doi: 9(3), 284-301.
- Skříčková, S. (2007). *Sebepojetí dětí mladšího školního věku s normálními a sníženými rozumovými schopnostmi*. Diplomová práce [online]. cit. 2017-01-21. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/75592/ff\\_m/text\\_diplomove\\_prace.pdf](https://is.muni.cz/th/75592/ff_m/text_diplomove_prace.pdf)
- Smékalová, E., & Palová, K. (2015). *Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok*.
- Striešová, V., & Valihorová, M. (2014). Podpora rozvoja sociálnych zručností žiakov 3. ročníka ZŠ. In E. Gajdošová, *Psychológia - škola - inklúzia. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti 10. výročia založenia Paneurópskej vysokej školy*. Bratislava: Paneurópska vysoká škola.

Sullivan, T., Sutherland, K., Farrella, A., & Taylor, K. (2015). An Evaluation of Second Step.

What Are the Benefits for Youth With and Without Disabilities? [online]. cit. 2017-02-05. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741932515575616>.

Taub, J. (2002). Evaluation of the Second Step Violence Prevention Program at a Rural Elementary School. *School Psychology Review*, 31(2), 186-200.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.

Vacek, P. (2011). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie (Dětství a dospívání)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Výrost, J., & Slaměník, I. (1997). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.

Weissber, R., Greenberg, M., Fredericks, L., & Elias, M. (2003). Enhancing School – Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning.

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.

# **ABSTRAKT BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

**Název práce:** Preventivní program Druhý krok a sebepojetí dětí mladšího školního věku

**Autor práce:** Tereza Chobotská

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

**Počet stran a znaků:** 66, 100 645

**Počet příloh:** 4

**Počet titulů použité literatury:** 62

## **Abstrakt:**

Diplomová práce se zaměřuje na sebepojetí dětí mladšího školního věku, konkrétně u žáků 3. tříd. Přináší problematiku sociálně-emocionálního učení v souvislosti se sebepojetím. Představuje program Druhý krok a možnosti jeho využití. Výzkumným problémem této práce je sebepojetí prostřednictvím programu Druhý krok v kontextu českých základních škol. Výzkumné cíle jsou následující: ověřit vliv programu Druhý krok na sebepojetí žáků 3. tříd ZŠ; ověřit rozdíl v celkovém skóru sebepojetí mezi chlapci a dívkami. Do výzkumu byly vybrány dvě třídy pracující s programem Druhý krok a dvě třídy kontrolní. Výzkumný soubor celkově zahrnoval 76 žáků. Data byla získána prostřednictvím dotazníku sebepojetí Piers-Harris Self Concept Scala 2. Byl potvrzen vliv programu Druhý krok na sebepojetí. Zároveň bylo potvrzeno, že se dívky a chlapci statisticky významně liší v celkovém skóru sebepojetí.

**Klíčová slova:** sebepojetí; Druhý krok; sociálně-emocionální učení; primární prevence

## **ABSTRACT OF THESIS**

**Title:** The Second Step program and self – concept among children of primary school

**Author:** Tereza Chobotská

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

**Number of pages and characters:** 66, 100 645

**Number of appendices:** 4

**Number of references:** 62

### **Abstract:**

The thesis focuses on the self – concept of students of primary school. Bringing the issue of social-emotional learning in the context of self – concept. Thesis presents the Second Step program and its possible use. The research problem is self - concept affected by the Second Step program in the context of Czech primary schools. Research goals are: to verify the impact of the program on the self – concept of students of primary school; check the difference in the total score of self-concept between boys and girls. The research sample consists 2 experimental classes working with the program and two control classes. The total number of students included in the research is 76. Data were obtained through a questionnaire Piers-Harris Self Concept Scala. The impact of the Second Step program was confirmed. It was also confirmed that girls and boys have different total score of self-concept.

**Key words:** self – concept; Second Step; social-emotional learning; primary prevention

# **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č. 1.:** Zadání bakalářské práce

**Příloha č. 2.:** Informovaný souhlas – kontrolní skupina

**Příloha č. 3.:** Informovaný souhlas – experimentální skupina

**Příloha č. 4.:** Piers – Harris Self Concept Scala 2 – Záznamový arch

# Příloha 1: Zadání bakalářské diplomové práce

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

Studijní program: Psychologie  
Forma: Prezenční  
Obor/komb.: Psychologie (PCH)

## Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
CHOBOTSKÁ Tereza	Náměstí 561, Velké Poříčí	F14695

