

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**ROZVOJ KOGNITIVNÍCH, SOCIÁLNÍCH A EMOCIONÁLNÍCH  
KOMPETENCÍ U DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU POMOCÍ  
PROGRAMU DRUHÝ KROK**

COGNITIVE, SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCES  
DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN USING THE SECOND  
STEP PROGRAM



**Magisterská diplomová práce**

**Autor:** Bc. Anna Horáková

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

Olomouc

**2018**

Zpracování diplomové práce bylo umožněno díky účelové podpoře na specifický vysokoškolský výzkum udělené roku 2017 Univerzitě Palackého v Olomouci Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

## **Prohlášení**

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Rozvoj kognitivních, sociálních a emocionálních kompetencí u dětí v předškolním věku pomocí programu Druhý krok“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

Podpis .....

## **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě poděkovala především PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D. za vedení této diplomové práce. Děkuji za její ochotu, čas, cenné rady a vstřícný přístup. Déle chci také poděkovat Mgr. Kateřině Palové za to, že mě seznámila s preventivním programem Druhý krok i metodou IDS-P, také že mi poskytovala podnětné rady. Mgr. Lucii Viktorové děkuji za trpělivost a čas při konzultacích ke statistickému zpracování dat. V neposlední řadě chci poděkovat své rodině za podporu a lásku, kterou u nich vždy najdu.

# OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 Dítě v předškolním věku .....	11
1.1 Vývoj základních schopností a dovedností dětí v předškolním věku.....	11
1.2 Kognitivní vývoj v předškolním věku.....	14
1.3 Socializace a emocionální vývoj dětí v předškolním věku .....	15
1.4 Morální vývoj v předškolním věku .....	17
2 Předškolní vzdělávání.....	21
2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	21
2.1.1 RVP PV a podpora sociálně-emocionálního vývoje dítěte .....	22
2.2 Školní zralost a školní připravenost .....	23
3 Sociálně-emocionální učení.....	25
3.1 Charakteristika sociálně-emocionálních kompetencí.....	25
3.1.1 Empatie .....	25
3.1.2 Řešení problémů.....	26
3.1.3 Regulace emocí .....	26
3.2 Charakteristika sociálně-emocionálního učení.....	27
3.3 Emoční inteligence v souvislosti se sociálně-emocionálním učním.....	29
3.3.1 Původní model emoční inteligence Saloveye a Mayera (EI90) .....	29
3.3.2 Přepracovaný model schopností emoční inteligence Mayera a Saloveye (EI97) ....	30
3.3.3 Bar-Onův smíšený model emoční inteligence .....	31
3.3.4 Model emoční inteligence Davida Golemana .....	33
4 Programy zaměřené na sociálně-emocionální učení u předškolních dětí.....	35
4.1 Programy sociálně-emocionálního učení v zahraničí.....	35
4.2 Programy sociálně-emocionálního učení u nás a na Slovensku.....	36

4.3 Preventivní program Druhý krok .....	38
4.3.1 Historie programu Druhý krok.....	39
4.3.2 Teoretický základ programu Druhý krok.....	41
4.3.3 Verze Druhého kroku pro mateřské školy.....	42
4.3.4 Zapojení rodičů do programu Druhý krok .....	44
5 Předchozí výzkumy efektivity programu Druhý krok pro mateřské školy.....	46
5.1 Efektivita programu Druhý krok pro mateřské školy ve světě.....	46
5.2 Efektivita programu Druhý krok pro mateřské školy na Slovensku a u nás .....	48
EMPIRICKÁ ČÁST .....	50
6 Výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné hypotézy .....	50
6.1 Výzkumné hypotézy.....	51
7 Metodologický rámec výzkumu .....	53
7.1 Typ výzkumu.....	53
7.2 Metoda sbírání dat.....	54
7.2.1 Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 3-5 let (IDS-P).....	54
7.3 Metoda zpracování a analýzy dat .....	57
7.4 Etická stránka výzkumu .....	57
8 Výzkumný soubor .....	59
8.1 Výběr vzorku z populace a sběr dat .....	59
8.2 Popis výzkumného vzorku .....	60
9 Výsledky.....	63
9.1 Vliv programu Druhý krok na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí .....	63
9.1.1 Analýza výsledků použitých úkolů IDS-P pro měření sociálně-emocionálních kompetencí.....	65
9.2 Vliv programu Druhý krok na rozvoj kognitivních kompetencí.....	68
9.2.1 Analýza výsledků použitých subtestů IDS-P pro měření kognitivních kompetencí	70
10 Diskuze .....	74
11 Závěry.....	80

SOUHRN..... 81

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... 84

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

ABSTRACT OF THESIS

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Informovaný souhlas pro experimentální skupinu

Příloha č. 2: Informovaný souhlas pro kontrolní skupinu





# ÚVOD

„Všechno, co opravdu potřebuju znát o tom, jak žít, co dělat a jak vůbec být, jsem se naučil v mateřské školce. Moudrost mě nečekala na vrcholu hory zvané postgraduál, ale na pískovišti v nedělní škole“ (Fulghum, 1993, 9).

Někdy mají lidé pocit, že děti chodí do mateřských školek pouze proto, aby jejich rodiče mohli chodit do zaměstnání. Že po příchodu do školky si dítě pohraje s kamarády, zazpívá si písničky, nasvačí se a potom odejde domů – že jde tedy pouze o výplň času. Jistě, všechny tyto aktivity jedinci ve školce mohou vykonávat. Aniž by si to ale uvědomovali (a často i jejich rodiče), učí se skrze ně dovednostem, které budou potřebovat během celého svého života. Např. rozdělit se, poprosit, omluvit se. Kdybychom si přečetli celou povídku Roberta Fulghuma, jejíž část je uvedena nad začátkem tohoto odstavce, viděli bychom, že autor s trochou nadsázky a humoru právě toto popisuje. Ať chceme nebo ne, díky času stráveném v mateřské škole jsme se učili vycházet s vrstevníky i autoritami a vypořádat se s nepříjemnostmi, které nám vstoupily do života. Neměli bychom tedy podceňovat význam předškolního vzdělávání.

Naštěstí je v dnešní době na předškolní vzdělávání kladen stále větší důraz. Díky různým programům, které jsou do školek zaváděny, se děti rozvíjejí v různých oblastech. Jednou z nich je i velmi důležitá oblast sociálně-emocionálních kompetencí. Tato oblast může být rozvíjena např. i díky preventivnímu programu Druhý krok, který se do České republiky dostal ze zahraničí. V první fázi byl program v našich podmínkách implementován na první stupeň základních škol. Před dvěma lety proběhla pilotní studie v rámci diplomové práce Kateřiny Palové (2016), na kterou navázal v současné době probíhající velký výzkum ověřující efektivitu Druhého kroku právě na prvním stupni. Druhá fáze zavádění Druhého kroku do naší republiky je zaměřena na mateřské školky. V lednu 2017 se s programem začalo pracovat v prvních dvou školkách. Rozhodli jsme se proto, že stejně jako Kateřina Palová, i my se pokusíme pilotně ověřit efektivitu tohoto programu na sociálně-emocionální kompetence, tentokrát však právě v mateřských školách. Z povahy

a náplně tohoto programu také předpokládáme, že by díky němu mohlo dojít k rozvíjení i kognitivních kompetencí. Proto je cílem naší práce ověřit vliv preventivního programu Druhý krok na kognitivní a sociálně-emocionální kompetence předškolních dětí. Také chceme „připravit půdu“ pro velký výzkum s reprezentativním vzorkem, který by měl navázat na naši práci.

Již v úvodu považujeme za dobré připojit poznámku k názvosloví. V celé práci budeme pracovat s pojmem kognitivní kompetence. Jsme si vědomi toho, že toto pojmenování není úplně přesné. Spíše se používá pojem kognitivní funkce. Chtěli jsme však zachovat označení „kompetence“ ve smyslu schopností a dovedností s ohledem na kognitivní vývoj. Vedle sociálně-emocionálních kompetencí se tedy bude v textu vyskytovat i označení kognitivní kompetence.

Zpracování této diplomové práce bylo umožněno díky účelové podpoře na specifický vysokoškolský výzkum udělené roku 2017 Univerzitě Palackého v Olomouci Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Dítě v předškolním věku

Předškolní věk patrně patří mezi nejzajímavější vývojová stádia jedince. Dítě oplývá fyzickou i psychickou aktivitou, zvědavostí a zájmem o okolní svět a radostí z prováděné činnosti. Některé odborné publikace předškolní období definují jako celou etapu mezi narozením a nástupem do první třídy. Zdroje zaměřené na vývojovou psychologii však většinou za předškolní období považují věk mezi 3. a 6. rokem dítěte (Šulová, 2004). Tímto způsobem bude na předškolní věk nahlíženo i v této práci. Kateřina Thorová (2015) poznamenává, že ukončení tohoto vývojového období však není dáno ani tak věkem, jako spíše sociálně: dítě nastupuje do první třídy.

Langmeier a Krejčířová (2006) označují předškolní věk jako „**věk mateřské školy**“. Zároveň ale uznávají, že toto pojmenování není úplně přesné, protože mezi dětmi jsou i jedinci, kteří mateřskou školu nenavštěvují. Navíc úplným základem v tomto věku je především rodinná výchova, na niž školka navazuje.

Někdy je předškolní období také nazýváno „**věkem hry**“, protože dítě herní aktivitě věnuje většinu svého času a hra sama o sobě má v jeho vývoji velmi důležitou roli. Aniž by si to dítě uvědomovalo, při hře si rozvíjí a zkouší dovednosti, které bude následně využívat během celého svého života. Herní aktivita navíc působí kladně na jeho kreativitu a iniciativnost. Hra by ale neměla být velkou měrou ovlivňována a nařizována dospělým, protože v takovém případě už není svobodná, dítě nebaví, a tak přestává plnit svoji funkci. Dospělý by měl dítě spíše nasměrovat a přichystat mu příhodnou situaci, následně ho ale nechat, aby si samo zvolilo detaily (jako např. hračky a osoby, se kterými si bude hrát) (Langmeier, Langmeier & Krejčířová, 1998).

### 1.1 Vývoj základních schopností a dovedností dětí v předškolním věku

**Motorický vývoj** dětí se v tomto věku neustále zdokonaluje. Postupně se vyvíjí pohybová souhra, dítě je více ohebné a mrštné, jeho pohyby jsou stále více uhlazené (Langmeier & Krejčířová, 2006). Tříleté dítě již zvládá pohyb do či ze schodů bez větších problémů. K pohybu venku může předškolák využít tříkolku, jízdu na ní by měl ovládat

(Langmeier et al., 1998). V oblasti motorických dovedností jsou na tom ještě lépe čtyřleté a pětileté děti, kterým nečiní problém zdolávání žebříku, chůze po úzké kladině nízko nad zemí, hod míčem nebo např. stání na jedné noze (Langmeier & Krejčířová, 2006). V tomto vývojovém stádiu jsou děti velmi aktivní a téměř neustále jsou v pohybu. Zákaz běhání dítě vnímá jako velký trest (Říčan, 2014). Vyvíjí se i jemná motorika, je ale determinována osifikací ruky, která bývá uzavřena přibližně až v 7 letech věku (Šulová, 2004). Tříleté dítě dokáže navléknout korálek na provázek nebo ze tří kostek postavit most. O rok starší dítě si jemnou motoriku zlepšuje např. při procvičování zavazování tkaničky u bot, při hrách s modelínou, knoflíky, pískem a jinými materiály (Langmeier & Krejčířová, 2006). Pětileté dítě by z kostek mělo umět postavit bránu, případně i schody (Langmeier et al., 1998). Jemnou motoriku si dítě zdokonaluje i při používání příboru, kresbě tužkou nebo štětcem (Thorová, 2015).

S rozvojem jemné motoriky úzce souvisí i **rozvoj kresby**. Ve třech letech dítě dokáže nakreslit čáry, ve čtyřech letech je to křížek, v pěti letech dítěti nedělá problém nakreslit čtverec a v šesti zvládne trojúhelník (Langmeier & Krejčířová, 2006). Největším vývojem v tomto období prochází kresba postavy: od hlavonožce až po lidskou postavu podobnou skutečnosti (Vágnerová, 2000). Dítě ve třech letech uchopí tužku do ruky a čará po papíře. Většinou nemá předem rozmyšleno, co bude kreslit. Pojmenuje výtvar podle určitých výrazných znaků obrázku až po dokončení. Na počátku čtvrtého roku však dochází k velkému obratu v kresbě i myšlení, protože dítě začne již před samotnou kresbou vyjadřovat svůj záměr, co chce nakreslit. První pokusy o kresbu postavy se u dětí vyskytují právě mezi třetím a čtvrtým rokem (Pekárková, nedat.), jde o tzv. „*hlavonožce*“. Dítě nakreslí oválnou čáranici, připojí čáry jako končetiny a vlasy. Dle dítěte je dílo kompletní, protože má všechny pro něj důležité části lidského těla. Později se kresba zdokonaluje: z oválu se stává kruh, je zapojeno více detailů a dítě přidává i obličej (Ruthová, 2012). Mezi čtvrtým a pátým rokem dítěte je možné u kresby postavy rozlišit trup, který je zpočátku menší než hlava, ale postupně se zvětšuje. Jde o tzv. „*paňáka*“, kdy je již postava rozpoznatelná, ale pořád se více podobá hadrové postavičce. Postupně se kresba stále více přibližuje reálnému obrazu, kolem šestého roku je již možné zcela bezpečně lidskou postavu poznat. Ruce nenavazují na hlavu, ale na trup, postavička má krk, na hlavě rostou vlasy, končetiny už netvoří jen jedna čára a lidé začínají být oblečení. U postav je také rozlišováno podle zažitých znaků pohlaví: holčičkám jsou většinou malovány sukně a dlouhé vlasy, chlapci mají krátké vlasy a třeba klobouk nebo míč (Logarte, nedat.). Přibližně mezi pátým

a desátým rokem mluvíme o nejspontánnějším období kresby, dítě si kreslí pro zábavu a vytváří si svůj osobitý styl (Thorová, 2015). Čím jsou ale jedinci starší, tím více chyb na svých výtvorech objevují a jsou daleko více kritičtí. Díky tomu ve starším školním věku většinou kreslení opouštějí (Pekárková, nedat.).

V předškolním věku dochází k vývoji i v oblasti **řeči**. Tříleté dítě ještě nemá správnou výslovnost, zaměňuje často hlásky nebo je vyslovuje špatně (Langmeier & Krejčířová, 2006). „Sykavky se začínají jen zvolna upevňovat, hlásky L, R, Ř jsou výjimkou. Většinou je děti vynechají nebo nahradí jinou, artikulačně podobnou hláskou. Pokud mají aspoň průměrnou slovní zásobu, domluví se už prakticky bez potíží“ (Kutálková, 2010, 14). Během následujících dvou let by se však řeč dětí měla zlepšit natolik, aby po nástupu do školy v mluvě dítěte nebyla ani drobně přítomna patlavost. V opačném případě se pracuje na nápravě pomocí logopedické péče. Rozšiřuje se i délka a složitost větné stavby. Na konci třetího roku se dokonce začínají v mluvě mimo souvětí souřadná vyskytovat i souvětí podřadná (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dítě má rádo říkanky a básničky, oblíbenou činností je poslouchání krátkých vyprávění ostatních lidí. Díky tomu si velmi rychle rozšiřuje slovní zásobu a osvojuje si gramatická pravidla. V pěti letech je řeč dítěte bez agramatismů, jen občas se vyskytne nějaká nepřesnost v delších mluvních celcích (Langmeier et al., 1998). Komunikativní složka řeči je dominantní složkou – díky řeči se děti dorozumívají s ostatními. Mluva má také důležitou úlohu v začlenění dítěte do skupiny. A díky rozvoji řeči jedinec získává také nové znalosti, proto se zdokonaluje i kognitivní složka řeči. Expresivní složka řeči zajistí, že dítě umí sdělit své pocity a potřeby (Šulová, 2004).

Jak už bylo uvedeno v předchozím odstavci, díky rozvoji řeči dochází k **získávání nových poznatků**. Ve třech letech by dítěti nemělo činit problém odpovědět na otázky ohledně svého jména a pohlaví. O něco později by mělo umět pojmenovat základní barvy, alespoň přibližně napočítat do deseti (Langmeier & Krejčířová, 2006) a rozumět časovým pojmům jako je „ráno“, „večer“, „dnes“ a „zítra“ (Langmeier et al., 1998).

Tříleté dítě se zvládne s menší pomocí obléci samo, také si umí umýt ruce. O rok starší dítě si kartáčkem vyčistí zuby a vyplivne pastu. Pětileté dítě zvládne samo dojít na toaletu. Tkaničku u boty by měly umět zavázat na smyčku všechny šestileté děti. **Sebeobsluha** je tedy na poměrně dobré úrovni a neustále se zdokonaluje (Langmeier et al., 1998). Čtyřletému dítěti nevádí plnit malé úkoly zadané rodiči a pomáhat s drobnými

domácími pracemi. Vedle hry tak dítě začíná mít zájem i o **práci** (Langmeier & Krejčířová, 2006).

## 1.2 Kognitivní vývoj v předškolním věku

Podle teorie kognitivního vývoje Jeana Piageta se dítě mezi čtyřmi a sedmi lety nachází ve stádiu názorného (intuitivního) **myšlení** (Upton, 2011). „Je to období, kdy je dítě plně myšlenkově vázáno na to, co právě nazírá. Je to již cesta od individuálních předmětů a jejich vnímání k postupnému zobecňování. Už uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností“ (Šulová, 2004, 69). Mezi hlavní znaky intuitivního myšlení patří *egocentrismus* (zkreslování úsudku podle osobních preferencí), *fenomenismus* (představa o určité podobě světa, od které se dítě nemůže oprostit), *magičnost* (při výkladu události si dítě pomáhá fantazií) a *absolutismus* (poznání má definitivní platnost). Myšlení takového dítěte je prozatím málo přizpůsobivé, nepostupuje podle logických operací a není přesné (Vágnerová, 2000).

**Fantazie** a představy hrají v tomto věku u dětí nezměrnou roli. Dalo by se dokonce říci, že fantazie předškoláků nemá žádné hranice. Využívají ji při hraní, vyprávění, kreslení a dalších aktivitách (Šulová, 2004). Někdy se u dítěte můžeme setkat i s tzv. *dětskou konfabulací*, kdy jedinec upravuje realitu pomocí lží a fantazie tak, aby jí rozuměl a byla pro něj přijatelná. O pravdivosti svého výkladu reality je dítě pevně přesvědčeno. V takovém případě bychom neměli dítě za vymyšlení trestat, v tomto věku se mu těžko rozeznává skutečnost od konfabulace (Vágnerová, 2000). Někdy se rodiče zaleknou toho, že si jejich předškolní dítě hraje s imaginárním kamarádem. Mají potom pocit, že jejich dítě je buď osamělé, nebo že je s „ním něco špatně“. K takovým obavám však většinou není důvod. Ve skutečnosti je to pro předškoláka velmi kreativní způsob, jak si vyzkoušet různé aktivity, rozhovory, chování a emoce (Healthy Children, 2015).

„**Vnímání** je globální, dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, kde zatím není schopno rozlišovat ani základní vztahy. Nechá se snadno upoutat výrazným detailem, zvláště má-li nějaký vztah k jeho aktuálnímu zájmu nebo potřebě“ (Šulová, 2004, 68). Prostor dítě vnímá taktéž egocentricky, tedy podle sebe. O předmětech, které jsou mu blíže, si myslí, že jsou větší, než skutečně jsou. Pojmy jako „nahore“ a „dole“ již rozlišuje správně, to však neplatí pro pojmy určující pravou a levou stranu. U percepce času je dítě také poměrně nepřesné. Má tendenci časové úseky přeceňovat, stejně jako vzdálenost. Čas pro dítě není

moc důležitý, protože se orientuje hlavně na přítomný okamžik a nikam nespíchá. Pojmy „minulost“ a „budoucnost“ pro něj neznamení nic konkrétního (Vágnerová, 2000). Během předškolního věku má postupně dítě egocentrismus ve vztahu k prostoru, času a příčinnosti opustit (Šulová, 2004).

**Paměť** má dítěte na začátku předškolního věku především bezděčnou. Ta záměrná se u něj začne rozvíjet později, přibližně v 5 letech. V tomto věku se mimo krátkodobou paměť začíná u dítěte formovat i paměť dlouhodobá. Nejvíce si děti pamatují situace a informace, které jsou pro ně určitým způsobem citově zabarveny (Šulová, 2004).

**Vůle** předškoláka je velmi nestálá. Ten se dokáže rychle pro něco nadchnout, ale pokud ho činnost nezaujme, rychle ji opustí. Zadáme-li dítěti jasný a nenáročný úkol, který v nejlepším případě bude sytit nějakou jeho potřebu, bude pro tento úkol velmi motivovaný. Vůle dětí je také povzbuzována jakousi „skupinovou nákazou“: pokud se skupina dětí rozhodne pro určitou aktivitu, např. vytváření nějakého doupěte, jsou potom děti schopné do stavění investovat na dlouhou dobu mnoho energie (Šulová, 2004).

### 1.3 Socializace a emocionální vývoj dětí v předškolním věku

V **socializaci** dítěte hraje nezastupitelnou roli rodina. Tento proces zahrnuje navazování různě složitých vztahů s ostatními lidmi, osvojování norem, vývoj sociálních kontrol a uspořádání hodnot. V neposlední řadě i přijetí sociálních rolí. Jak je tedy možné vidět, nejde pouze o socializaci vnějšího chování, ale také socializaci duševního prožívání. Socializační proces není ukončený, provází nás po celý náš život (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Když je dítě hodně malé, nemusí se řídit v podstatě žádnými pravidly. Jak ale postupně roste, očekává se, že se u něj budou **vyvíjet sociální kontroly**. Bude se tedy čím dál více podřizovat společenským normám a přibližovat své chování dospělým. Chování dítěte je usměrňováno příkazy a radami druhých, ale i dopady jeho předchozích činů. Pro někoho může být přechod z období shovívavosti velmi náročný. Záleží také na prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá: zdali je dítě více trestáno, nebo je naopak žádoucí chování podporováno pochvalami (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Během celého života se snažíme nalézt odpověď na otázku „Kdo jsem?“, tedy poznat svoji identitu. Naše **sebepojetí** se začíná tvořit už v době, kdy jsme batolaty (Šulová, 2004). Tělesná identita je tvořena na základě vizuální stránky. Dítě ví, jak vypadá, a pozná svůj

odraz v zrcadle. Pro předškolní děti ale není vzhled nikterak důležitý, pokud se něčím extrémně neodlišuje. Sebehodnocení dítěte není tvořeno jeho vlastním názorem, ale odvíjí se od názorů rodičů a ostatních lidí. Tyto pohledy na sebe dítě zakomponuje do sebehodnocení bez jakýchkoli úprav a revizí tak, jak je přijme. U předškolního dítěte se často setkáváme s přivlastňováním různých hmotných věcí, vlastnictví je totiž v tomto období důležitou součástí sebepojetí (Vágnerová, 2000).

Jakmile si dítě uvědomí, že existují dvě odlišná pohlaví, že patří k jednomu z nich, začne se **identifikovat s mužskou či ženskou rolí**: obléká se podle toho, jak by se měl podle zvyklostí oblékat člověk daného pohlaví, hraje si s odpovídajícími hračkami a kamarády (Upton, 2011). Všechna lidská společenství si totiž v otázce příslušnosti k určitému pohlaví tvoří navykklé stereotypy a následně od svých členů vyžadují přijetí těchto stereotypů. Akceptaci role určitého pohlaví podporují nejen samotní rodiče, ale i sociální vliv okolí a média všeho druhu (Vágnerová, 2000). U chlapců se snaha o chování podle příslušného pohlaví objevuje dříve než u dívek. Velmi brzy se začnou snažit, aby v jejich chování nemohl nikdo objevit nějaké „holčičí projevy“. U děvčat je nárůst této potřeby pozvolnější, dokonce nikdy nenaroste do takové míry jako u chlapců v předškolním věku (Janošová, 2008).

Během emocionálního vývoje se děti učí rozpoznávat emoce své i ostatních. Také si osvojují způsoby, jak své emoce řídit. Jak děti rostou a jsou vystavovány různým situacím, stává se jejich emoční život stále složitější. Je tedy nesmírně důležité, aby se tyto emoce naučily poznat a regulovat. V tomto procesu opět hrají důležitou roli rodiče, protože reagují na emoce svého dítěte a sami jsou mu v tomto směru příkladem (Kids Matter, nedat.). Předškolní období je pro **formování základních citových projevů** důležité. Děti v tomto věku prožívají široké spektrum emocí: od lásky a radosti až po hněv a strach. Při bezproblémovém vývoji by však měla převažovat radostná nálada. Během těchto předškolních let jsou emocionální stavy dětí velmi specifické a mohou se měnit tak rychle, jak děti přecházejí z jedné situace do druhé. Díky získávání nových kognitivních a jazykových dovedností se děti učí regulovat své emoce a k vyjádření emocí používat řeč (Seefeldt & Wasik, 2014).

Tříleté a čtyřleté děti mají potíže s oddělením pocitů od jednání. Pokud něco cítí, vyjádří to. Pokud něco chtějí, pokusí se to vzít. To však někdy může způsobit problémy. Děti mohou využít fyzického násilí k řešení konfliktů, místo aby vyjádřily, co chtějí. Měly by se naučit **vyjadřovat své emoce** a potřeby. Na druhé straně však může způsobit problémy také



extrémní vyjadřování svých pocitů. Když má tříleté dítě radost, může se nekontrolovatelně smát, pokud se naopak zlobí, může to projevit temperamentními záchvaty vzteku. Ve čtyřech letech děti začnou chápat, že výraz extrémních emocí může ovlivňovat ostatní lidi kolem. Někteří autoři se domnívají, že se děti začínají učit **regulovat své emoce** a projevovat pocity sociálně přijatelným způsobem až v pěti letech (Seefeldt & Wasik, 2014). Jsme přesvědčeni, že lze tyto dovednosti u dětí rozvíjet již v mladším věku prostřednictvím určitých programů – jako např. pomocí programu Druhý krok, jehož vliv na sociálně-emocionální kompetence u dětí v mateřských školách ověřujeme ve výzkumné části této práce.

Čtyřleté dítě už, na rozdíl od tříletého, má schopnost uvědomovat si emoce, touhy a úmysly druhých lidí. V roce 1978 představili David Premack a Guy Woodruff svůj nový konstrukt: **teorii mysli**, která představuje právě tuto zmiňovanou schopnost. Schopnost teorie mysli je nutnou součástí vývoje empatie. Pokud tato dovednost člověku chybí, nebo ji má oslabenou, projeví se to v chápání sociálních situací a ve fantazii. Otázkou však zůstávalo, jak a kdy tato teorie mysli u jedinců vzniká. Proto se dva odborníci Heinz Wimmer a Josef Perner rozhodli, že provedou výzkum dětí ve věku 3-9 let. Předkládali jim různé testy, pomocí nichž zjišťovali, ve kterém věku již děti začnou chápat, že ostatní lidé mohou mít svůj názor odlišný od toho jejich (Thorová, 2015). Výsledky zkoušek ukázaly, že právě až děti ve věku čtyř let odpoví správně (Smolík, 2016).

Tříleté děti jsou přátelské, zvědavé a upovídané. Jsou také velmi **empatické** k emocím druhých. Pokud je okolí veselé, radují se i ony. Když ale tříleté dítě vidí, že je někdo smutný nebo zraněný, často projeví soucit a obavy. Projeví se to například tendencí obejmout druhého nebo pofoukat zranění. U čtyř a pětiletých dětí se může objevit **zájem o sexualitu**. Děti začnou zajímat otázky ohledně toho, jak přišly na svět nebo proč chlapci vypadají jinak než dívky. Při konfrontaci s těmito otázkami by rodiče dětem měli odpovědět jednoduše, pravdivě, ale především by odpověď měla odpovídat věku dítěte (Healthy Children, 2015).

## 1.4 Morální vývoj v předškolním věku

Předchozí kapitola byla věnována socializaci a emocionálnímu vývoji. S nimi velmi úzce souvisí vývoj morální. Slovo „morálka“ pochází z latinského slova moralitas, které znamená řádné chování. Morálka představuje rozlišování úmyslů, rozhodnutí a činů na dobré a špatné, nebo správné a nesprávné. Morální hodnoty jsou řízeny řadou biologických, sociálně-kulturních a náboženských vlivů (Srivastava, Dhingra, Bhardwaj & Srivastava,

2013). Stejně jako pro ostatní oblasti vývoje předškolních dětí, i pro utváření svědomí a rozumění morálně etickým principům je nesmírně důležitá rodina (Šulová, 2004). Dítě v tomto směru potřebuje vzory, kterým by své chování přibližovalo. Někteří rodiče však těmito dobrými vzory nejsou. Následně je velmi obtížné tento špatný vzor napravovat. Částečně ale může tuto úlohu zastat mateřská škola. Paní učitelky mohou dítěti citlivě vysvětlit proč není vhodné se chovat daným způsobem (Svobodová, Šmelová, Švejdová & Váchová, 2010) a jaký je rozdíl mezi tím, když si něco půjčím a když si to vezmu bez dovolení (Šulová, 2004).

Mezi první teoretiky, kteří zaměřili svoji pozornost na morální vývoj dítěte, můžeme zařadit **Sigmunda Freuda**. Podle něj je jednou ze tří složek lidské osobnosti (vedle Id a Ega) Superego, které představuje morální stránku osobnosti (ideální Já) a řídí se principem dokonalosti. Přísné Superego je protikladem pudového Id. Mezi těmito dvěma složkami se nachází Ego, které se snaží vyrovnávat síly z nevědomého Id a morálního Superega, představuje současné chování jedince. Podle Freuda se nejdříve dítě bojí reakce dospělých, proto se vyhýbá nežádoucímu chování. Strachuje se, že ztratí otcovu přízeň. Jedná se tedy o heteronomní morálku, protože dítě se vhodně chová čistě jen proto, aby si tuto pozornost udrželo. Podle Freuda (v souladu s předchozím odstavcem) je pro start vývoje morální stránky člověka nutné, aby dítě vyrůstalo s otcem (rodiči) a mohlo pozorovat jejich reakce na chování, aby mu v tomto ohledu byli rodiče vzory (Šulová, 2004).

**Erik Erikson** ve své periodizaci psychického vývoje vymezuje stádium konfliktu mezi iniciativou a pocitem viny, ve kterém se děti nacházejí právě v předškolním věku. V tomto období se předškoláci dostávají do širšího okruhu lidí a začínají si uvědomovat, že nepřijatelné chování bude mít své následky (Killam & Degges-White, 2017). Pro tento věk je typické velmi silné svědomí. Mnohdy se děti raději rodičům přiznají ke špatnému chování a přijmou trest, jen aby se již nemusely potýkat se špatným svědomím (pocitem viny). Na rozdíl od Freuda, Erikson považuje za důležitý vztah mezi matkou a dítětem, nikoli otcem. Díky této úzké vazbě, kdy matka uspokojuje potřeby dítěte a vytváří pocit bezpečí, začne vznikat altruistické chování (Šulová, 2004).

Jean Piaget a Lawrence Kohlberg se na morální vývoj dívali z kognitivního hlediska. Dle jejich názoru morální vývoj probíhá v etapách a je odrazem kognitivních změn v mozku dítěte (Srivastava et al., 2013). **Jean Piaget** na základě výzkumů dětí, začal rozlišovat dva druhy morálky: heteronomní a autonomní. *Heteronomní morálka* byla spojována z větší

části právě s věkem před nástupem do školy (McLeod, 2015). Podstatou tohoto typu morálky je jednostranný respekt, který má dítě k autoritě. Předškolák přijímá nekriticky názory rodičů a považuje za správné to, co považuje za správné jeho rodič. Pravidla a normy jsou jasně dány a jsou neměnné, po neuposlechnutí následuje přísný trest. Ač by se to nemuselo zdát, toto stádium je ve vývoji důležité: díky němu je tvořen smysl pro povinnost a také první normativní omezení (Klusák, 2014). Tím, že dítě začne být ve skupině vrstevníků více aktivní a probíhá mezi nimi spolupráce, začíná své motivy porovnávat s normou kolektivně přijímanou. Díky tomu se začne tvořit systém vlastních norem a zásad, tedy *autonomní morálka*. V tomto stádiu děti pravidla chápou jako výtvar kolektivní domluvy a uvědomují si, že pokud se na tom společně všichni domluví, pravidla se mohou změnit. I toto stádium má svůj výsledek: u dítěte se vyvíjí cit pro spravedlnost (Piaget & Inhelderová, 1997).

**Lawrence Kohlberg** navázal na Piagetovo pojetí morálního vývoje. Během svých výzkumů lidem předkládal příběhy s morálními dilematy a pozoroval, jak se odpovědi liší podle věku. Cílem Kohlberga nebylo zjistit, jestli zkoumané osoby odpoví správně, ale zajímaly ho důvody, proč se tak tito jedinci rozhodli. Výsledky mu ukázaly, že jak děti stárly, tyto důvody se měnily (McLeod, 2013). Následně z výsledků Kohlberg vyvodil tři odlišné úrovně morálního vývoje. Každá z těchto etap měla ještě dvě dílčí fáze. Každý člověk musí těmito fázemi projít postupně v uvedeném pořadí. Někteří lidé se zastaví na určité fázi a nepokračují ve vývoji dál. Nejvyšší úrovně podle Kohlberga dosáhne jen deset procent lidí. Zmiňovanými etapami jsou:

- Stádium prekonvenční
  - Orientace na trest
  - Naivní instrumentální hédonismus;
- Stádium konvenční
  - Morálka hodného dítěte
  - Morálka vyššího řádu
- Postkonvenční stádium
  - Morálka společenské dohody
  - Morálka individuálního svědomí (Cakirpaloglu, 2012).

Protože tato kapitola je zaměřena na předškolní věk, podrobněji se budeme zabývat prvním (prekonvenčním) stádiem a jeho dvěma subfázemi. Marek Blatný (2010) o Kohlbergově prekonvenčním stádiu píše, že dítě začíná objevovat pravidla ve společnosti

a poznávat, co je správné a nesprávné. Jedinec rozlišuje dobré od špatného podle toho, k jakému výsledku jednotlivé chování vede (zda bude následovat trest, nebo odměna) a podle fyzické síly aktérů. Reid a Yanarella (1977) k subfázi orientace na trest poznamenávají, že dítě se špatnému chování snaží vyhnout, aby nebylo potrestáno (případně nemělo strach). Chování je tedy považováno za dobré/špatné podle toho, jestli následuje trest, nebo nikoli. V subfázi naivního instrumentálního hédonismu se vztahy s druhými lidmi dají připodobnit k obchodování na trhu, dítěti jde o osobní zájem a každý dle jeho názoru dostane to, co si zaslouží. Plní příkazy rodičů, aby z toho mělo prospěch (odměnu) a uspokojilo tak své potřeby. V této subfázi začíná vznikat cit pro spravedlnost a reciprocita charakterizovaná větou „Ruka ruku myje.“

## 2 Předškolní vzdělávání

Jane Waldfogel (2006) je přesvědčena, že jednou z největších sociálních změn za posledních několik desetiletí byl vzestup předškolního vzdělávání. V současné době téměř polovina tříletých dětí a asi dvě třetiny dětí čtyřletých navštěvují nějakou formu předškolního vzdělávání. Přesto však dále přetrvávají otázky, jaký typ předškolního zařízení je pro děti nejvhodnější, v kolika letech by měly začít zařízení navštěvovat a kolik hodin denně by tam měly pobývat.

Ve školce se děti učí být ve skupině dětí, zvykají si na vedení dospělé autority (jiné než rodiče) a pomalu si osvojují dovednosti, které budou potřebovat ve škole. Mateřská škola má tedy ve vývoji dítěte důležité místo, zvláště v posledním roce před nástupem do první třídy. Díky školce je nástup do školy pro prvňáčky jednodušší a přirozenější (Langmeier et al., 1998). Tuto skutečnost si uvědomují i čeští zákonodárci, proto byla vydána novela školského zákona (Česko, 2004) a změny se týkaly i zmiňovaného předškolního vzdělávání. Mezi nejdůležitější změny této novely platné od září 2017 patřilo, že: „od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte je předškolní vzdělávání **povinné**, není-li dále stanoveno jinak“.

### 2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Před rokem 2002 neexistoval v České republice žádný dokument, který by závazně určoval náplň vzdělávání v mateřských školách. Záleželo tedy především na samotných učitelkách a vedení školky, jakým způsobem bude s dětmi pracováno. Právě od roku 2002 byl po dobu dvou let ověřován **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** (dále také zkráceně RVP PV), který je od roku 2007 platný pro všechny MŠ, které jsou součástí sítě mateřských škol MŠMT. Tento kurikulární dokument nepředstavuje návod, jak má být každý den ve školce organizován, ale poukazuje na oblasti vývoje dítěte, které nesmějí být v předškolním vzdělávání opomenuty. Na základě RVP PV si každá mateřská škola stanovuje **Školní vzdělávací program (ŠVP)**, který je již konkrétnější a úzce zaměřený na danou mateřskou školu a děti, které ji navštěvují. Z tohoto dokumentu na úrovni školy poté učitelky vytváří **třídní vzdělávací program** na míru dané třídy. Tento dokument obsahuje plán činností a práce s dětmi tak, aby byla naplněna témata z ŠVP - tím i RVP (Košátková, 2014). „Povinnost vytvářet třídní programy není mateřským školám

legislativně určena, ale z RVP PV vychází povinnost pracovat s dětmi plánovitě“ (Váchová, 2010).

### 2.1.1 RVP PV a podpora sociálně-emocionálního vývoje dítěte

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání obsahuje několik vzdělávacích oblastí. Jednou z nich je i oblast „*Dítě a jeho psychika*“, jejíž součástí je i podoblast „sebepojetí, city a vůle“ zaměřená na **emocionální vývoj** dítěte. V RVP PV může každý učitel nalézt soupis toho, co by u dítěte měl rozvíjet, jakým způsobem toho dosáhne, také jaké jsou očekávané výstupy a v neposlední řadě jsou učitelé upozorněni i na rizika, která mohou jejich snahy narušit (Koťátková, 2010). Děti by se měly během předškolního věku naučit poznat a odpovídajícím způsobem vyjádřit své kladné i záporné emoce, dokázat slovně popsat své pocity, také by se měly umět zklidnit (Smolíková, Opravilová, Havlínová, Bláhová & Krejčová, 2004).

Oblast **sociálního vývoje** dítěte je podle nás v RVP PV reprezentována dvěma oblastmi: „*Dítě a ten druhý*“ a „*Dítě a společnost*“. Předškolák by měl být schopen navazovat vztahy s dětmi i dospělými, školka by mu měla pomoci zlepšovat komunikační dovednosti a učit ho spolupráci. Dále by dítě mělo umět odpovídajícím způsobem prosadit své zájmy a práva, ale zároveň respektovat práva druhých. Předškolák musí pochopit k čemu jsou pravidla, proč bychom se jimi měli řídit (Smolíková et al., 2004).

Definovaných cílů může dítě dosáhnout např. při spontánní hře, aktivitách navozujících dobrou náladu, při estetických a tvůrčích činnostech, na výletech, při nácviu projevení názoru a citů, při aktivitách zaměřených na poznávání sebe a svých emocí. Dále také při dramatické činnosti, práci ve skupinkách, při čtení pohádek a příběhů (Smolíková et al., 2004). Přestože jsme pro představu zmínili pouze pár činností, v RVP PV jich je uvedeno daleko více – učitelé se tam mohou inspirovat.

Při porovnání RVP PV a modelu sociálně-emocionálního učení od společnosti CASEL, který je uveden níže (kapitola 3.2), musíme konstatovat, že RVP PV zahrnuje alespoň částečně všech 5 důležitých kompetencí z modelu společnosti CASEL (sebeuvědomování, sebeřízení, sociální citění, vztahové dovednosti a zodpovědné jednání). Subjektivně se nám však zdá, že je v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání dáván větší prostor sociálnímu učení na úkor tomu emocionálnímu. Přestože by tato podoblast „sebepojetí, city a vůle“ měla být věnována emocionálnímu vzdělávání, často

mezi uvedenými dovednostmi nalezneme i takové, které by dle našeho názoru spíše patřily do sociálního vývoje. Pravděpodobně je to způsobeno úzkým propojením obou oblastí.

## 2.2 Školní zralost a školní připravenost

Ač by se na první pohled mohlo zdát, že pojmy „školní zralost“ a „školní připravenost“ jsou totožné, není tomu tak. Tyto dva termíny mají sice určité společné znaky, ale existují naopak i znaky, které jsou pro každý termín určující a odlišné (Kořátková, 2014). Níže se pokusíme tyto dva pojmy osvětlit.

**Školní zralost** se na míru rozvoje dívá z pohledu psychické a fyzické zralosti (Kořátková, 2014). Jiřina Bednářová a Vlasta Šmardová (2011, 2) ve své knize definují školní zralost jako: „dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.“ Před vstupem do první třídy je školní zralost u dítěte posuzována psychologem v pedagogicko-psychologické poradně a také pediatrem (Kelnarová & Matějková, 2010). Z fyzických předpokladů je zjišťována váha a výška dítěte, začátek vypadávaní zubů a obecné zdraví. Psycholog zjišťuje kognitivní úroveň dítěte, sociální a emocionální zralost, řeč a další oblasti (Kořátková, 2014).