### TÉMA ČESKY:

Preventivní program Druhý krok a sebepojetí u dětí mladšího školního věku

### TÉMA ANGLICKY:

The Second Step program and self-concept among children of primary school

### VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D. - PCH

### ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Teoretická východiska práce - studium literatury z oblasti vývojové, sociální a pedagogické psychologie a psychologie osobnosti.
2. Vytvoření osnovy teoretické části práce se zaměřením na témata teorie sebepojetí, rozvíjení sebepojetí, ego ve vztahu k sebepojetí, sociálně-emoční učení a charakterizování programu Druhý Krok.
3. Příprava designu výzkumné části - doporučen je kvantitativní rámec (dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2), stanovení výzkumného cíle a výzkumných hypotéz.
4. V průběhu výzkumu zaznamenávání a vyhodnocování výsledků, písemné zpracování výzkumné části.
5. Ověření či vyvrácení předem stanovené hypotézy, zodpovězení výzkumné otázky, zpracování diskuse (vyjádření k naplnění stanovených cílů, přínosy práce), závěry a souhrn.

### SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. (2003). Temperament, Inteligence, Sebeпоjetí: Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu. Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- BURNS, R.B. (1982). Self-Concept Development and Education. New York: Holt.
- ČAKIRPALOGU, P. (2012). Úvod do psychologie osobnosti. Praha: Grada.
- HARTER, S. (2012). Self-Perception Profile for Children. Denver: University of Denver.
- HELUS, Z.(2015). Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada.
- KOHOUTEK, R. (1997). Sebepoznání, sebehodnocení a sebevýchova. Brno: Cerm.
- KOUKOLÍK, F.(2002). Já: O vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování. Praha: Karolinum.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). Vývojová psychologie. Praha: Grada.
- MATĚJČEK, Z. (1995). Co děti nejvíce potřebují. Praha: Portál.
- NAKONEČNÝ, M. (1995). Psychologie osobnosti. Praha: Academia.
- POLEDŇOVÁ, I.(2009). Sebeпоjetí dětí a dospívajících v kontextu školy: Proměny vztahu k sobě a v průběhu dětství a dospívání. Brno: Muni Press.
- SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J.(2008). Sociální psychologie. Praha: Grada.
- SVOBODOVÁ, E & KOL. (2015). Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí. Praha: RAABE.
- VÁGNEROVÁ, M. (2012). Vývojová psychologie-Dětství a dospívání. Praha: Karolinum.

**Podpis studenta:** .....

**Datum:** .....

**Podpis vedoucího práce:** .....

**Datum:** .....

## Příloha 2: Informovaný souhlas – kontrolní skupina



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

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

Vážení rodiče,

rádi bychom Vás požádali o spolupráci v souvislosti s projektem Katedry psychologie, který se zabývá sociálně-emocionálním vývojem dítěte. Chtěli bychom se žáky třídy, kterou navštěvuje i Váš syn/Vaše dcera, udělat krátký dotazník zabývající se přirozeným vývojem v oblasti sebepojetí, pocitů a kreativity dětí. Celý výzkum bude probíhat v souladu s etickými principy k účastníkům výzkumu, včetně anonymity Vašeho dítěte. K tomuto účelu potřebujeme Váš písemný souhlas. Tento postup byl schválen ředitelem školy.

Souhlasím s tím, aby můj syn/moje dcera.....se  
zúčastnil/a anonymně výzkumu.

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

\_\_\_\_\_

*(podpis)*



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁNÍ



### Příloha 3: Informovaný souhlas – experimentální skupina



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

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

Vážení rodiče,

rádi bychom Vás požádali o spolupráci v souvislosti s nově zaváděným preventivním programem Druhý krok, který od září tohoto roku poběží na Vaší škole (bližší informace lze nalézt na [www.spolekspas.cz](http://www.spolekspas.cz)). Chtěli bychom se žáky třídy, kterou navštěvuje i Váš syn/Vaše dcera, výzkumně ověřit efektivitu preventivního programu v oblasti sebepojetí, pocitů a kreativity dětí. Celý výzkum bude probíhat v souladu s etickými principy k účastníkům výzkumu, včetně anonymity Vašeho dítěte. K tomuto účelu potřebujeme Váš písemný souhlas. Tento postup i samotné zavedení preventivního programu Druhý krok byl schválen ředitelem školy.

Souhlasím s tím, aby můj syn/moje dcera ..... se zúčastnil/a anonymně výzkumu.

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

\_\_\_\_\_

*(podpis)*



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁNÍ

#### **Příloha 4: Piers – Harris Self Concept Scala 2 – Záznamový arch**

*„Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.“*