**Školní připravenost** posuzuje míru rozvoje spíše z pedagogického úhlu pohledu a mohli bychom ji definovat jako: „způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání“ (Kořátková, 2014, 139). Podle Daniela Golemana (1997) se připravenost na školu odvíjí od nejzákladnější ze všech znalostí – znalosti, jak se učit. Jak píše Kořátková (2014) ve své knize, připravenost pro školu hodnotí pedagog v pedagogicko-psychologické poradně, učitel v mateřské školce a učitel při zápisu do první třídy. Mezi zjišťované dovednosti patří znalosti z běžného života, úroveň sebeobsluhy, jak dítě pracuje s tužkou a jak jedná ve skupině, také zvládání časového řádu a řízení se pravidly.

Mezi diagnostické nástroje určené pro zjišťování školní zralosti patří např. Orientační test školní zralosti (Jiráskem přepracovaný Kernův test), Kondášova Obrázkovo slovníková skúška (OSS), Frostigové Vývojový test zrakového vnímání, Zkouška vědomostí předškolních dětí od Matějčka a Vágnerové a Zkouška laterality (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2015).

Pokud dítě není zralé, mělo by dojít k odkladu školní docházky, nejdéle však do září takového školního roku, ve kterém mu bude osm let (Kelnarová & Matějková, 2010). Pokud by jedinec začal chodit do školy i přes svoji nezralost, mohlo by u něj potom dojít ke ztrátě sebedůvěry, k neurotizaci a v některých případech až k návratu na nižší vývojový stupeň (Jucovičová & Žáčková, 2014).



## 3 Sociálně-emocionální učení

Následující kapitola bude zaměřena na sociálně-emocionální kompetence, které si osvojujeme díky sociálně-emocionálnímu učení (dále SEL). S ním souvisí i pojem sociální inteligence, i jí bude v této kapitole věnován prostor. Na závěr budou zmíněny určité programy, které jsou zaměřeny právě na SEL.

### 3.1 Charakteristika sociálně-emocionálních kompetencí

Mezi velmi důležité dovednosti, které si máme v životě rozvíjet, patří empatie k druhým, ovládání svých emocí a řešení problémů ve vztazích s lidmi. Za vyzdvížení stojí především seberegulace, jako jedna z nejdůležitějších sociálně-emocionálních kompetencí. Díky seberegulaci se dítě lépe soustředí, snadněji ovládá svoje emoce a myšlenky, nedělá mu problém někde čekat nebo následovat předem vytyčené cíle. Některé výzkumy ukazují, že děti s vyšší seberegulací dosahují lepších studijních výsledků a častěji studují vysokou školu (Gajdošová, 2017). Následně si krátce definujeme výše zmíněné důležité sociálně-emocionální kompetence.

#### 3.1.1 Empatie

Milan Nakonečný (2012, 368) ve své knize píše, že empatie je: „vcítění, tj. obrazně řečeno vpravení se do citového stavu druhé osoby, jakési spoluprožívání tohoto stavu, ovšem v zeslabené míře, např. spoluprožívání smutku“. Goleman (1997) k tomu dodává, že k rozvinutí této schopnosti je zapotřebí sebeuvědomění. Rozpoznávání emocí druhých závisí na tom, jak dokážeme rozpoznávat emoce své. Dále také Goleman upozorňuje na neverbální složku komunikace druhého, která nám může pomoci přiblížit se jeho prožívání.

Empatie je nesmírně důležitá proto, aby mezi námi lidmi fungovala komunikace. Také abychom dokázali řešit problémy a konflikty, které se mezi námi vytvoří. Stejně jako ostatní dovednosti, i empatie se vyvíjí postupně a začíná se tvořit již v nízkém věku. Dítě se postupně učí rozpoznávat emoce své i druhých. Díky empatii můžeme v situaci lépe vybrat vhodnější formu prosociálního chování a tím si i lépe získávat a udržovat přátele (Gajdošová, 2017).

Paul Ekman (2015) rozlišuje tři druhy empatie:

- **Kognitivní empatie:** pomocí své reakce druhému sdělíme, že rozumíme tomu, co prožívá;

- **Emocionální empatie:** znamená, že opravdu cítíme to, co druhý;
- **Soucitná empatie:** chceme druhému nabídnout pomocnou ruku a zvládnout nápor emocí.

Výzkumy ukazují, že empatie souvisí i s úspěchem a lepšími známkami ve školním prostředí (Wentzel, 1991). Navíc je u empatických dětí menší šance, že budou využívat fyzickou i verbální agresi vůči svým spolužákům. Takové děti se lépe nadchnou pro určitou činnost, budou mít lepší sociální znalosti a budou ve škole dosahovat většího pokroku (Kaukiainen et al., 1999).

### 3.1.2 Řešení problémů

Při řešení problémů by se děti nejdříve měly naučit, že je nutné se v první řadě uklidnit, poté popsat daný problém a následně přijít s množstvím nápadů na bezpečné řešení tohoto problému (Committee for Children, 2011). Odborníci upozorňují na to, že děti s vyšší mírou agresivity často rozumějí sociálním informacím jinak než děti s nižší mírou agresivity. Jedním z problémů je, že agresivní děti si častěji vykládají chování ostatních ke své osobě jako nepřátelské (Dodge & Frame, 1982). Následně je potom pravděpodobnější, že se budou snažit toto chování oplatit a budou se k ostatním chovat agresivně. Při řešení problémů je také pravděpodobnější, že budou jednat zkratkovitě a agresivně. Naopak děti s dobrými sociálními dovednostmi se budou snažit vymyslet prosociální řešení situace. Proto bychom měli u dětí rozvíjet sociálně-emocionální kompetence a učit je řešit problémy s rozvahou a pomocí bezpečných řešení (Committee for Children, 2011).

### 3.1.3 Regulace emocí

Eisenberg, Cumberland a Spinrad (1998) uvádějí, že jedinci, kteří mají dobré sociálně-emocionální dovednosti, dokáží více kontrolovat a usměrňovat své silné emoce a vyjadřovat je společensky přijatelným způsobem v porovnání s jedinci, jimž zmíněné dovednosti chybějí. To platí nejen o emocích kladných (např. zvládnout výbuch smíchu a veselí), ale i negativních (ovládnout se a neuhodit chlapce, který mi vzal míč). Nelsona a Finche (2000, in Committee for Children, 2011) jsou přesvědčeni, že se děti mohou naučit různé kognitivně-behaviorální strategie k tomu, aby zvládly regulovat své emoce a také se vyrovnat se stresem. Např. se v takové situaci mohou zastavit, uvědomit si své pocity, nadechnout se zhluboka do břicha a uvolnit se.

V otázce regulace emocí nesmíme zapomenout na udržení pozornosti a zvládání oproštění se od rušivých faktorů při cestě za vytyčenými cíli. Jde o odolání lákání okamžité

odměny a následování cílů vyšších (tzv. oddálení uspokojení). Typickým příkladem je známý „*Marshmallow experiment*“. Před dítě bylo položen jeden marshmallow bonbon, výzkumník před svým odchodem dítěti sdělil, že pokud bonbon nesní, po návratu výzkumníka dostane za odměnu bonbony dva, které již bude moci sníst. Výzkumník z místnosti odešel a pomocí skryté kamery bylo dítě natáčeno a zaznamenával se čas, jak dlouho se dítě sladkosti nedotkne (případně ji celou nesní). Výzkumy pokračovaly dál a přinesly zajímavé výsledky: děti, které nedokázaly odložit uspokojení a řídit své emoce, později na základní škole měly horší známky a v adolescenci jejich sociálně-emocionální kompetence byly na nižší úrovni (Gajdošová, 2017).

### 3.2 Charakteristika sociálně-emocionálního učení

Jak zde bylo několikrát naznačováno: pro zdravý vývoj člověka je klíčové, aby se dítě rozvíjelo v sociálních a emocionálních dovednostech. Výzkumy ukazují, že sociálně-emocionální učení (SEL: social-emotional learning) kladně ovlivňuje budoucí životní výsledky: jako např. úspěch ve škole, přijímací řízení a úspěšnost na vysoké škole, následně i úspěšnost v zaměstnání (Jones & Doolittle, 2017). Je tedy důležité, aby si tyto dovednosti děti osvojovaly jak v domácím prostředí, tak i ve škole/školce. Čím dříve děti začnou se SEL, tím efektivnější tento proces bude (Committee for Children, 2016). V mateřských školách by se děti měly učit problémy v mezilidských vztazích řešit vhodným způsobem, nikoli agresivně (Profkreatis, 2014).

Podle společnosti CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (nedat.) je sociálně-emocionální učení proces, díky kterému děti i dospělí získávají a efektivně uplatňují znalosti, názory a dovednosti, které jsou nutné k chápání a regulaci emocí, splnění vytyčených cílů, k projevení empatie, rovněž pro schopnost činit závažná rozhodnutí a pro navázání a udržení kladných sociálních vztahů.

Tato americká společnost CASEL (2013) identifikovala pět souvisejících souborů kognitivních, afektivních a behaviorálních kompetencí, ze kterých vytvořila model pro sociálně-emocionální učení. Jedná se následující vzájemně propojené kompetence:

- **Sebeuvědomování:** schopnost uvědomit si své emoce, myšlenky a jejich vliv na chování. Součástí je i schopnost pravdivě určit svoje pozitivní a negativní stránky.

- **Sebeřízení:** schopnost vhodně řídit své chování, myšlenky a emoce podle situace, ve které se nacházím. Součástí je i vypořádání se se stresovými situacemi a vlastní impulzivitou, motivování sebe sama a vhodné nastavení pracovních cílů.
- **Sociální cítění:** schopnost být empatický k blízkým i cizím lidem a dokázat se podívat na situace jejich úhlem pohledu. Člověku se sociálním cítěním by měly být vlastní sociální a etické normy.
- **Vztahové dovednosti:** schopnost navazovat a upevňovat zdravé vztahy s jedinci i skupinami. Předpokladem je jasná komunikace, aktivní naslouchání, spolupráce, odolávání nevhodnému sociálnímu tlaku, vyhledání i nabídnutí pomoci.
- **Zodpovědné jednání:** Schopnost rozhodnout se pro určité jednání podle etických a sociálních standardů, bezpečnosti a podle uvážení reálných dopadů svého chování na sebe i ostatní.

Joseph Durlak, Roger Weissberg a Molly Pachan (2010) po metaanalýze výzkumů programů zaměřených na sociálně-emocionální učení vydali článek, ve kterém představují čtyři důležité podmínky, které by měly všechny programy SEL splňovat, aby byly efektivní. Počáteční písmena anglických slov označujících tyto čtyři podmínky (Sequenced, Active, Focused a Explicit) dohromady dávají nápis „SAFE“, což znamená „bezpečný“. Programy SEL by tedy měly být:

- **Sekvenční:** získané znalosti nejde získat všechny naráz, proto by program měl trvat delší dobu a měl by být rozdělen do menších celků, které postupně vedoucí programu s účastníky projde podle předem připraveného plánu lekcí.
- **Aktivní:** každý z nás má oblíbený jiný styl učení, ale většinou se nejvíce naučíme, pokud si danou činnost sami aktivně vyzkoušíme na vlastní kůži a někdo nám poskytne zpětnou vazbu. Praxe a aktivní forma učení je nezbytná podmínka pro získání dovedností. Výborně k tomu může posloužit hraní rolí nebo různé nácviky.
- **Cíleně zaměřené:** cíleně věnovat dostatečný čas, prostor a pozornost pro rozvíjení osobnostních a sociálních dovedností.
- **Explicitní:** nestanovit si obecné směřování, ale zaměřit se na jasné a specifické cíle. Účastníci programu by měli vědět, co se od nich očekává a jaké dovednosti si mají osvojit.

### 3.3 Emoční inteligence v souvislosti se sociálně-emocionálním učením

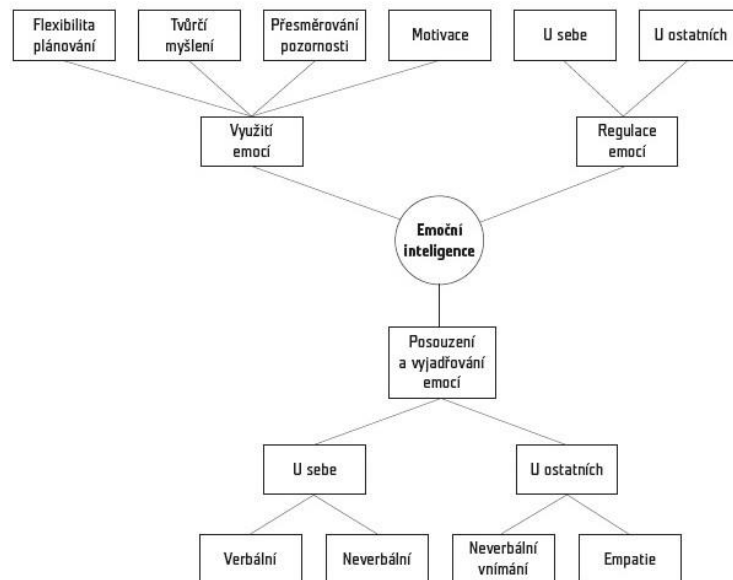
Obecná inteligence člověka představuje celkovou úroveň intelektuálních schopností člověka. Často byla využívána k předpovídání úspěchu v akademickém a pracovním životě. Ač tato inteligence naznačuje celkovou intelektuální funkci člověka, říká jen málo o specifických inteligencích, které ji tvoří. Jednou z nich je i emoční inteligence (Mayer & Geher, 1996), která úzce souvisí se sociálně-emocionálním učením. Přestože se první studium emoční inteligence datuje do doby, kdy Charles Darwin vylíčil, že výraz emocí je zásadní pro přežití (Chakravarti & Chatterjea, 2018), označení „*emoční inteligence*“ se začalo používat až v devadesátých letech minulého století. Již dříve se ale začaly u psychologů objevovat snahy obecnou inteligenci nějakým způsobem rozdělit. Jedním z těchto psychologů byl např. Howard Gardner, který rozlišoval sedm druhů inteligence, včetně interpersonální a intrapersonální. A od nichž již není daleko k emoční inteligenci (Stuchlíková, 2002). Rozdílní odborníci však měli na otázku dělení inteligence svůj názor, proto vzniklo několik odlišných modelů. Tyto modely bychom mohli klasifikovat do dvou skupin: *modely schopností* a *smíšené modely*. Rozdíl mezi těmito skupinami je mimo jiné i ve způsobu, kterým se měří emoční inteligence. U smíšených modelů se využívá sebepopisných metod. Modely schopností u měření emoční inteligence používají výkonové metody (Neubauer & Freudenthaler, 2007). Encyklopedie aplikované psychologie zařadila mezi tři nejvlivnější modely emoční inteligence následující modely: model Mayera a Saloveye, Bar-Ona, v neposlední řadě také model Golemana (Barn-On, nedat.). Níže budou představeny tyto tři (resp. čtyři) významné modely emoční inteligence.

#### 3.3.1 Původní model emoční inteligence Saloveye a Mayera (EI90)

Jak píše Neubauer a Freudenthaler (2007), v roce 1990 společně Mayer a Salovey představili model emoční inteligence, který je také znám pod názvem *EI90*, a propojili v něm psychologické pojetí inteligence a emocí. Podle tohoto systému tvoří základ emoční inteligence tři následující psychické procesy spojené s emocemi: posuzování a vyjadřování emocí, regulování a kontrola emocí, využívání emocí adaptivním způsobem. Na níže uvedeném obrázku (Obrázek č. 1) je možné vidět, že dva ze tří procesů se dále rozdělují ve vztahu k self a k ostatním. Obrázek taktéž naznačuje, že podle zmíněného modelu jsou lidé s vyšší emoční inteligencí pružnější v používání svých emocí i v plánování, mají lepší

tvořivé myšlení, dokáží přeměřovat svoji pozornost na jiný objekt a motivují sebe i své okolí.

**Obrázek č. 1:** Model emoční inteligence Saloveye a Mayera z roku 1990



### 3.3.2 Přepřpracovaný model schopností emoční inteligence Mayera a Saloveye (EI97)

Model nebyl částí odborné veřejnosti příliš přijímán. Cílem kritiky se mimo jiné stala např. větev *využití emocí*, protože použité pojmy nebyly dost jasně vysvětleny a označení jako „přesměrování pozornosti“ byla vágní (Mayer & Salovey, 1997). Proto původní model autoři upravili a v roce 1997 představili novou vylepšenou verzi *EI97*, která právě tuto větev eliminuje. Místo ní byly přidány jiné dvě větve: *emoční podpora myšlení* a *porozumění emocím*. V tomto modelu autoři chápou emoční inteligenci jako soubor emočních schopností, které jsou uspořádány do 4 následujících větví:

- **Větev I** (*vnímání, posuzování a vyjadřování emocí*): součástí této nejnižší větve jsou dovednosti jako rozpoznat emoce u sebe i druhých, odlišit jednotlivé emoční stavy, schopnost odpovídajícím způsobem projevit své emoce.
- **Větev II** (*emoční podpora myšlení*): jde zde o vliv emocí na usuzování. Emoce kladně ovlivňují zpracování informací rozumem. Součástí jsou emoce

upozorňující na důležité informace a také ty, které zjednodušují vytváření plánu do budoucnosti.

- **Větev III** (*porozumění emocím a jejich analýza*): větev zaměřená na kognitivní zpracování emocí. Patří k ní schopnost rozeznat vztahy mezi slovy a emocemi, také umět rozumět komplexním a protikladným emocím.
- **Větev IV** (*promyšlená regulace emocí*): nejvyšší větev obsahující schopnost přijímat pocity libé i nelibé, rozlišovat důležitost emoce pro můj další vývoj, zvládnout umění pracovat s emocemi (posilovat ty kladné, snižovat ty záporné), brát na vědomí informace přinášené pomocí emocí (Neubauer & Freudenthaler, 2007).

Jak uvádějí autorky Smékalová a Palová (2016), pokud se pozorněji zaměříme na tento model, jistě nám neunikne jeho podobnost s výše zmiňovaným modelem sociálně-emocionálního učení od společnosti CASEL. Větev I (vnímání, posuzování a vyjadřování emocí) odpovídá v pojetí CASEL sebeuvědomování a sociálnímu cítění. Větev č. II (emoční podpora myšlení) by se dala považovat za zodpovědné jednání u CASEL. Větev č. III (porozumění emocím a jejich analýza) v druhé koncepci reprezentuje sebeuvědomování. A větev IV (promyšlená regulace emocí) odpovídá sebeřízení v modelu společnosti CASEL. Součástí modelu EI97, oproti modelu soc.-emocionálních kompetencí, nejsou vztahové dovednosti. Ač jsou si obě pojetí velmi blízká, není přípustné je pokládat za identická.

### **3.3.3 Bar-Onův smíšený model emoční inteligence**

Následující Bar-Onův model byl empiricky podpořen studiiemi pacientů s neurologickým onemocněním, kteří měli poškozené určité části mozku (např. amygdalu, somatosenzorickou oblast mozkové kůry nebo ventromediální prefrontální kůru), které souvisí s emocemi a vytvářením účinných osobních a interpersonálních rozhodnutí. Pacienti, kteří měli poškozeny tyto oblasti, vykazovali nízkou emoční inteligenci a měli potíže se sociálním fungováním, přestože kognitivní inteligence se nacházela v normě. Ukazuje to na to, že emoční inteligence se odlišuje od inteligence kognitivní, a také, že je tato inteligence nesmírně důležitá pro fungování člověka ve společnosti (Bar-On & Parker, 2000).

„Na rozdíl od konceptualizace EI jako schopnosti Mayera a Saloveye nespojují smíšené modely (...) EI výlučně s emocemi nebo s inteligencí. Místo toho tvrdí, že EI se často používá jako označení rozmanité skupiny osobnostních charakteristik, které mohou

předvídat úspěch v pracovním i běžném životě“ (Neubauer & Freudenthaler, 2007, 63). Na základě studia těchto osobních charakteristik Reuven Bar-On za ústřední faktory EI označil pět obecných dimenzí, které poté rozdělil na dalších patnáct subškál (Neubauer & Freudenthaler, 2007):

- **Interpersonální dovednosti**
  - *Sebeúcta*: poznání sebe a přijetí se takového, jaký jsem.
  - *Vědomí vlastních emocí*: brát na zřetel své emoce a rozumět jim.
  - *Asertivita*: schopnost jasně vyjádřit své myšlenky, emoce a potřeby.
  - *Nezávislost*: nebýt emočně závislý na ostatních lidech.
  - *Sebeaktualizace*: být schopný si určovat cíle, dokázat se na cestě za těmito cíli ovládat a využít svých schopností.
- **Interpersonální dovednosti**
  - *Empatie*: brát na zřetel emoce druhých a rozumět jim.
  - *Sociální odpovědnost*: být užitečným členem skupiny lidí, který umí pracovat s ostatními na společném zájmu.
  - *Interpersonální vztahy*: vytváření a opečovávání důvěrných vztahů.
- **Adaptabilita**
  - *Řešení problémů*: konstruktivní řešení vlastních i mezilidských problémů.
  - *Testování reality*: ujišťování se o vlastních myšlenkách a pocitech.
  - *Flexibilita*: schopnost modifikovat pocity a jednání vzhledem k měnícím se poměrům.
- **Zvládání stresu**
  - *Tolerance vůči stresu*: aktivní přistupování ke stresovým situacím.
  - *Ovládání impulzů*: nepodléhat impulzům a pudům, dokázat řídit své emoce.
- **Obecná nálada**
  - *Štěstí*: pocit naplněnosti vlastního života.
  - *Optimismus*: dívání se na svět s nadhledem, uchování si pozitivního přístupu.



### 3.3.4 Model emoční inteligence Davida Golemana

V roce 1995 David Goleman vydal svoji knihu Emoční inteligence, která se okamžitě stala velmi populární. Díky ní se probudil obrovský zájem o emoční inteligenci (Neubauer & Freudenthaler, 2007). V této knize Goleman (1997) nesouhlasí s výše uvedeným tvrzením, že obecná inteligence může předpovědět úspěch člověka. Podle něj IQ přispívá pouze 20 % k faktorům, které zajišťují úspěch v životě. A je to právě sociální inteligence, která má podíl na tom, že se člověku daří doma, ve škole, práci, také na tom, že je onen jedinec méně agresivní. Každý z nás má emoční inteligenci na jiné úrovni. Odvíjí se to od úrovně zvládnutí těchto jejích pěti základních oblastí:

- **Sebeuvědomění:** dokázat v danou dobu rozpoznat, co zrovna cítím; nepřeceňovat nebo nepodceňovat své schopnosti; mít dostatek sebedůvěry.
- **Sebeovládání:** dokázat ovládnout své emoce, abych dosáhl svých cílů; být svědomitý a zodpovědný; dokázat odložit uspokojení; nezůstávat dlouho v napětí a stresu.
- **Motivace:** určit si cíl a neústupně jít za jeho splněním; postupně zvyšovat požadavky na sebe; vypořádat se rychle a účinně s neúspěchem a zklamáním.
- **Empatie:** dokázat se na svět podívat očima druhých lidí; vcítit se do nich a pochopit je; navazovat přátelství.
- **Společenská obratnost:** rozumět situacím a poměrům ve společnosti lidí; vhodně se chovat; umět lidi ovlivnit ve svůj prospěch; dovednost vést lidi; dokázat urovnat konflikty a také dokázat regulovat vlastní emoce.

Tento model měl být využíván především v pracovní oblasti. Goleman podotkl, že vysoká úroveň emoční inteligence neznamena, že ji dokážeme využít pro svůj prospěch v pracovním i osobním životě. Znamená to pouze to, že máme potenciál tyto schopnosti využít, ale záleží pouze na nás, jestli se je využívat naučíme.

Při vědeckém ověřování tohoto modelu bylo objeveno, že některé emoční kompetence se překrývají. Proto Boyatzis, Goleman a Rhee (2000) přišli s upraveným modelem, který zahrnuje 20 emočních kompetencí, které jsou uspořádány do **matice emočních kompetencí** (Obrázek č. 2), ve které jsou obsaženy 4 základní dimenze: *Poznání, regulace, osobní kompetence a sociální kompetence*.

**Obrázek č. 2:** Matice emočních kompetencí od autorů Boyatzis, Goleman a Rhee z roku 2000

	<b>Vlastní</b> Osobní kompetence	<b>Cizí</b> Sociální kompetence
<b>Poznání</b>	<p><i>Sebeuvědomění</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emoční sebeuvědomění</li> <li>- Přesné sebehodnocení</li> <li>- Sebedůvěra</li> </ul>	<p><i>Sociální dovednosti</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empatie</li> <li>- Orientace na služby</li> <li>- Organizační dovednosti</li> </ul>
<b>Regulace</b>	<p><i>Sebeřízení (self-management)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sebeovládání</li> <li>- Důvěryhodnost</li> <li>- Zásadovost</li> <li>- Adaptabilita</li> <li>- Ctižádostivost</li> <li>- Iniciativa</li> </ul>	<p><i>Vztahový management</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rozvoj druhých</li> <li>- Schopnost ovlivňovat</li> <li>- Schopnost komunikace</li> <li>- Řízení konfliktů</li> <li>- Vizionářské vůdcovství</li> <li>- Katalyzátor změn</li> <li>- Schopnost vytvářet vazby</li> <li>- Týmová práce a spolupráce</li> </ul>

## 4 Programy zaměřené na sociálně-emocionální učení u předškolních dětí

„Ve Spojených státech jsou programy sociálně-emocionálního učení natolik rozšířené, že působí jako samostatná skupina intervenčních programů. Naopak v Evropě jsou tyto programy vnímány spíše jako součást prevence“ (Palová, 2016, 24). U nás bychom mohli takové programy najít pod označením „**programy zlepšující dovednosti pro život**“, často zařazované mezi nespecifickou primární prevenci (Miovský et al., 2015a).

*Primární prevence* se snaží předejít zrodu určitého nežádoucího jevu či rizikového chování u lidí, kteří s tímto jevem nebo chováním ještě nemají žádnou zkušenost. Naopak *sekundární prevence* se zaměřuje na lidi, kteří již rizikovým chováním ohroženi byli. *Terciální prevence* se snaží předejít následkům (např. zdravotním problémům), které rizikové chování může způsobit (Nevoralová, 2014). Primární prevenci dále můžeme rozdělit na specifickou a nespecifickou. *Specifická primární prevence rizikového chování* je založena na tom, že naším cílem se předejít určité specifické formě rizikového chování pomocí cílených intervencí. *Nespecifická primární prevence* se také snaží předejít rizikovému chování, ale spíše obecně pomocí vhodné náplně volného času. Patří sem např. zájmové kroužky a jiné aktivity, které rozvíjejí člověka s rovinně duševní, fyzické i sociální. Není tedy na rozdíl od specifické PP zaměřena na konkrétní druh rizikového chování, ale věnuje se spíše protektivním faktorům (Miovský et al., 2015b).

### 4.1 Programy sociálně-emocionálního učení v zahraničí

Za jeden z prvních programů zaměřených na sociálně-emocionální učení, který byl vytvořený pro předškolní děti, můžeme považovat projekt „**I Can Problem Solve**“<sup>1</sup> (ICPS) (Shure, 2001). Jak už název napovídá, děti se mají v rámci tohoto programu naučit řešit problémy a mezilidské konflikty. Každý den po dobu osmi týdnů se děti s učitelem věnují dvacet minut naslouchání a pozorování ostatních dětí, a prostřednictvím her a skupinových diskuzí si zlepšují sociální dovednosti. Následně po dobu čtyř týdnů děti skrze hry s loutkami, práci s obrázky a hraní rolí převádějí získané dovednosti do řešení hypotetických mezilidských problémů. Ve skupince by nemělo být více než devět dětí. Výzkum efektivity programu prokázal účinnost při snižování impulzivity, zlepšování sociálních dovedností

---

<sup>1</sup> Česky: Mohu problém vyřešit

a dovedností pro řešení problémů (Child Trends, 2010). V roce 2002 byl tento program uznán společností CASEL jako program vhodný pro sociálně-emocionální učení (ICPS, nedat.).

V zahraničí je rozšířen „**projekt PATHS**“ (Promoting Alternative Thinking Strategies<sup>2</sup>), což je univerzální a učitelem vedený program zaměřený na sociálně-emocionální učení. Jeho cílem je zlepšit sociální kompetence dětí a snížit jejich problémové chování (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007). V devadesátých letech minulého století vznikla verze tohoto programu pro předškolní děti, která se zaměřuje na 4 sociálně-emocionální dovednosti: přátelské a prosociální chování (např. sdílení a pomoc), poznávání emocí, sebekontrola a řešení problémů v sociální oblasti. Program se snaží naučit malé děti používat efektivně řeč k řešení sociálních problémů a k regulaci emocí. Učitelům program nabízí 33 krátkých lekcí (jedna lekce je dlouhá přibližně 15-20 minut), při kterých se děti setkávají jednou až dvakrát týdně v kroužku, aby pomocí příběhů, obrázků a loutek s tímto projektem pracovaly (Bierman & Motamedi, 2015). Dle mého názoru je tento projekt svým obsahem velmi podobný programu Druhý krok.

„**Al's Pals**“<sup>3</sup> je komplexní program sociálně-emocionálního učení pro předškolní děti a prvňáčky z chudého a rizikového prostředí. Cílem programu je rozšířit sociálně-emocionální dovednosti, pomoci vytvořit copingové strategie a zvýšit míru resilience dětí z chudých oblastí s vysokou mírou výskytu rizikového chování. Program je postaven na teorii sociálního učení a zahrnuje aktivity, které učí děti komunikačním dovednostem, vyjádření svých emocí, ovládání hněvu a dalších emocí, zvládání řešení problémů v mezilidské komunikaci. Navíc se program snaží povzbuzovat a učit „dovednosti k přežití“ děti, které žijí v těžkých podmínkách a jsou vystaveny násilí, návykovým látkám a tlaku skupiny. Program probíhá pod vedením vyškoleného učitele dvakrát za týden po dobu 23 týdnů. Délka jedné lekce je 15-20 minut (Bierman & Motamedi, 2015).

## **4.2 Programy sociálně-emocionálního učení u nás a na Slovensku**

V knize Rozvíjení emoční inteligence žáků (Gajdošová & Herényiová, 2006) autorky představují vznik slovenského dlouhodobého programu tzv. „**Psychologické komunity**“, který měl zastupovat předmět etická výchova ve slovenské alternativní škole a jehož cílem

---

<sup>2</sup> Česky: Podpora alternativních strategií myšlení

<sup>3</sup> Česky: Alovi kamarádi

bylo v příjemném a bezpečném prostředí rozvíjet emoční inteligenci žáků. Tento program byl dětem zařazen do rozvrhu hodin, probíhal po celý rok třikrát týdně a děti byly pod dohledem dvou školních psychologů. Mimo klasické hry a diskuze, bylo v tomto předmětu pracováno i s psychodramatem a videozáznamy. Na konci školního roku na dětech pozorovaly autorky (a samotné děti) pozitivní změny: děti měly mezi sebou kladné vztahy, dokázaly si naslouchat, projevovala se mezi nimi důvěra, nedělalo jim již takový problém vyjadřovat názory na sebe, své spolužáky, školu nebo učitele. Na základě popisu tohoto konkrétního programu autorky v knize přibližují, jak je možné takový program vymyslet a upravit pro vlastní prostředí.

Dalším programem sociálně-emocionálního učení, probíhajícího na Slovensku, je program „**Povedz to priamo**“, jež vychází z učení Virginie Satirové. Děti si mají trénovat komunikační dovednosti. Využívání těchto dovedností má zvýšit kvalitu jejich života a jejich zdraví, zabránit destruktivnímu chování a kriminalitě. Program je zaměřen na empatii, zodpovědnost, zvýšení sebeúcty, navázání kladných vztahů, ale především tedy na komunikační dovednosti. Děti se programu, který trvá 5-10 hodin, mohou účastnit přímo ve škole. Vyškolení lektori přijdou s manuálem přímo do školy/školky a tam celý program vedou (Tichý, nedat.).

Pro mateřské školy v České republice je určen program dlouhodobé primární prevence „**Pohádková školička**“, který organizuje Centrum primární prevence Vrakbar Jihlava. Program probíhá 2x až 4x ročně 60 minut a je určen předškolním dětem mezi 5-7 roky. Během těchto setkání se děti pomocí scének, videí, soutěží, diskuzí a reflexí seznamují s pěti následujícími tématy: kamarádství (vztahy v kolektivu), zdravý životní styl, prevence závislostí – alkohol, prevence závislostí – kouření, ekologie. Následujících pár vět bude věnováno tématu kamarádství, protože souvisí se sociálně-emocionálními kompetencemi. Předškoláci se mají zamyslet nad otázkou kamarádství a uvědomit si, proč ve svém životě přátele potřebujeme. Zároveň si děti osvojují pravidla pro chování ve skupině: jak se omluvit, co znamená být dobrý kamarád, proč neubližovat ostatním dětem a jak si umět o něco říct. Přejít na základní školu bývá pro děti náročný i v tom, že si ve většině případů musí hledat nové kamarády. Cílem tohoto programu je usnadnit dětem navazovat vztahy v nové skupině dětí (Vrakbar, nedat.).

Na prvním stupni základních škol v České republice můžou pedagogové pro rozvoj sociálních kompetencí dětí od roku 2011 využít připravený program všeobecné primární prevence rizikového chování, který nese název „**Kočí zahrada**“. Součástí programu jsou příběhy odehrávající se na zahradě, ve které žijí menší i větší kočky. Tito tvorové spolu zažívají různá dobrodružství, ale zároveň se dostávají i do problémových situací. Kočí zahrada je tvořena dvanácti na sebe navazujícími dvouhodinovými lekcemi, které jsou pro učitele metodicky popsány. Vést program může třídní učitel, který po absolvování kurzu dostane potřebný materiál (tedy příručku a příběhy) k dispozici. Žádné další speciální pomůcky nejsou potřeba, postačí běžné vybavení jako papíry, tabule, fixy. Během lekcí se děti mají naučit zvládat svoje emoce, vcítit se do druhého, účinně komunikovat, vypořádat se s problémy. Program má také podpořit zdravé klima třídního kolektivu (Miovský et al., 2015a). Tento program je sice určen dětem na prvním stupni, ale dle mého názoru by byl lehce přenositelný i na práci s předškolními dětmi. Tématika zahrady a dobrodružství koček by pro ně bylo také jistě zajímavé.

Dále Valihorová a Pilková (2017) ve svém článku uvádějí slovenské preventivní programy pro předškolní děti: projekt autorek Lacové a Miňové „**Náš kolotoč šťastia**“, „**Každý máme svoju hviezdu na nebi**“ od Fabíkové a Miňové, v neposlední řadě také „**Čo cíti moje srdiečko**“ od Migátové. Autorky článku však předkládají pouze výčet těchto programů a nám se bohužel nepodařilo zjistit více informací o těchto projektech. Jedním z možných programů je i „**Druhý krok**“, kterému je věnována následující podkapitola.

### **4.3 Preventivní program Druhý krok**

Program Druhý krok je preventivní program, jehož cílem je podporovat rozvíjení sociálně-emocionálních kompetencí dětí na základních, středních, ale i mateřských školách. S celými třídními kolektivy pravidelně pracují speciálně vyškolení učitelé a psychologové tak, aby děti postupně dokázaly lépe poznávat své emoce i emoce ostatních lidí, také aby o nich dokázaly mluvit (Smékalová, 2016). Tři hlavní oblasti, na které se tento preventivní program zaměřuje, by se daly definovat jako: empatie, regulování emocí (především hněvu a také ovládnutí impulzivnosti) a řešení problémů ve vztazích mezi lidmi. Jak jsem již zmínila výše, učitelé a psychologové pracují s celými kolektivy, preventivní program je tedy univerzální a není zaměřen jen na určité žáky (Profkreatis, 2014).

### 4.3.1 Historie programu Druhý krok

Za základ a počátek programu Druhý krok by se dala považovat práce kulturních antropologů Jennifera Jamese a Debra Boyera, kteří na počátku sedmdesátých let minulého století zkoumali vazbu mezi sexuálním zneužíváním v dětství a prostitucí v pozdějším věku. V té době James pracoval v americké neziskové organizaci Committee for Children, která má své sídlo v Seattlu. Tehdejší cíle Výboru by se daly krátce charakterizovat jako: „Žádné další oběti, žádní další pachatelé“, což vedlo k tomu, že během osmdesátých let začalo pod hlavičkou této organizace vznikat několik dalších vzdělávacích projektů zaměřených na děti. Díky zmiňované činnosti se zprávy o organizaci Committee for Children rozšířily po celých Spojených státech amerických, což byl dobrý vklad pro to, aby tato organizace v roce 1986 mohla publikovat první vydání programu Second Step, česky Druhý krok (Committee for Children, nedat.). Výkonný ředitel Committee for Children Coal Duffell vysvětlil název programu tak, že pro organizaci tento program opravdu představoval druhý krok do skutečné primární prevence společenských problémů (Committee for Children, 2010, in Thorns, 2016). Doktorka Smékalová (2016) ve svém článku píše, že vysvětlení názvu programu, které je předkládáno na Slovensku a v České republice, navazuje na pojmy první a druhá socializace (druhá socializace navazuje na první, která probíhá v rodině).

Vzniku Druhého kroku předcházela velký výzkum. Lidé v organizaci si položili otázku: „Co způsobuje to, že lidé ubližují jiným lidem?“ Z rešerše literatury a výzkumů vyplynulo, že násilní pachatelé postrádali základní soubor sociálních a emocionálních dovedností, představované empatií; kontrolou impulzivního chování; řešením problémů a řízením emocí. Organizace Committee for Children poté vypracovala učební plán Druhého kroku, který vzdělává děti právě v těchto oblastech (Committee for Children, 2010, in Thorns, 2016).

V současné době se programy této organizace využívají na více než 25 000 škol, ve 21 státech světa a pro více než 9 milionů dětí. Již od počátku Committee for Children spolupracuje s mnoha univerzitami, odborníky a instituty po celém světě. I díky tomu se velmi rychle podařilo rozšířit Druhý krok i mimo Spojené státy americké (Committee for Children, 2009). Je logické, že mezi prvními zeměmi, kde se Druhý krok začal využívat, byla díky své blízké poloze Kanada. Dále se dobrá zkušenost s tímto preventivním programem šířila i mezi státy, které leží mimo americký kontinent: např. do Japonska a na Nový Zéland. V Evropě se Druhý krok začal využívat při práci s dětmi např. v Norsku, Švédsku, Německu a ve Velké Británii (Gajdošová, Herényiová & Valihorová, 2010).

Na Slovensku se začalo s Druhým krokem pracovat dříve než u nás, akreditace proběhla v roce 2011. Původně tam preventivní program nesl název „**Srdce na dlani**“ (Netzelmann, Steffan & Angelova, 2016). Koordinátorkou a (od společnosti Committee for Children) certifikovanou trenérkou Druhého kroku na Slovensku je paní profesorka Eva Gajdošová spolu s dalšími dvěma kolegyněmi doc. Martou Valihorovou a doc. Gabrielou Herényuovou (Edurozhovory, 30. července 2017). Slovenským odborníkům z organizace Profkreatis plus, která má licenci pro Slovenskou republiku, se podařilo Druhý krok rozšířit do více než 154 tamních škol. Využít tento program mohou, na doporučení Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, učitelé např. v předmětu Etická výchova během prvních pěti ročníků základní školy (Škola porozumění a sdílení, nedat.).

Díky tomu, že společnost Profkreatis (dnes Profkreatis plus) rozšířila svoji licenci i na Českou republiku, mohl se Druhý krok začít používat i u nás (Palová, 2016). Během školního roku 2015/2016 byl tento program pilotně využíván ve výuce na pěti základních školách v Olomouckém kraji. V té době zároveň započala i pilotní studie, předcházející velkému výzkumu efektivity Druhého kroku (Smékalová & Palová, 2016). Výše zmiňovaná studie byla součástí magisterské diplomové práce Kateřiny Palové (2016), ve které došla autorka k závěru, že Druhý krok má opravdu vliv na sociálně-emocionální kompetence zkoumaných žáků. Ke zlepšení došlo především ve dvou oblastech: žáci lépe chápali sociální situace a zlepšila se jejich schopnost řídit emoce. Jak mě autorka osobně informovala (osobní sdělení 3. září 2017), na tuto pilotní studii navázal velký výzkum ověřující efektivitu Druhého kroku na základních školách, který probíhá v současné době po celé České republice.

Na katedře psychologie Univerzity Palackého v Olomouci se v roce 2017 navázalo na výzkum Kateřiny Palové, začaly vznikat další bakalářské a magisterské diplomové práce, které se zaměřují na program Druhý krok. Ve své bakalářské práci se Tereza Chobotská (2017) snažila zjistit, zdali má tento preventivní program vliv na sebepojetí u dětí na prvním stupni českých základních škol. Bylo prokázáno, že program má vliv na celkovou úroveň sebepojetí žáků. Magisterská diplomová práce Dagmar Faastové (2017) také zkoumala vliv Druhého kroku, ale tentokrát na tvořivost a afektivitu dětí ve třetích třídách základních škol. Výzkum potvrdil pozitivní vliv programu na tvořivost, nikoli však na afektivitu žáků. Výzkum Kristýny Mánkové (2017) zabývající se psychosociálním klimatem třídy sice potvrdil vliv Druhého kroku na kladné hodnocení žáků a hodnocení atraktivity mezi žáky, nepotvrdil však vliv na hodnocení kvality třídního kolektivu žáky. Výsledky těchto výzkumů



však nelze zobecňovat na populaci celé České republiky, protože výzkumný vzorek byl složen ze škol v Olomouckém kraji. Dalo by se tedy říci, že zmíněné práce spíše připravovaly půdu pro velký výzkum Kateřiny Palové, který byl zmíněn v předchozím odstavci a probíhá v současné době po celé České republice.

### 4.3.2 Teoretický základ programu Druhý krok

Preventivní program Druhý krok vychází z mnoha teoretických východisek: z Bandurovy **teorie sociálního učení**, z Lurijovy **teorie vnitřního monologu** a také z modelu **zpracování sociálních informací** Cricka a Dodge. Druhý krok vychází taktéž z **kognitivně-behaviorálního přístupu** (Profkreatis, 2014).

Podle **Alberta Bandury** psychický vývoj dítěte probíhá díky neustálé interakci dítěte s jeho sociálním prostředím. U dětí tedy nejde pouze o pasivní přijímání podnětů z okolí, ale je nutné si uvědomit, že děti mají v tomto procesu aktivní roli. Jde především o tzv. *observační učení*, kdy děti sledují okolní lidi a napodobují je. Tím získávají informace o tom, jaký efekt mají různé způsoby chování (Vágnerová, 2012). Při pozorování je zároveň důležitý i výsledek daného chování pozorovaného člověka. Pokud byl model potrestán, dítě se bude snažit danému chování vyhnout. Naopak pokud toto chování bylo odměněno, frekvence užitého chování se u dítěte pravděpodobně zvýší (Langmeier & Krejčířová, 2006). Tímto způsobem je u dětí formována i soustava osobních norem, rozlišující vhodné a nevhodné chování (Vágnerová, 2012).

Výzkumy bylo potvrzeno, že je mnoho způsobů, jak se mezi sebou pocity, myšlenky a chování navzájem ovlivňují. **Lurija** na tomto předpokladu začal stavět své výzkumy. Podle něj lidé mohou využívat *vnitřního monologu* (vnitřní řeči) k ovládnutí svého chování (Committee for Children, 2009). Není tomu tak však od narození. Podle Lurji až od tří let věku dítě dokáže ovládat své chování podle slovního pokynu. Nejprve tak, že tento pokyn nahlas opakuje. Od čtyř nebo pěti let potom i skrz vnitřní řeč, tedy nemusí instrukce opakovat nahlas (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Podle modelu **Cricka a Dodgeho** o zpracování sociálních informací se jednotlivci chovají ve specifické sociální situaci podle jejich sociálních znalostí, schémat a minulých zkušeností (Nange, Hansen, Erdley & Norton, 2010). Na začátku procesu dítě získá řadu podnětů a než zareaguje, proběhne u něj zpracování sociální informace, které má tyto kroky: 1) *kódování vnějších a vnitřních sociálních podnětů*, 2) *interpretace a mentální reprezentace těchto podnětů*, 3) *objasnění cílů tohoto procesu*, 4) *pátrání po potencionální*

*sociální odpovědi, 5) rozhodnutí o reakci (odpovědi) po zvážení důsledků možných variant, 6) uskutečnění reakce (chování) včetně pozorování jejího účinku* (Crick & Dodge, 1994). Jako doplnění modelu je nutné podotknout, že i když Crick a Dodge navrhli těchto šest kroků, nepřisuzovali zpracování sociálních informací přísně lineární povahu. Dle jejich názoru může každý z těchto kroků ovlivňovat zbylé kroky (Nange et al., 2010).

### 4.3.3 Verze Druhého kroku pro mateřské školy

Preventivní program Druhý krok má dostupné čtyři verze:

- **Pro mateřské školy** – verze dostupná v ČR;
- **Pro první stupeň ZŠ** – verze dostupná v ČR;
- **Pro druhý stupeň ZŠ** – prozatím nedostupná verze v ČR;
- **Pro střední školy** – prozatím nedostupná verze v ČR (Profkreatis, 2014).

Celý výukový program Druhého kroku je uspořádán tak, aby náročnost tohoto programu následovala vývojové charakteristiky dětí daného věku. Na verzi pro mateřské školy poté navazují další verze, jak je možné vidět výše. V ideálním případě by tedy dítě mělo projít kontinuálně rozvojem dovedností během 4 verzí programu po dobu minimálně 11 let (Alvarez & Anderson-Ketmarch, 2009).

Pilotní studie Druhého kroku pro mateřské školy v zahraničí proběhla v letech 1988-1991 (Committee for Children, 2009). V České republice se začal do výuky nejprve zařazovat Druhý krok pro první stupeň základní školy. Na počátku roku 2017 byli vyškoleni učitelé mateřských škol a začalo se s Druhým krokem pracovat ve dvou školkách v Olomouci. Výzkum této magisterské diplomové práce je spojen právě s tímto obdobím, protože ověřuje efektivitu Druhého kroku v těchto školkách.

Mateřská škola, která je zapojena do preventivního programu Druhý krok, obdrží box, ve kterém se nachází podrobně rozpracovaná **příručka pro učitele, úvodní karty** ke třem jednotlivým částem programu, **karty pro jednotlivé lekce** s černobílými obrázky, **plakáty** na pověšení ve třídě. Tyto části obsahuje i sada pro mladší školní věk. Verze pro školky se od ní odlišuje tím, že jsou její součástí i další pomůcky. Sada obsahuje **dvě loutky**: Impulzivní Štěňátko a Pomalého Slimáčka, se kterými se hrají scénky pro pochopení nových pojmů a dovedností v dané lekci. Dále je součástí i **hračka Klidného Zajíčka**, která je využívána k řízení diskuze. Poslední součástí boxu si musí učitel vyrobit sám: srdíčka z pevného materiálu, která se využívají spolu se slovní pochvalou (Profkreatis,

2014). Jde o uživatelsky přívětivou sadu, protože vše potřebné (až na srdíčka) má učitel připraveno v boxu. Tuto skutečnost učitelé samozřejmě hodnotí kladně. Zároveň také mnoho učitelů uvedlo, že jazyk Druhého kroku je srozumitelný a není těžké program podle instrukcí zrealizovat. Pro děti (ale i dospělé) je Druhý krok atraktivní i díky loutkám a hračkám, které upoutávají dětskou pozornost a umožňují dětem lépe program pochopit (Alvarez & Anderson-Ketmarch, 2009).

Výše jsem zmínila, že box obsahuje úvodní karty ke třem jednotlivým částem programu. Jedná se o části:

- **Nácvik empatie:** po absolvování této části by měly děti umět lépe poznávat své i cizí emoce, také by se měly umět na situaci podívat z pohledu druhých osob a zvládat v situacích reagovat empaticky.
- **Regulace emocí:** děti se mají naučit rozpoznat, kdy prožívají intenzivní emoce (především hněv) a jak tyto emoce ovládnout; jak se vyhnout nevhodnému impulzivnímu chování.
- **Řešení problémů:** cílem je naučit děti tři jednoduché kroky k logickému (ne impulzivnímu) vyřešení problému, do kterého se dostanou. Může jít o problém v mezilidských vztazích, ale i osobní. Osvojení tohoto procesu řešení je nezbytné, protože později se díky tomu budou děti učit řešit problémy pomocí složitějšího postupu (Profkreatis, 2014).

Počet lekcí pro mateřské školy je dohromady 25 a je doporučováno se s dětmi věnovat jedné či dvěma lekcím za týden (Alvarez & Anderson-Ketmarch, 2009). Příručka pro učitele od společnosti Profkreatis (2014) uvádí, že je vhodné se Druhým krokem zabývat vždy ve stejný čas, tedy stejný den i hodinu, aby měly děti možnost si na tento režim zvyknout. Školky na Slovensku, které již Druhý krok využívají, doporučují s programem pracovat na začátku týdne a zbytek týdne procvičovat získané dovednosti v různých situacích. Také se osvědčilo rozdělit třídu na dvě poloviny a pracovat s každou skupinou zvlášť. Učitel pak může lépe reagovat na potřeby dětí. Délka jedné lekce se pohybuje mezi 20 a 30 minutami. Než si učitel zvykne na průběh programu, doporučuje se mu řídit tímto harmonogramem:

- **Začátek hodiny:** věnovat 2-5 minut úvodu, říkankám a loutkám.
- **Příběh a následná diskuze:** věnovat této části 5-10 minut.

- **Nácvik situace:** na vymyšlení situace a nácvik je vhodné si vyhradit 5-10 minut.
- **Závěr:** během 2 minut zhodnotit a uzavřít celou lekci.

Každá lekce je dobře rozpracovaná na velkoformátové kartě. Z jedné strany karty je černobílá fotografie a na druhé straně jsou pokyny pro učitele, takže příprava na lekci učiteli netrvá příliš dlouho a učitelé jsou si více jistí (Alvarez & Anderson-Ketmarch, 2009).

„Jednou z nejdůležitějších strategií programu je **modelové chování**, kdy základním vzorem chování pro děti je učitel. Dalším důležitým prvkem je **hraní rolí** a **diskuze** k příběhům. Hybnou silou každé lekce je příběh, který učitel dětem vykládá a se kterým se pak pojí další aktivity“ (Vaněk, 2011, 61). Významnou součástí práce s Druhým krokem je i **transfer učení**, kdy si děti osvojené dovednosti a zkušenosti z jedné situace přenášejí do dalších podobných situací. Docílíme toho tím, že budeme u dětí podporovat požadované chování. Tím je budeme postupně motivovat k využití tohoto chování i v budoucnosti. Důležitou roli při transferu učení má bezpochyby učitel, který této metody využívá zcela vědomě a úmyslně. V Druhém kroku k tomu účelu slouží např. srdíčka, která mají být symbolem prosociálního chování. Pokud učitel u některého dítěte uvidí, že se zachovalo správně (prosociálně), obdaruje ho tímto srdíčkem. Nutný je i slovní komentář, ve kterém učitel přesně popíše chování, které vedlo k získání srdce. Dítě potom vloží srdce do připravené nádoby, kam děti během dne sbírají srdíčka dohromady. Učitel však není jediný, kdo požadované chování podporuje. Svoji úlohu zde hrají i rodiče, ostatní dospělí a vrstevníci. (Profkreatis, 2014).

#### 4.3.4 Zapojení rodičů do programu Druhý krok

Získávání sociálně-emocionálních kompetencí můžeme velmi posílit, pokud navážeme spolupráci s rodinou žáků a jejich příbuznými. Otázku agrese a kontrolování emocí nelze otevírat pouze ve škole či školce. Rodiny hrají klíčovou roli v prevenci agrese dětí. Pro děti jsou rodiče vzory, které napodobují. Druhý krok nabízí systematický způsob, jak začlenit rodinu již od počátku sociálně-emocionálního učení (Neace & Muñoz, 2012), protože i rodiče se mohou díky programu učit spolu s dětmi. Zvyšuje se tím účinek celého programu, což se následně projeví na chování dětí. Stačí rodiče dostatečně informovat a zapojit je (Profkreatis, 2014).

Komunikace však musí probíhat jak před spuštěním programu, tak i po celou dobu trvání. Součástí Příručky pro učitele od společnosti Profkreatis (2014) jsou i přichystané

*Listy pro rodiče* s úvodem do programu. Dále se s programem mohou rodiče pravidelně seznamovat pomocí letáků na nástěnkách, na setkání rodičů, ve školním časopise a díky dalším zdrojům. Je nezbytné rodičům poskytnout prostor pro dotazy a nabídnout jim účast na hodině při práci s Druhým krokem. Čím více bude školka otevřená dialogu, tím rychleji rodinní příslušníci k programu získají důvěru a tím lépe se s nimi bude navazovat spolupráce.

Společnost Committee for Children v roce 1995 vydala k americké verzi Druhého kroku *Rodinného průvodce*, podle kterého mohou rodiny pracovat s Druhým krokem i v domácím prostředí (Coleman & Yeh, 2008). Součástí této americké příručky je šest modulů s videi. Dospělí si díky nim procvičují tutéž slovní zásobu, pojmy i strategie jako jejich děti během Druhého kroku. Práce s tímto materiálem může probíhat různým způsobem, např. v podobě pravidelných dlouhodobějších seminářů pro rodiče nebo jednodenního kurzu (Frey, Hirschstein & Guzzo, 2000). Zmiňovaná příručka však bohužel není součástí verze, která je používána v České republice.

## **5 Předchozí výzkumy efektivity programu Druhý krok pro mateřské školy**

Nejvíce výzkumů, které se zaměřují na preventivní program Druhý krok, zkoumají verzi pro první stupeň základní školy. Takových výzkumů je nespočet v zahraničí a v posledních třech letech se počet výzkumů na toto téma zvyšuje i v České republice. Najít výzkumy, které zkoumají verzi pro mateřské školy, však není vůbec jednoduché. Níže jsou popsány výzkumy, které se nám podařily vyhledat a mohly by nastínit způsoby, jakými je možné efektivitu Druhého kroku zkoumat.

### **5.1 Efektivita programu Druhý krok pro mateřské školy ve světě**

Cílem výzkumu provedeného v Egyptě (Ahmmed & Gadallah, 2016) bylo ověřit účinnost arabské verze Druhého kroku, jakožto programu prevence násilí, na agresivní chování dětí v předškolním věku. Tento kvaziexperimentální výzkum se odehrál v mateřské škole v městě Assiut. Ze zmíněné mateřské školy byly vybrány dvě třídy: jedna jako experimentální a druhá jako kontrolní. Výzkumu se zúčastnilo 95 dětí ve věku 5-6 let. Čtyři z těchto dětí však musely být vyřazeny kvůli opakované nepřítomnosti na programu. Míra agrese byla u dětí posuzována pomocí *The Revised Aggression Scale (RAS-K-2)*, tato škála obsahuje subškály k odhalení agresorů i obětí. Měření proběhlo na začátku výzkumu, poté experimentální skupina dětí pracovala dvakrát týdně po dobu tří měsíců s programem Druhý krok pro mateřské školy, po ukončení této práce opět obě skupiny podstoupily měření. Statisticky významný rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou v pretestu a posttestu byl zjištěn pouze u skupiny „obětí“. Naopak u skupiny „agresorů“ nebyl zjištěn žádný statisticky významný rozdíl mezi pretestem a posttestem u experimentální a kontrolní skupiny, došlo jen k mírnému snížení agresivního skóre. V experimentální skupině byl mezi pretestem a posttestem zjištěn signifikantní rozdíl v celkové míře agresivního skóre. U kontrolní skupiny nebyl zjištěn žádný statisticky významný rozdíl mezi oběma měřeními.

Autoři výzkumu pocházejícího z Chicaga (McMahon, Washburn, Felix, Yakin & Chilrey, 2000) si uvědomovali nedostatek publikovaných výzkumů zaměřených na prevenci rizikového chování u dětí v mateřských školkách. Rozhodli se proto pro výzkum vlastní, který se měl pokusit alespoň částečně tuto nepříznivou situaci napravit. Dalším impulzem bylo pro výzkumníky zjištění, že většina výzkumů Druhého kroku se zaměřovala pouze na děti jedné etnické skupiny, přestože americké oblasti s vysokým stupněm násilí

tvoří obyvatelé z etnicky různorodých prostředí. Výzkumu se zúčastnily dvě skupiny dětí: v první bylo 56 dětí ve věku 3-5 let, které byly různých etnických skupin: Afroameričané, Američané latinskoamerického původu a Evroptí Američané. Tyto děti byly vzdělávány pomocí Druhého kroku pro mateřské školy. Druhou skupinu tvořilo 53 afroamerických dětí ve věku 4-7 let, které se zúčastnily programu Druhý krok pro základní školu. V obou skupinách probíhal program jednou až dvakrát týdně, jak doporučují autoři programu. Ke zhodnocení dopadu programu byly využity rozhovory s dětmi, učiteli a pozorování chování dětí. Na podzim byl proveden pretest, bezprostředně po ukončení programu na jaře potom posttest. Obě skupiny dětí na konci programu vykazovaly vyšší znalosti a dovednosti v oblasti prevence násilí. Pozorování ukázalo, že díky intervenci v podobě programu Druhý krok, se výrazně snížilo používání slovní agrese, fyzické agrese i rušivého chování. Autoři však upozorňují na několik limitů, které výzkum má. V první řadě je nutné podotknout, že výzkum neobsahoval žádnou kontrolní skupinu, je tedy těžké určit, zdali změny přičítat programu, nebo jiné proměnné (např. vývoji dětí). Druhým limitem je malý rozsah vzorku. Za třetí: každá ze skupin využívala jinou verzi programu Druhý krok. Proto by výsledky měly být brány spíše orientačně a měla by být provedená rozsáhlejší studie zahrnující i kontrolní skupiny. Na druhou stranu, mezi klady této studie je nutné započítat triangulaci dat (rozhovor s dětmi, učiteli a pozorováním chování).

Součástí disertační práce Carola Stephensona (2009) byl výzkum efektivit Druhého kroku na agresivitu dětí v předškolním věku na Floridě. Do tříměsíčního výzkumu bylo zapojeno 41 dětí ze soukromé mateřské školy, kterým bylo mezi 3 až 5 lety. Na rozdíl od ostatních zmiňovaných výzkumů tato práce nezjistila statisticky významný rozdíl mezi mírou agresivity u dětí před a po absolvování programu Druhý krok, který tedy neměl žádný vliv. Výzkum také ukázal, že dívky častěji používaly skrytou agresi, naopak pro chlapce byla typická agrese fyzická. Autor uvádí, že ač výzkum nepřinesl očekávané výsledky, bylo díky němu shromážděno mnoho zajímavých dat. Zároveň také uznává, že výsledky mohly být ovlivněny krátkým trváním intervence (programu Druhý krok): tvůrci Druhého kroku doporučují minimálně 6 měsíců, zde byla doba poloviční. Stephenson tedy pro budoucí výzkumy doporučuje rozšířit vzorek, prodloužit dobu využívání Druhého kroku, zahrnout komponentu rodiny.

Pravděpodobně nejnovější výzkum efektivit programu Druhý krok pro mateřské školy pochází ze Spojených států amerických. Tato dlouhodobá výzkumná studie dosud probíhá, dále budou představeny pouze předběžné výsledky uveřejněné v *Journal of Applied*

*Developmental Psychology*. Do výzkumu bylo zapojeno 16 tříd pracujících s programem Druhý krok a 15 tříd, kde program používán nebyl. S předškolními dětmi proběhl pretest na podzim a poté posttest na jaře. Pro analýzu dat bylo použito tříúrovňové hierarchické lineární modelování: úroveň jedna tvořena dvěma úkoly na exekutivní funkce nebo dvěma úkoly pro zjišťování sociálně-emocionálních kompetencí, druhou úrovní byly děti a třetí úroveň byla tvořena třídami. Děti, které pracovaly s programem Druhý krok, dosahovaly lepších výsledků v exekutivních funkcích a výrazně lepších výsledků v sociálně-emocionálních kompetencích. Tento výzkum tedy poukázal na to, že program Druhý krok má potenciál zlepšit exekutivní funkce a sociálně-emocionální kompetence předškolních dětí (Upshur, Heyman & Wenz-Gross, 2017).

## **5.2 Efektivita programu Druhý krok pro mateřské školy na Slovensku a u nás**

Když se program Druhý krok rozšířil na Slovensko, společnost Profkreatis (nedat.) se rozhodla ověřit efektivitu tohoto programu. Výzkum se uskutečnil mezi lety 2003–2007 na 14 základních a 2 mateřských školách po celé Slovenské republice. Stejně jako v jiných státech, i na Slovensku výzkum ukázal vysokou efektivitu Druhého kroku na prožívání a jednání zkoumaných dětí, konkrétně na tvořivost, samostatnost, porozumění, sociabilitu a sebekontrolu. Manažer programu Druhý krok na Slovensku, pan Gajdoš (osobní sdělení 26. února 2018), nám vysvětlil, že nepoměr mezi základními školami a školkami ve výzkumu byl způsobený tím, že v té době se výzkumníci chtěli nejdříve více zaměřit právě na základní školy. Dále nám pan Gajdoš v emailové komunikaci sdělil, že neexistují v České republice ani na Slovensku žádné další výzkumy, které by zkoumaly verzi Druhého kroku pro mateřské školy.

Eva Gajdošová (2017) ve sborníku výzkumů krátce představuje závěry z výzkumu, ve kterém výzkumníci kvalitativně vyhodnocovali rozhovory s učitelkami z mateřských škol na Slovensku, kterých se ptali na zkušenosti s Druhým krokem. Zkráceně bychom mohli říci, že dle jejich názoru Druhý krok pozitivně ovlivňuje vývoj sociálně-emocionálních kompetencí předškoláků. Konkrétněji můžeme nastínit to, že po ukončení programu děti v třídním kolektivu více držely při sobě, více si nabízely pomoc a komunikovaly spolu. Trochu překvapivým (ale vítaným) bonusem programu bylo, že se u dětí rozvíjela tolerance k jinakosti. V programu se to projevovalo např. tak, že dětem vůbec nevadila odlišná barva



pleti postav na používaných fotografiích. Dále také učitelé pozorovali zklidnění živých a neposedných dětí se sklony k hyperaktivitě, naopak děti stydlivé a uzavřené do sebe dokázaly po ukončení programu snáze komunikovat s okolím a staly se otevřenějšími. Učitelé byli velmi spokojeni se strukturovaností a návodností tohoto programu.

Výzkum této diplomové práce je tedy první svého druhu v České republice. Je jisté, že výsledky by mohly přinést zajímavé informace o efektivitě Druhého kroku pro mateřské školy. Jde však o pilotní studii prvních čtyř mateřských škol v Olomouci, na kterou by měl navázat velký výzkum efektivit Druhého kroku u nás. Již od počátku vzniku české verze Druhého kroku probíhala spolupráce se slovenskými kolegy, proto jistě i oni uvítají zprávy o výsledcích tohoto výzkumu.

# EMPIRICKÁ ČÁST

## 6 Výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné hypotézy

Kognitivní a sociálně-emocionální kompetence má každý člověk. Záleží však na tom, jakou úroveň těchto dovedností máme a zda je rozvíjíme. Získáváme je úplně přirozeně např. během vývoje v rodině a svoji úlohu v tomto procesu hraje i vzdělávání v různých institucích, jako je školka nebo škola. V teoretické části této práce bylo již několikrát poukázáno na skutečnost, že míra osvojení těchto dovedností velmi ovlivňuje náš každodenní život. Takže bychom jejich rozvíjení neměli podceňovat. V posledních několika letech jsou znatelné silící snahy o to, aby se sociálně-emocionální kompetence u dětí rozvíjely dlouhodobějším a strukturovaným způsobem, a to již od jejich nízkého věku. Jednou z takových možností je i preventivní program Druhý krok, který byl v České republice nejdříve využíván na základních školách. Po výzkumech, které ověřily efektivitu tohoto preventivního programu, se vynořil nápad rozvíjet sociálně-emocionální kompetence dětí již v předškolním věku. Tak vznikla myšlenka zařazení Druhého kroku do mateřských škol. A stejně jako byla ověřena efektivita tohoto programu na ZŠ, i my chceme alespoň částečně přispět k ověřování efektivitu, tentokrát však právě ve školách mateřských. Přestože je tento program zaměřen primárně na sociálně-emocionální učení, napadlo nás, že díky využívání diskuzí by mohl mít tento program vliv i na určité kognitivní funkce a rozhodli jsme se to výzkumně ověřit. **Výzkumný problém** této práce by se tedy dal definovat jako zvyšování kognitivních a sociálně-emocionálních kompetencí pod vlivem preventivního programu Druhý krok v českých mateřských školách. V souladu s tímto výzkumným problémem definujeme hlavní a dílčí cíle.

**Hlavním cílem** této práce je ověřit vliv preventivního programu Druhý krok na kognitivní a sociálně-emocionální kompetence předškolních dětí. Na základě tohoto vytyčeného cíle jsme si vymezili dva následující **dílčí cíle**:

1. Ověřit vliv preventivního programu Druhý krok na sociálně-emocionální dovednosti předškolních dětí, ve smyslu rozpoznávání emocí a porozumění sociálním situacím.
2. Ověřit vliv preventivního programu Druhý krok na kognitivní dovednosti předškolních dětí, ve smyslu teorie mysli a expresivní stránky řeči.

## 6.1 Výzkumné hypotézy

Výzkumné hypotézy byly stanoveny na základě výzkumů z dřívější doby, které byly provedeny v zahraničí včetně Slovenska. Svým zaměřením byla našemu výzkumu nejbližší studie ze Spojených států amerických (Upshur, Heyman & Wenz-Gross, 2017), která poukázala na to, že děti z MŠ po absolvování programu Druhý krok dosahovaly lepších výsledků v exekutivních funkcích a výrazně lepších výsledků v sociálně-emocionálních kompetencích. Inspirací nám byl také výzkum ze Slovenska (Gajdošová, 2017), který taktéž potvrdil pozitivní vliv Druhého kroku na vývoj sociálně-emocionálních kompetencí předškoláků. Podrobnější informace o zmíněných výzkumech jsou uvedeny v kapitole č. 5. Jak už bylo ale popsáno v předchozí kapitole, výzkumů vlivu Druhého kroku na vývoj sociálně-emocionálních kompetencí mnoho není. Dále jsme se tedy v našem výzkumu opírali i o výzkumy ověřující vliv Druhého kroku na sociálně-emocionální kompetence u žáků na prvním stupni ZŠ. Především to byl výzkum Kateřiny Palové (2016), ve kterém autorka došla k závěru, že Druhý krok má vliv na sociálně-emocionální kompetence zkoumaných žáků, především v chápání sociálních situací a také schopnosti řídit své emoce. Chápeme jistou paralelu mezi naším a tímto výzkumem, přestože se každý zaměřuje na jinou věkovou kategorii dětí.

Na základě těchto výzkumů předpokládáme, že Druhý krok bude mít kladný vliv na sociálně-emocionální kompetence. Také si myslíme, že by Druhý krok mohl mít vliv i na kognitivní kompetence.

Po stanovení cílů našeho výzkumu a na základě výzkumů zmíněných výše jsme tedy definovali následující **výzkumné hypotézy**:

- **Hypotéza 1:** Předškolní děti z experimentální skupiny skórují v závěrečném měření sociálně-emocionálních kompetencí signifikantně výše než předškolní děti z kontrolní skupiny.
- **Hypotéza 2:** Průměrné zlepšení mezi pretestem a posttestem v sociálně-emocionálních kompetencích je u experimentální skupiny signifikantně vyšší než u kontrolní skupiny.
- **Hypotéza 3:** Předškolní děti z experimentální skupiny skórují v závěrečném měření kognitivních kompetencí signifikantně výše než předškolní děti z kontrolní skupiny.

- **Hypotéza 4:** Průměrné zlepšení mezi pretestem a posttestem v kognitivních kompetencích je u experimentální skupiny signifikantně vyšší než u kontrolní skupiny.

## 7 Metodologický rámec výzkumu

Tato kapitola je věnována metodologickému rámci našeho výzkumu. Je zde tedy uveden typ výzkumu s odůvodněním, proč jsme se pro něj rozhodli. Dále jsou níže popsány metody sběru a vyhodnocení dat. Jako každý výzkum, i ten náš neopomíjí osvětlit etickou stránku výzkumu.

### 7.1 Typ výzkumu

S ohledem na výše zmíněný výzkumný problém této práce a z něho vyplývající cíle jsme po krátké úvaze zvolili jako typ výzkumu **kvantitativní výzkum**. Jelikož byla data sbírána v mateřských školách, řadí se náš výzkum mezi pedagogické experimentální výzkumy v přirozených podmínkách (Pelikán, 2011; Chráska, 2007). Zkoumané třídy byly utvořeny již před naším výzkumem, tím pádem nebylo možné jedince náhodně vybrat pro experimentální a kontrolní skupinu, mluvíme tedy o **kvaziexperimentu**. Ferjenčík (2010) uvádí, že bychom v kvaziexperimentu neměli mluvit o kontrolní skupině, ale kvůli nenáhodnému výběru mluvit spíše o porovnávací skupině. My však kvůli přehlednosti zůstaneme u zažitého pojmenování „kontrolní skupina“.

Chtěli bychom na tomto místě podotknout, že náš výzkum vnímáme spíše jako **pilotní studii** ověřování efektivity programu Druhý krok v mateřských školách, protože se jedná v České republice o první studii svého druhu a kvůli malému vzorku bohužel nemůžeme výsledky nikterak zobecňovat na celý základní soubor. Nicméně i tak nám tento výzkum může přinést zajímavé prvotní poznatky o účinnosti tohoto programu na kognitivní, ale v první řadě sociálně-emocionální kompetence.

Z našeho výzkumu by v budoucnosti mohla vzejít velká studie ověřující efektivitu Druhého kroku. Vzhledem k velkému vzorku, který by měla obsahovat, a jejímu dlouhodobému trvání by bylo jistě dobré použít kvantitativní výzkum, který sice v malé míře může výsledky zjednodušit, ale získané závěry by bylo možné lépe zobecnit. Snažili jsme se co nejvíce přiblížit náš výzkum takovéto budoucí velké studii, proto i v našem případě byl zvolen kvalitativní výzkum.

## 7.2 Metoda sbírání dat

Metodou, kterou jsme využili pro ověřování kognitivních a sociálně-emocionálních kompetencí předškolních dětí, byla česká verze německé diagnostické metody **Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 3-5 let (IDS-P)**. Autoři původní německé verze jsou Grob, Reimann, Gut a Frischknecht-Brunner (Testzentrale, nedat.). Autorkami české verze jsou Dana Krejčířová a Tereza Soukupová (Černochová, osobní sdělení 7. března 2018). Při výběru metody jsme se řídili věkem testovaných dětí, náročností získávání dat a následného vyhodnocení. Získaná data jsme vyhodnocovali kvantitativně.

První sběr dat se uskutečnil na začátku studie, v lednu 2017. Následně se ve třídách z experimentální skupiny začalo pracovat s preventivním programem Druhý krok. Druhý sběr dat proběhl v červnu 2017. Jedná se tedy o model **pretest-posttest**. Dětem byly vybrané subtesty metody IDS-P předkládány individuálně. Na sběru dat se podílely tři osoby: autorka této diplomové práce (přibližně polovina testování) a dvě zaměstnankyně katedry psychologie UPOL (přibližně druhá polovina testování). Díky početnějšímu výzkumnému týmu se snížil čas nutný pro sběr dat, což znamenalo menší zátěž pro chod mateřských škol. Před samotným sběrem dat proběhlo proškolení všech zapojených výzkumníků v zadávání metody IDS-P. Přepis a vyhodnocení všech dat provedla autorka této diplomové práce.

### 7.2.1 Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 3-5 let (IDS-P)

Metodu vyvinuli výše zmínění autoři v roce 2013 v Německu, odtud se dostala do Polska a poté k nám. Je určena pro testování dětí od tří do pěti let a jedenácti měsíců. Metoda je vhodná pro výkonnostní a vývojovou diagnostiku, zjišťování školní zralosti, ale také pro určení silných a slabých stránek daného jedince. Délka testování jednoho dítěte je přibližně 60-90 minut (Testzentrale, nedat). Metoda se skládá z 1 vstupního úkolu na teorii mysli, 16 základních a 2 doplňkových subtestů, které zkoumají následujících šest oblastí dětského vývoje (Krejčířová & Soukupová, připraveno k vydání):

- **Kognitivní dovednosti:** měřeno pomocí subtestů zrakové vnímání, selektivní pozornost, fonologická paměť, vizuálně-prostorová paměť, konstrukční myšlení, pojmové myšlení a sluchová paměť.
- **Psychomotorika:** měřeno subtesty: hrubá motorika, jemná motorika, vizuomotorika.
- **Sociální a emoční dovednosti:** měřeno pomocí subtestu sociálně-emoční kompetence.

- **Matematické dovednosti:** měřeno subtestem logicko-matematické myšlení.
- **Řečové dovednosti:** měřeno pomocí subtestů expresivní řeč, slovní zásoba a receptivní řeč.
- **Motivace:** měřeno subtesty odložená odměna a výkonová motivace.
- *Doplňkové subtesty pro české vydání:* informovanost a verbální konceptualizace – protiklady.

V zahraničí byla metoda IDS-P standardizována od října 2010 do března 2012 na vzorku 700 německy mluvících dětí z Německa, Rakouska a Švýcarska (Rademacher & Zumbach, 2017). V České republice prozatím nebyla metoda oficiálně vydána a standardizována. Proces standardizace probíhá pod vedením společností Hogrefe – Testcentrum v současné době. Do této standardizace se zapojili i pracovníci Katedry psychologie FF UP (informace v dalším odstavci), díky tomu nám byl zapůjčen testovací materiál. Veronika Černochová z této společnosti nás informovala, že předpokládaný termín vydání zmíněné diagnostické metody je druhá polovina roku 2018 (osobní sdělení 7. března 2018). Pro náš výzkum však absence norem nepředstavuje příliš velké omezení, protože neporovnáváme získané skóry s normou, ale s dalšími skóry získanými v našem výzkumu. Naopak jsme rádi, že jsme mohli k vytvoření norem alespoň malým dílem přispět.

Do výše zmíněného standardizačního procesu byla zapojena i jedna kontrolní třída z našeho výzkumu. Z té samé mateřské školy byly pro standardizaci vybrány i další děti různých věkových kategorií, jejichž rodiče podepsali informovaný souhlas. Všechny tyto děti jsme testovali celou metodou IDS-P. Vzhledem k délce jednoho testování (přibližně hodinu a půl) a poměrně velkému počtu dětí (44), které jsme pomocí této celé metody měli otestovat, probíhal sběr dat od ledna do konce dubna 2017. Děti z kontrolní skupiny jsme testovali jako první, aby byl dodržen počet měsíců mezi pretestem a posttestem.

Během výzkumu této diplomové práce jsme se zaměřili na kognitivní a sociálně-emocionální dovednosti. Kognitivní dovednosti byly zjišťovány pomocí vstupního úkolu zaměřeného na teorii mysli a subtestem expresivní řeč. Sociálně-emocionální dovednosti byly ověřovány pomocí subtestu sociálně-emoční kompetence, který se skládal z úkolů na rozpoznávání emocí a porozumění sociálním situacím.

Ve vstupním **úkolů zaměřeném na teorii mysli** má dítě za úkol rozpoznat mylné přesvědčení druhé osoby. Pomocí dřevěných figurek je mu přečten krátký příběh o dětech a kočičím košíku. Na konci má dítě odpovědět na dvě otázky: „*Kde hledá dívka kočičí košík? Proč hledá dívka košík právě tam?*“ (Krejčířová & Soukupová, připraveno k vydání, 1). Jak už název úkolu naznačuje, opírá se o konstrukt Permarca a Woodruffa teorie mysli, který jsme již zmínili v teoretické části této práce (kapitola 1.3). Úloha se dá považovat za variaci na testy, které tito autoři předkládali zkoumaným dětem. To byl jeden z důvodů zařazení této zkoušky do naší testovací baterie: zajímalo nás, jestli děti po čtvrtém roku věku dokáží odpovědět správně ohledně mysli druhých lidí. Jak je uvedeno v Pokynech pro administraci a vyhodnocení (Krejčířová & Soukupová, připraveno k vydání), úkol nemá stanoven časový limit a dítě v něm může dostat maximálně 2 body (za každou správně zodpovězenou otázku jeden bod).

**Subtest expresivní řeč** je založen na tom, že dětem předložíme nakreslený obrázek velikosti A4 a s instrukcí: „Teď si prohlédneme tento obrázek. Co všechno se tu stalo?“ (Krejčířová & Soukupová, připraveno k vydání, 35) a necháme dítě obrázek slovně popsat. Při hodnocení se zaměřujeme jak na obsah a gramatiku projevu, tak i na proud řeči a výslovnost dítěte. Časový limit určen není. Pokud dítě některé části obrázku nepopíše, doptáme se ho na to, co se v této určité části obrázku stalo. Maximální počet bodů za tento subtest je 16 bodů (Krejčířová & Soukupová, připraveno k vydání). Subtest jsme vybrali z toho důvodu, že práce s programem Druhý krok je z velké části založena na diskuzi nad obrázky (fotografiemi), které děti popisují. O popis obrázku jde, jak už bylo řečeno, i v tomto subtestu. Předpokládáme tedy, že by se díky práci s Druhým krokem mohly dětem zlepšit komunikační dovednosti.

Sociálně-emocionální dovednosti jsme ověřovali pomocí celého subtestu **sociálně-emoční kompetence**, který se skládá ze dvou dílčích úkolů. V úkolů *rozpoznávání emocí* má jedinec z fotografií čtyř dětí na základě výrazu obličeje rozpoznat jejich emoce. Ukážeme tedy dítěti čtyři fotografie dětí a zeptáme se, na které fotografii je dítě ... (např. smutné). Za každou správně určenou emoci má dítě jeden bod, dohromady tedy čtyři body. Druhá úloha *porozumění sociálním situacím* obsahuje dva kreslené obrázky, které jeden po druhém ukazujeme danému dítěti. Jeho úkolem je popsat a vysvětlit každý obrázek, co se na něm děje. V záznamovém archu máme uvedené odpovědi, které by dítě mělo zmínit. Pokud některý požadovaný aspekt opomene, doptáme se na něj. Otázky jsou ve velké míře směřovány na příčinnou stránku nakreslených událostí a emoce daných postav z obrázku.



Pokud dítě daný aspekt sociální situace pojmenuje samo, zaznamenáme dva body. Pokud daný aspekt uvedlo samo, ale až po kontrolní otázce, dostane jeden bod. Pokud aspekt neuvede ani po kontrolní otázce, zaznamenáme nula bodů. Za každý obrázek může dítě dostat maximálně 12 bodů, dohromady tedy 24 bodů. Celkem je za celý subtest sociálně-emočních kompetencí možné získat 28 bodů. Časový limit ani u tohoto subtestu není uveden (Krejčířová & Soukupová, připraveno k vydání).

### 7.3 Metoda zpracování a analýzy dat

Aby bylo možné získaná data určitým způsobem vyhodnotit, bylo nejprve nutné převést je do elektronické podoby. K těmto účelům byl využit program Microsoft Office Excel, do kterého jsme všechna získaná data přepsali, setřídili a připravili k přenesení do programu Statistica 13, ve kterém následně proběhlo vyhodnocení dat.

K deskriptivní statistice a k ověření námi stanovených hypotéz jsme používali program Statistica 13. Abychom se mohli rozhodnout, zdali pro analýzu dat můžeme využít parametrické metody, ověřili jsme nejdříve normalitu rozložení dat pomocí Shapiro-Wilkova testu. Protože tento test na stanovené hladině významnosti 0,05 potvrdil normalitu rozložení, k další analýze jsme využili parametrické testy. Pro ověření všech čtyř hypotéz jsme využili jednostranné testování t-testem pro dva nezávislé soubory. Zlepšení a rozdíly mezi skupinami u jednotlivých subtestů jsme ověřovali neparametrickou metodou Mann-Whitney U test.

### 7.4 Etická stránka výzkumu

Bylo pro nás nesmírně důležité, aby výzkum proběhl ve shodě s etickými principy, zároveň aby během výzkumu nedošlo k ohrožení nikoho ze zúčastněných. Vzhledem k tomu, že účastníky výzkumu byly děti předškolního věku (tedy nezletilí jedinci), k účasti na výzkumu byl nezbytný **podepsaný informovaný souhlas zákonných zástupců** těchto dětí. Zmíněný informovaný souhlas rodiče obdrželi spolu s průvodním dopisem, ve kterém byly uvedeny nejdůležitější informace včetně časového plánu a kontaktu na výzkumníky. Na vzory informovaných souhlasů je možné nahlédnout v přílohách (příloha č. 1, 2).

Již při sběru dat byl každému dítěti přidělen specifický kód, pod kterým byl označen i získaný materiál tak, aby byla **zachována anonymita všech účastníků** výzkumu, ale zároveň aby výzkumníci měli možnost data spárovat s jednotlivými probandy. Následně byl

získaný materiál **bezpečně uložen a zabezpečen** tak, aby k němu neměl přístup nikdo nepovolaný.

Zapojení účastníků do výzkumu bylo dobrovolné a děti i rodiče byli ujištěni o tom, že mají **možnost výzkum kdykoli opustit**. Kontakt na výzkumníky byl uveden v průvodním dopise určeném pro zákonné zástupce, zároveň tento kontakt mohly poskytnout na dotázání i učitelky z jednotlivých tříd zapojených mateřských škol. Nikdo však této možnosti nevyužil.

## 8 Výzkumný soubor

V každém výzkumu je nejprve nezbytné si definovat základní soubor, ze kterého je následně vybírán výzkumný vzorek. Pro náš výzkum jsou **základním souborem** všechny předškolní děti z České republiky navštěvující mateřskou školu.

S ohledem na cíle této práce se **výběrový soubor** skládá ze dvou skupin: jedné kontrolní a druhé experimentální. Experimentální skupina je tvořena předškoláky z MŠ, kteří se od poloviny ledna 2017 do poloviny června téhož roku účastnili preventivního programu Druhý krok. V kontrolní skupině jsou předškolní děti z mateřských školek, které se neúčastnily žádného programu zaměřeného na sociálně-emocionální kompetence.

### 8.1 Výběr vzorku z populace a sběr dat

Výzkumný soubor byl získán pomocí metody **záměrného výběru**, protože účastníci byli do výzkumného vzorku vybíráni podle předem daných kritérií (Miovský, 2006). Před samotným výběrem výzkumného vzorku jsme si tedy stanovili podmínky, které musejí být pro zařazení jedince naplněny. Pro *experimentální skupinu* to byly následující podmínky:

- Předškolní dítě ve věku 5 nebo 6 let navštěvující třídu v mateřské škole, v níž se bude v době výzkumu pracovat s preventivním programem Druhý krok.
- V této třídě program Druhý krok povede zaměstnanec dané MŠ, který je odborně vyškolený pro práci s tímto preventivním programem.
- Souhlas učitelů a vedení školky se zapojením MŠ do výzkumu.
- Podepsaný informovaný souhlas od zákonných zástupců daného dítěte.
- Účast na obou měřeních (pretestu i posttestu).

Pro *kontrolní skupinu* jsme stanovili následující kritéria pro účast ve výzkumu:

- Předškolní dítě ve věku 5 nebo 6 let navštěvující třídu v mateřské škole, v níž dříve neprobíhal a po dobu výzkumu nebude probíhat program zaměřený na zvyšování sociálně-emocionálních kompetencí.
- Třída vybrané školky musí být ze stejného města jako školky z experimentální skupiny (aby si obě skupiny byly co nejpodobnější).
- Souhlas učitelů a vedení školky se zapojením MŠ do výzkumu.
- Podepsaný informovaný souhlas od zákonných zástupců daného dítěte.
- Účast na obou měřeních (pretestu i posttestu).

Při výběru výzkumného vzorku jsme samozřejmě nevěděli, zdali se dítě zúčastní obou měření. Z podstaty našeho výzkumu však bylo nezbytné, aby tato podmínka byla naplněna. V opačném případě bychom byli nuceni daného předškoláka při vyhodnocování dat z výzkumu vyřadit (což se opravdu stalo u 4 dětí z experimentální a 4 dětí z kontrolní skupiny). Zařazujeme tedy u obou skupin toto kritérium pro lepší orientaci již na tomto místě.

Jak bylo zmíněno, ověřování dovedností dětí proběhlo ve dvou fázích. První testování (pretest) proběhlo od 9. do 17. ledna 2017, což bylo těsně před tím, než se v experimentální skupině začalo pracovat s Druhým krokem. Účastnilo se ho 40 dětí z experimentální skupiny a 41 dětí z kontrolní skupiny. Druhé testování proběhlo po ukončení práce s Druhým krokem od 12. do 23. června 2017. Posttestu se účastnilo 32 předškoláků z experimentální a 33 dětí z kontrolní skupiny. Dohromady je tedy výzkumný soubor tvořen 65 dětmi. Pro lepší přehlednost je možné nahlédnout do níže uvedené tabulky (tabulka č. 1).

## **8.2 Popis výzkumného vzorku**

Výzkumný soubor tedy tvořily 4 třídy (2 experimentální a 2 kontrolní skupiny) předškoláků z různých mateřských škol v Olomouci. Bohužel velikost vzorku není (kvůli omezeným možnostem sběru dat) dostatečná k tomu, abychom ho mohli považovat za reprezentativní. Považujeme ale naši studii za pilotní výzkum efektivity Druhého kroku v mateřských školách, a proto se spokojíme i se vzorkem s takovouto velikostí. Pro další výzkum bychom však doporučili výzkumný vzorek rozšířit tak, aby byl reprezentativní.

V pretestu (k 9. lednu 2017) byl průměrný věk všech zapojených dětí 5,44 roku. V experimentální skupině byl průměrný věk 5,40 roku a v kontrolní skupině 5,48 roku. Co se týče otázky pohlaví zapojených předškoláků, musíme konstatovat, že obě pohlaví byla zastoupena přibližně ve stejném počtu. Podrobněji to zobrazuje následující tabulka č. 1.

**Tabulka č. 1:** Počet děvčat a chlapců ve výzkumu

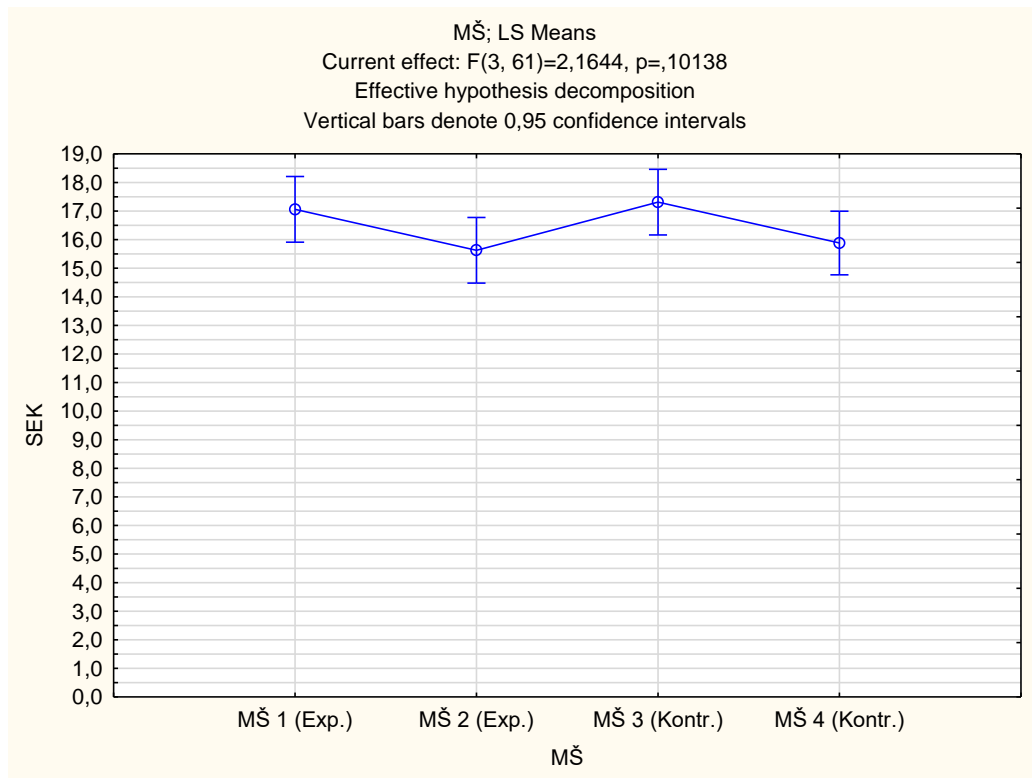
	Pohlaví				Celkem
	Děvčata		Chlapci		
	Počet	Procenta	Počet	Procenta	
<b>Experimentální sk.</b>	17	53 %	15	47 %	32
<b>Kontrolní sk.</b>	14	42 %	19	58 %	33
<b>Celkem</b>	31	48 %	34	52 %	65

Snažili jsme se, abychom do výzkumu vybrali 4 co nejpodobnější třídy, např. počtem dětí. Po prvotním testování jsme v programu Statistica 13 provedli srovnání všech čtyř školek i obou výzkumných skupin. Zjistili jsme, že každá z těchto dvou skupin obsahuje jednu třídu s dětmi, které dosahují vyšších průměrných skóre v kognitivních ( $M_{KOG}$ ) a sociálně-emocionálních dovednostech ( $M_{SEK}$ ) a jednu třídu, která je na tom v tomto směru hůře. Ve výsledku tedy obě skupiny byly velmi podobné, protože se obě skládaly z jedné „slabší“ a jedné „silnější“ třídy. Podrobněji to jde možné vidět v níže uvedené tabulce (tabulka č. 2) a na grafickém znázornění (graf č. 1 pro SEK a graf. č. 2 pro KOG).

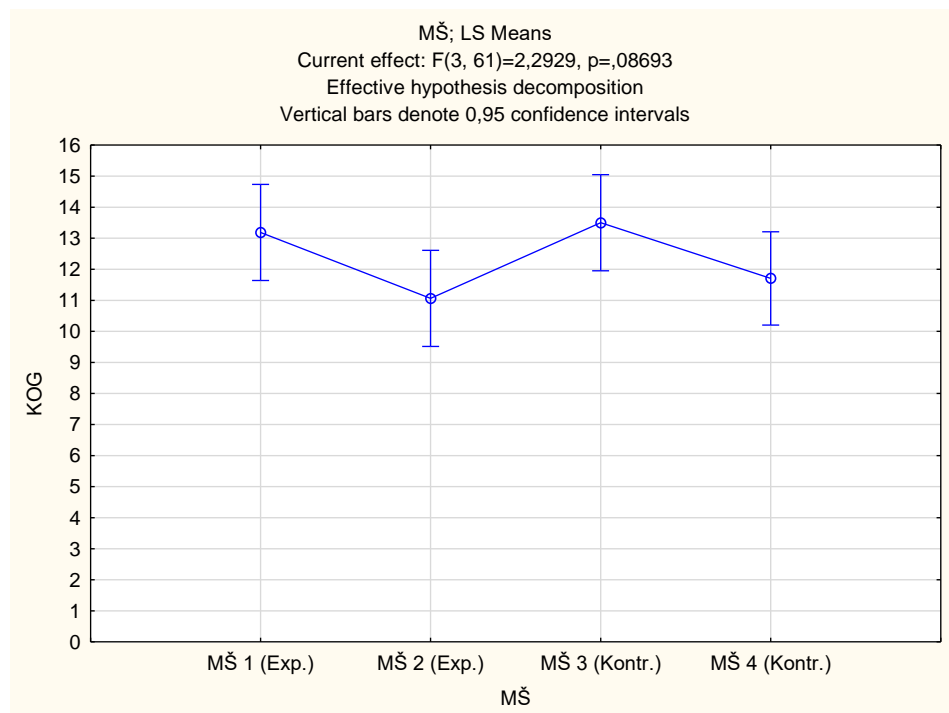
**Tabulka č. 2:** Průměrné skóre dětí z jednotlivých školek v kognitivních a sociálně-emocionálních dovednostech při pretestu

Školka	Kontrolní/experimentální	Počet	$M_{SEK}$	$SD_{SEK}$	$M_{KOG}$	$SD_{KOG}$
<b>MŠ 1</b>	Experimentální	16	17,06	0,57	13,19	0,77
<b>MŠ 2</b>	Experimentální	16	15,63	0,57	11,06	0,77
<b>MŠ 3</b>	Kontrolní	16	17,31	0,57	13,50	0,77
<b>MŠ 4</b>	Kontrolní	17	15,88	0,56	11,71	0,76

**Graf č. 1:** Porovnání školek na začátku studie v sociálně-emocionálních kompetencích



**Graf č. 2:** Porovnání školek na začátku studie v kognitivních kompetencích



## 9 Výsledky

V následující kapitole se budeme věnovat výsledkům statistických testů, které jsme použili k ověření námi stanovených hypotéz. Představeny budou pouze výsledky, podrobnější informace o použitých statistických testech je možné nalézt v kapitole 7.3.

Ještě než jsme začali získaná data analyzovat statistickými testy, ověřili jsme normalitu rozložení, abychom určili, zdali můžeme data vyhodnocovat pomocí parametrických metod. Normalitu jsme ověřovali pomocí Shapiro-Wilkova testu; bylo zjištěno normální rozložení ( $p > 0,05$ ). Na základě toho jsme k vyhodnocení dat využili parametrické statistické testy.

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

Jako první cíl našeho výzkumu jsme si stanovili, že chceme ověřit vliv preventivního programu Druhý krok na sociálně-emocionální dovednosti (ve smyslu rozpoznávání emocí a porozumění sociálním situacím) u předškolních dětí, které se tohoto programu účastnily. K měření sociálně-emocionálních kompetencí jsme vybrali *subtest sociálně-emoční kompetence* z metody IDS-P (Intelligenční a vývojová škála pro děti ve věku 3-5 let).

V první řadě pro přehlednost uvádíme tabulku (tab. č. 3) s výsledky popisné statistiky z obou měření (pretestu a posttestu) při zjišťování sociálně-emocionálních kompetencí u našich dvou skupin předškoláků (experimentální x kontrolní skupina). Maximální počet bodů, které dítě mohlo v tomto subtestu získat, byl 28 bodů.

**Tabulka č. 3:** Popisná statistika pro hrubý skór SEK IDS-P v pretestu a posttestu u experimentální a kontrolní skupiny

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Med</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
<b>Experimentální skupina</b>	SEK pretest	32	16,34	2,67	16,00	12,00	22,00
	SEK posttest	32	19,44	2,31	20,00	14,00	24,00
<b>Kontrolní skupina</b>	SEK pretest	33	16,58	2,05	17,00	13,00	21,00
	SEK posttest	33	17,76	2,60	18,00	11,00	23,00

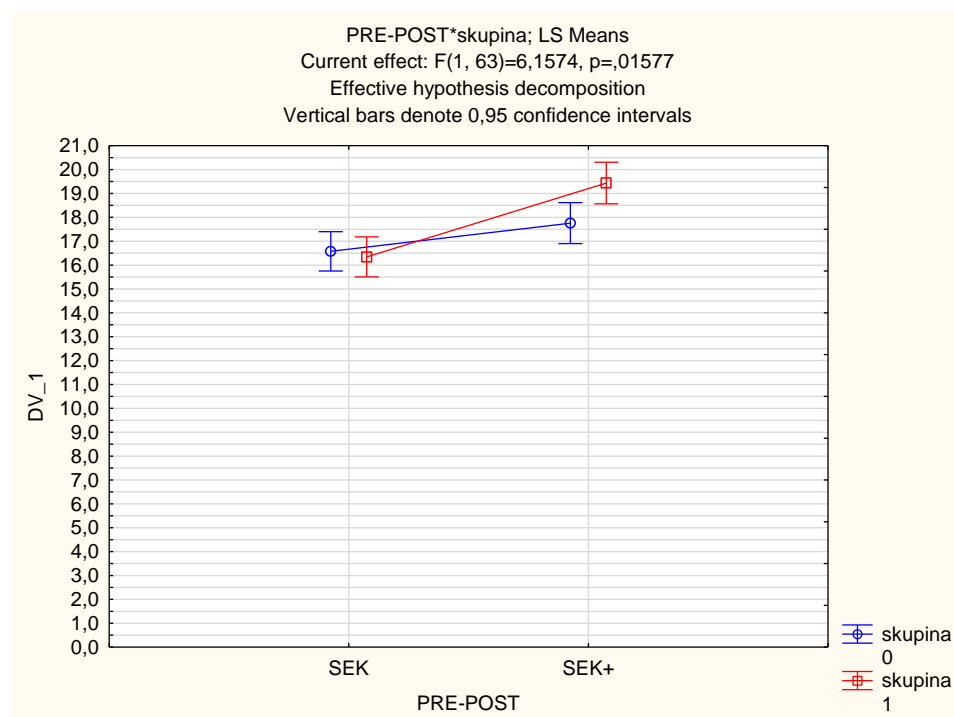
*Pozn.: SEK – hrubý skór sociálně-emočních kompetencí, N – počet měření, M – průměrná hodnota, SD – směrodatná odchylka, Med – medián, Min – minimální naměřená hodnota, Max – maximální naměřená hodnota.*

Z uvedené tabulky je na první pohled patrné, že u prvního měření je průměrný hrubý skór sociálně-emocionálních kompetencí u experimentální i kontrolní skupiny velmi podobný, což ukazují i výsledky t-testu pro nezávislé soubory ( $t = -0,394$ ;  $p = 0,695$ ). Z hlediska rozdílu ve skóru sociálně-emočních kompetencí při post-testu jsme si stanovili následující hypotézu:

**Hypotéza 1:** Předškolní děti z experimentální skupiny skórují v závěrečném měření sociálně-emocionálních kompetencí signifikantně výše než předškolní děti z kontrolní skupiny.

Pro vyhodnocení dat a ověření první hypotézy jsme opět využili t-testu pro nezávislé soubory. Výsledky jednostranného testování ukazují signifikantní rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou ( $t = 2,750$ ;  $p = 0,004$ ), a to ve prospěch experimentální skupiny. **Hypotézu 1 tedy přijímáme.** Cohenovo  $d = 0,683$  taktéž značí, že se jedná o poměrně významný rozdíl. Pro větší názornost je níže uvedeno i grafické znázornění výsledku (graf č. 3).

**Graf č. 3:** Znázornění rozdílu mezi experimentální a kontrolní skupinou v pretestu a posttestu u ověřování efektivity Druhého kroku na sociálně-emocionální kompetence



*Pozn.: Modře je znázorněna kontrolní skupina, červeně experimentální skupina. SEK – celkové hrubé skóre sociálně-emočních kompetencí při pretestu, SEK+ – celkové hrubé skóre sociálně-emočních kompetencí při posttestu.*



K ověření vlivu programu Druhý krok na skóre sociálně-emočních kompetencí jsme si stanovili ještě následující hypotézu:

**Hypotéza 2:** Průměrné zlepšení mezi pretestem a posttestem v sociálně-emocionálních kompetencích je u experimentální skupiny signifikantně vyšší než u kontrolní skupiny.

Průměrné zlepšení skóru SEK činí u experimentální skupiny 3,09 bodu, u kontrolní skupiny 1,18 bodu. Výsledky (jednostranného) t-testu pro nezávislé soubory ukazují, že se jedná o statisticky významný rozdíl ( $t = 2,481$ ;  $p = 0,008$ ), **hypotézu 2 proto přijímáme**. I tento rozdíl je vidět v grafu č. 1; Cohenovo  $d = 0,616$ .

### 9.1.1 Analýza výsledků použitých úkolů IDS-P pro měření sociálně-emocionálních kompetencí

Celkové výsledky sociálně-emocionálních kompetencí byly představeny výše. Myslíme si ale, že by bylo zajímavé provést analýzu výsledků jednotlivých úkolů, ze kterých se skládá subtest sociálně-emočních kompetencí v metodě IDS-P. Nestanovujeme další hypotézu, jde pouze o doplněk výsledku, který byl představen výše. Výsledky jednotlivých úkolů jsou prezentovány ve dvou níže uvedených tabulkách. Tabulka č. 4 ukazuje výsledky experimentální skupiny, tabulka č. 5 potom výsledky kontrolní skupiny.

**Tabulka č. 4:** Výsledky pro jednotlivé úkoly subtestu emociálně-emočních kompetencí IDS-P v prvním a druhém měření u experimentální skupiny

Úkol	Pretest				Posttest			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
<b>RE</b>	3,69	0,64	2,00	4,00	3,97	0,18	3,00	4,00
<b>PSS</b>	12,66	2,51	9,00	18,00	15,47	2,24	11,00	20,00
<b>SEK celkem</b>	16,34	2,67	12,00	22,00	19,44	2,31	14,00	24,00

*Pozn.: RE – rozpoznávání emocí, PSS – porozumění sociálním situacím, SEK celkem – sociálně-emoční kompetence celkem, M – průměrný hrubý skór, SD – směrodatná odchylka, Min – nejnižší naměřený hrubý skór, Max – nejvyšší naměřený hrubý skór.*

**Tabulka č. 5:** Výsledky pro jednotlivé úkoly subtestu emociálně-emočních kompetencí IDS-P v prvním a druhém měření u kontrolní skupiny

Úkol	Pretest				Posttest			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
<b>RE</b>	3,76	0,44	3,00	4,00	3,85	0,57	1,00	4,00
<b>PSS</b>	12,82	2,08	9,00	17,00	13,91	2,42	8,00	19,00
<b>SEK celkem</b>	16,58	2,05	13,00	21,00	17,76	2,60	11,00	23,00

V uvedených tabulkách vidíme, že původně v obou úkolech (pretest) získaly děti z kontrolní skupiny vyšší průměrné hrubé skóre, tedy dopadly lépe než děti z experimentální skupiny. I přes to, že se obě skupiny v druhém měření zlepšily, u experimentální skupiny došlo k výraznějšímu zlepšení. Dokonce k takovému, že experimentální skupina získala v posttestu vyšší průměrné hrubé skóre než kontrolní skupina.

**Tabulka č. 6:** Výsledky úkolu rozpoznávání emocí vyjádřené procenty

	Celkem		Experimentální sk.		Kontrolní sk.	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
<b>Radost</b>	95 %	98 %	91 %	96 %	100 %	100 %
<b>Smutek</b>	94 %	97 %	91 %	100 %	97 %	94 %
<b>Vztek</b>	97 %	98 %	96 %	100 %	97 %	97 %
<b>Strach</b>	86 %	97 %	91 %	100 %	82 %	94 %

Prvním úkolem v subtestu Sociálně-emoční kompetence je **rozpoznávání emocí**, jehož výsledky je možné vidět v tabulce č. 6. Na obrázcích měly děti rozpoznat čtyři emoce: radost, smutek, vztek a strach. V pretestu i posttestu měly děti největší problém poznat strach. V pretestu jej poznalo celkem 86 % dětí, v posttestu 97 % (stejně jako u smutku). Naopak nejlépe děti mezi fotografiemi rozpoznávaly vztek, v pretestu ho poznalo 97 % dětí, v posttestu poté 98 % dětí (stejně jako radost). U experimentální skupiny došlo k největšímu zlepšení u rozpoznávání smutku a strachu. Obě emoce v prvním měření poznalo 91 % dětí z experimentální skupiny, ve druhém měření potom 100 % předškoláků z experimentální skupiny. V kontrolní skupině došlo k největšímu zlepšení u emoce strachu (z původních 82 % na 94 %).

Druhý úkol, **porozumění sociálním situacím**, se skládal ze dvou obrázků, které měly děti popisovat. Za každý obrázek mohly získat max. 12 bodů, dohromady tedy 24 bodů. V prvním měření experimentální skupina dosáhla průměrný počet bodů 12,66 a kontrolní skupina 12,82 bodu. Ve druhém měření u experimentální skupiny bylo naměřeno průměrně 15,47 bodů, kontrolní skupina získala 13,91. Pokud bychom tedy chtěli spočítat zlepšení, konstatovali bychom, že experimentální skupina se v tomto úkolu zlepšila průměrně o 2,81 bodu, kontrolní skupina se zlepšila průměrně jen o 1,09 bodu. Je tedy možné konstatovat, že se zlepšily obě skupiny, výrazněji více se však zlepšila skupina předškoláků, která absolvovala program Druhý krok.

Abychom zjistili, zdali je rozdíl mezi skupinami statisticky významný (v obou subtestech), použili jsme neparametrickou metodu Mann-Whitney U Test. K neparametrické metodě jsme se přiklonili po zjištění, že oba subtesty nevykazují normální rozložení. Tabulka č. 7 nám ukazuje výsledky této analýzy.

**Tabulka č. 7:** Výsledky Mann-Whitney U Testu pro porovnání rozdílů mezi skupinami, také výsledky následné analýzy pro zjištění míry účinku.

	U	Z upravené	p	AUC
<b>RE+</b>	496,000	0,993	0,321	53 %
<b>PSS+</b>	336,000	<b>2,546</b>	<b>0,010</b>	68 %

*Pozn.: RE+ – rozpoznávání emocí posttest, PSS+ – porozumění sociálním situacím posttest, U – statistika U, Z upravené – statistika Z s korekcí na spojitost a na shodu pořadí, p – p-hodnota, AUC – ukazatel míry účinku.*

Z výše uvedené tabulky č. 7 je patrné, že v posttestu byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou pouze u subtestu porozumění sociálním situacím ( $p < 0,05$ ). U úkolu rozpoznávání emocí nebyl potvrzen statisticky významný rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou ( $p > 0,05$ ). Je to možná způsobeno silou testu, protože neparametrické statistické testy jsou v tomto směru slabší než parametrické testy. Ukazatel míry účinku AUC nám ukázal, jakou máme pravděpodobnost, kdybychom vybrali jednoho člověka z experimentální a jednoho člověka z kontrolní skupiny, že ten člověk z experimentální skupiny bude mít větší skóre než člověk z kontrolní.

Totéž jsme provedli i pro zlepšení (tab. č. 8):

**Tabulka č. 8:** Výsledky Mann-Whitney U Testu pro porovnání zlepšení mezi skupinami, také výsledky následné analýzy pro zjištění míry účinku.

	<b>U</b>	<b>Z upravené</b>	<b>p</b>	<b>AUC</b>
<b>Zlepšení RE</b>	492,500	0,611	0,541	53 %
<b>Zlepšení PSS</b>	<b>360,500</b>	<b>2,205</b>	<b>0,027</b>	66 %

*Pozn.: Zlepšení RE – zlepšení rozpoznávání emocí, Zlepšení PSS – zlepšení porozumění sociálním situacím, U – statistika U, Z upravené – statistika Z s korekcí na spojitost a na shodu pořadí, p – p-hodnota, AUC – ukazatel míry účinku.*

Z tabulky č. 8 je patrné, že u zlepšení byl také zjištěn signifikantní rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou pouze u subtestu porozumění sociálním situacím ( $p < 0,05$ ). U úkolu rozpoznávání emocí nebyl potvrzen statisticky významný rozdíl ve zlepšení mezi experimentální a kontrolní skupinou ( $p > 0,05$ ).

## **9.2 Vliv programu Druhý krok na rozvoj kognitivních kompetencí**

Druhým cílem našeho výzkumu bylo ověření vlivu preventivního programu Druhý krok na kognitivní dovednosti (ve smyslu teorie mysli a exprese řeči) u předškolních dětí. K měření kognitivních dovedností jsme vybrali dva následující subtesty: *teorie mysli* a *expresivní řeč* z metody IDS-P (Inteligentní a vývojová škála pro děti ve věku 3-5 let).

Stejně jako u předchozí podkapitoly, kde jsme předkládali výsledky týkající se rozvoje sociálně-emocionálních kompetencí, i zde pro přehlednost nejdříve uvádíme tabulku (tab. č. 9) s výsledky popisné statistiky z obou měření (pretestu a posttestu) při zjišťování kognitivních kompetencí u našich dvou skupin předškoláků (experimentální x kontrolní skupina). Maximální počet bodů, které mohlo dítě získat dohromady v těchto dvou subtestech, byl 18 bodů.

**Tabulka č. 9:** Popisná statistika pro hrubý skór KOG IDS-P v pretestu a posttestu u experimentální a kontrolní skupiny

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Med</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
<b>Experimentální skupina</b>	KOG pretest	32	12,13	3,27	12,00	6,00	18,00
	KOG posttest	32	14,44	2,54	15,00	8,00	18,00
<b>Kontrolní skupina</b>	KOG pretest	33	12,58	3,14	12,00	5,00	18,00
	KOG posttest	33	13,09	3,09	14,00	5,00	18,00

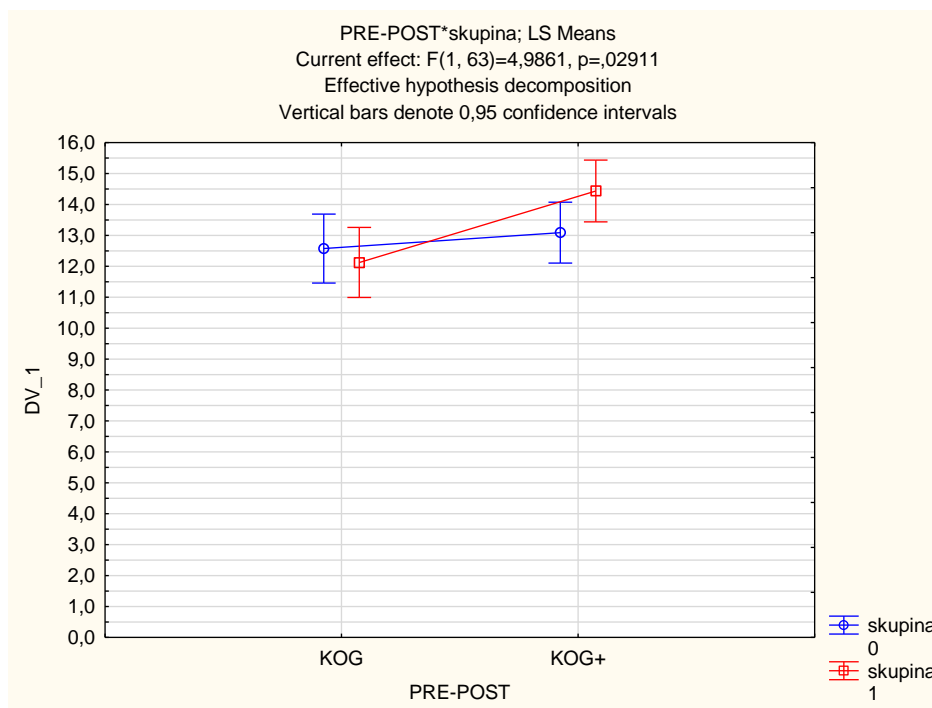
*Pozn.: KOG – hrubý skór kognitivních dovedností, N – počet měření, M – průměrná hodnota, SD – směrodatná odchylka, Med – medián, Min – minimální naměřená hodnota, Max – maximální naměřená hodnota.*

Z tabulky je opět vidět, že v pretestu měly obě skupiny velmi podobný hrubý skór kognitivních dovedností, což bylo ověřeno i t-testem pro nezávislé soubory ( $t = -0,567$ ;  $p = 0,573$ ). Z hlediska rozdílu ve skóru kognitivních kompetencí při posttestu jsme si stanovili následující hypotézu:

**Hypotéza 3:** Předškolní děti z experimentální skupiny skórují v závěrečném měření kognitivních kompetencí signifikantně výše než předškolní děti z kontrolní skupiny.

I tuto hypotézu jsme ověřovali t-testem pro nezávislé soubory. Výsledky jednostranného testování ukazují statisticky významný rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou ( $t = 1,918$ ;  $p = 0,030$ ), ve prospěch experimentální skupiny. **I třetí hypotézu tedy přijímáme.** Cohenovo  $d = 0,477$  ukazuje, že se jedná o středně významný rozdíl. Níže uvedený graf č. 4 také ukazuje tytéž výsledky, tentokrát názorněji.

**Graf č. 4:** Znázornění rozdílu mezi experimentální a kontrolní skupinou v pretestu a posttestu u ověřování efektivity Druhého kroku na kognitivní kompetence



*Pozn.: Modře je znázorněna kontrolní skupina, červeně experimentální skupina. KOG – celkové hrubé skóre kognitivních kompetencí při pretestu, KOG+ – celkový hrubý skór kognitivních kompetencí při posttestu.*

Stejně jako v případě sociálně-emočních kompetencí nás i zde zajímalo zlepšení mezi jednotlivými měřeními. Stanovili jsme si proto ještě následující hypotézu:

**Hypotéza 4:** Průměrné zlepšení mezi pretestem a posttestem v kognitivních kompetencích je u experimentální skupiny signifikantně vyšší než u kontrolní skupiny.

I pro její ověření jsme využili jednostranné testování t-testem pro dva nezávislé soubory. Průměrné zlepšení experimentální skupiny činilo 2,3 bodu, u kontrolní skupiny pak 0,5 bodu. Jedná se o statisticky významný rozdíl ( $t = 2,233$ ;  $p = 0,015$ ), **hypotézu 4 tedy přijímáme**. Cohenovo  $d = 0,554$  taktéž ukazuje středně významný rozdíl.

### 9.2.1 Analýza výsledků použitých subtestů IDS-P pro měření kognitivních kompetencí

Celkové výsledky ověřující kognitivní kompetence zkoumaných předškoláků, které byly představeny výše, jsou zajímavé. Dle našeho názoru by ale bylo jistě dobré doplnit je

i podrobnějšími výsledky jednotlivých subtestů, které tyto kognitivní kompetence ověřovaly. Jde tedy pouze o doplnění, proto si nestanovujeme další hypotézu.

Výsledky jednotlivých subtestů, kterými jsme měřili kognitivní kompetence, budou podrobněji představeny v následujících tabulkách a odstavcích. Výsledky experimentální skupiny jsou představeny v níže uvedené tabulce č. 10 a výsledkům kontrolní skupiny je věnována tabulka č. 11.

**Tabulka č. 10:** Výsledky pro jednotlivé námi zvolené subtesty IDS-P, které měří kognitivní kompetence v prvním a druhém měření u experimentální skupiny

Úkol	Pretest				Posttest			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
<b>TM</b>	0,63	0,87	0,00	2,00	1,37	0,87	0,00	2,00
<b>ER</b>	11,50	2,98	6,00	16,00	13,06	2,42	7,00	16,00
<b>KOG celkem</b>	12,13	3,27	6,00	18,00	14,44	2,54	8,00	18,00

*Pozn.: TM – teorie mysli, ER – expresivní řeč, KOG celkem – kognitivní kompetence celkem, M – průměrný hrubý skór, SD – směrodatná odchylka, Min – nejnižší naměřený hrubý skór, Max – nejvyšší naměřený hrubý skór.*

**Tabulka č. 11:** Výsledky pro jednotlivé námi zvolené subtesty IDS-P, které měří kognitivní kompetence v prvním a druhém měření u kontrolní skupiny

Úkol	Pretest				Posttest			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
<b>TM</b>	0,73	0,44	0,00	2,00	1,03	0,95	0,00	2,00
<b>ER</b>	11,85	2,64	5,00	16,00	12,06	2,55	5,00	16,00
<b>KOG celkem</b>	12,58	3,14	5,00	18,00	13,09	3,08	5,00	18,00

Výše vidíme, že kontrolní skupina v obou subtestech v pretestu získala vyšší průměrné hrubé skóre kognitivních kompetencí v porovnání s experimentální skupinou. Znovu se mezi prvním a druhým měřením zlepšily obě skupiny, experimentální skupina však výrazněji, protože ve druhém měření získala dokonce vyšší průměrné hrubé skóre než kontrolní skupina.

V subtestu **teorie mysli** děti mohly získat maximálně dva body. Jeden za správné určení místa, kde holčička hledá kočičí košík, a druhý bod za správné odůvodnění toho, proč ho tam hledá. V prvním měření první otázku správně odpovědělo přibližně 38 % dětí z experimentální skupiny a 39 % předškoláků z kontrolní skupiny. Což není příliš mnoho, přihlédneme-li k poznatkům Premarca a Woodruffa (1978, in Thorová, 2015) o tom, že po čtvrtém roce by všechny děti měly mít osvojen konstrukt teorie mysli, měly by tedy odpovědět správně. A ještě méně dětí (25 % dětí experimentální a 33 % z kontrolní skupiny) dokázalo správně odůvodnit to, proč holčička hledá košík právě na onom místě. Ve druhém měření v experimentální skupině na první otázku odpovědělo správně již dvakrát více předškoláků než u pretestu (75 % dětí). A skoro všichni z nich také odpověděli správně na druhou otázku (nárůst z 25 % správných odpovědí na 63 %). V kontrolní skupině na první otázku v posttestu také odpovědělo více dětí (58 %), ale je to méně než v experimentální skupině. Na druhou otázku v posttestu odpovědělo správně 45 % dětí kontrolní skupiny. Naše výsledky tedy naznačují, že program Druhý krok v předškolním věku také pomáhá dětem pochopit, co si myslí druzí lidé, a tak tento program napomáhá při rozvíjení konstrukt teorie mysli.

Zajímalo nás také, jestli se (díky diskuzím a hram v Druhém kroku) dětem rozvíjí řečové dovednosti více než těm, které takový program neabsolvují. Ověřit jsme to chtěli pomocí subtestu **expresivní řeč**. V tomto subtestu mají děti popisovat obrázek. V první řadě se hodnotí obsah a gramatika sděleného (max. 12 bodů), poté také proud řeči a výslovnost (max. 4 body). Podrobnější výsledky součtu bodů pro jednotlivé skupiny a jejich zlepšení jsou uvedeny v tabulce (tab. č. 12) níže.

**Tabulka č. 12:** Výsledky a zlepšení jednotlivých částí subtestu expresivní řeč v pretestu a posttestu u experimentální a kontrolní skupiny

	Pretest		Posttest		Zlepšení	
	O a G	PŘ a V	O a G	PŘ a V	O a G	PŘ a V
<b>Experimentální skupina</b>	281,00	87,00	307,00	111,00	26,00	24,00
<b>Kontrolní skupina</b>	294,00	97,00	297,00	101,00	3,00	4,00

*Pozn.: O a G – obsah a gramatika, PŘ a V – proud řeči a výslovnost.*

Tabulka nám naznačuje, že řeč dětí se zdokonalila u obou skupin. Daleko větší zdokonalení však nastalo u experimentální skupiny, a to v obou částech subtestu: (1) obsah a gramatika, (2) proud řeči a výslovnost.



Abychom zjistili, zdali je rozdíl mezi skupinami statisticky významný (v obou subtěstech), použili jsme opět neparametrickou metodu Mann-Whitney U Test. K neparametrické metodě jsme se přiklonili po zjištění, že oba subtesty nevykazují normální rozložení. Tabulka č. 13 nám ukazuje výsledky této analýzy.

**Tabulka č. 13:** Výsledky Mann-Whitney U Testu pro porovnání rozdílu mezi skupinami a následné analýzy pro zjištění AUC

	<b>U</b>	<b>Z upravené</b>	<b>p</b>	<b>AUC</b>
<b>TM+</b>	426,000	1,486	0,137	60 %
<b>ER+</b>	402,500	1,655	0,098	62 %

*Pozn.: TM+ – teorie mysli posttest, ER+ – expresivní řeč posttest, U – statistika U, Z upravené – statistika Z s korekcí na spojitost a na shodu pořadí, p – p-hodnota, AUC – ukazatel míry účinku.*

Z výše uvedené tabulky č. 13 je patrné, že v posttestu nebyl zjištěn signifikantní rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou ani u jednoho subtestu ( $p > 0,05$ ). Je to pravděpodobně způsobeno silou testu, protože neparametrické statistické testy jsou v tomto směru slabší než parametrické testy. Ukazatel míry účinku AUC nám ukázal, jakou máme pravděpodobnost, kdybychom vybrali jednoho člověka z experimentální a jednoho člověka z kontrolní skupiny, že ten člověk z experimentální skupiny bude mít větší skóre než člověk z kontrolní. Totéž jsme vypočítali i pro zlepšení (tabulka č. 14):

**Tabulka č. 14:** Výsledky Mann-Whitney U Testu pro porovnání rozdílu mezi skupinami, také výsledky následné analýzy pro zjištění AUC a Hodgesova-Lemannaova estimátoru

	<b>U</b>	<b>Z upravené</b>	<b>p</b>	<b>AUC</b>
<b>Zlepšení TM</b>	447,500	1,125	0,261	58 %
<b>Zlepšení ER</b>	<b>378,000</b>	<b>1,973</b>	<b>0,048</b>	64 %

*Pozn.: Zlepšení TM – zlepšení teorie mysli, Zlepšení ER – zlepšení expresivní řeč, U – statistika U, Z upravené – statistika Z s korekcí na spojitost a na shodu pořadí, p – p-hodnota, AUC – ukazatel míry účinku.*

Z tabulky č. 14 je patrné, že u zlepšení byl také zjištěn signifikantní rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou pouze u subtestu expresivní řeč ( $p < 0,05$ ). U úkolu teorie mysli nebyl potvrzen statisticky významný rozdíl ve zlepšení mezi experimentální a kontrolní skupinou ( $p > 0,05$ ).

## 10 Diskuze

V této kapitole bychom se chtěli blíže vyjádřit k výsledkům našeho výzkumu. Zaměříme se také na možné zdroje chyb a zkreslení. V neposlední řadě bychom na základě zkušeností z našeho výzkumu rádi předali doporučení a náměty pro další výzkumy. Výsledky budeme porovnávat s předchozími výzkumy. Bohužel se nám i přes naši snahu (např. emailová komunikace s panem Gajdošem) nepodařilo najít dostatečný počet relevantních výzkumů, které by zkoumaly vliv Druhého kroku na kognitivní a sociálně-emocionální kompetence dětí v předškolním věku. Většina námi nalezených výzkumů Druhého kroku pro předškolní vzdělávání je zaměřena na ověření efektivity programu na agresivitu. Nalezené výzkumy ze Slovenské republiky bohužel neměly příliš popsanou metodologii výzkumu a výsledky byly představeny velmi obecně. Nejvíce se tedy budeme odkazovat na americký výzkum autorů Upshura, Heymana a Wenz-Grosse (2017). Druhým výzkumem, na který budeme hojně odkazovat, bude studie Kateřiny Palové (2016). Přestože zkoumala efektivitu programu DK na prvním stupni základních škol, vidíme mezi našimi výzkumy jistou paralelu.

Prvním naším cílem bylo ověřit efektivitu preventivního programu Druhý krok na sociálně-emocionální kompetence. Předpokládali jsme, že tento program bude kladně působit na rozvoj zmíněných kompetencí a že mezi prvním a druhým měřením dojde k výraznému zlepšení. Výsledky náš předpoklad potvrdily, proto jsme **hypotézu č. 1 i 2 přijali**. Zjistili jsme tedy, že děti z experimentální skupiny skórují po absolvování programu Druhý krok v závěrečném měření sociálně-emocionálních kompetencí signifikantně výše než děti z kontrolní skupiny, které se programu neúčastnily. Ke stejným výsledkům dospěl i dlouhodobý výzkum pocházející ze Spojených států amerických (Upshur et al., 2017) a také výzkum ze Slovenska (Profkreatis, nedat.). Považujeme také za zajímavé porovnat naše výsledky s výzkumem Kateřiny Palové (2016), přestože její výzkum zkoumal efektivitu Druhého kroku na sociálně-emocionální kompetence dětí na prvním stupni ZŠ. A to především z toho důvodu, že šlo o stejný program, žáci byli testováni stejnou metodou IDS (pouze pro jinou věkovou kategorii) a že výzkum pochází ze stejného státu (dokonce stejného kraje). I tato studie došla k závěru, že Druhý krok má pozitivní vliv na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí dětí.

Protože jsme se nespokojili s výsledky pro celý subtest sociálně-emočních kompetencí, provedli jsme následnou analýzu jednotlivých úkolů, které zmíněný subtest

tvořily. Přestože jsme v posttestu našli zjevný rozdíl mezi výzkumnými skupinami u úkolu rozpoznávání emocí, pomocí statistických testů se nám tento rozdíl nepodařilo ověřit. Bylo to pravděpodobně způsobeno tím, že jsme pro vyhodnocení (díky rozložení dat, které nevykazovalo známky normality) použili neparametrický test, který je v porovnání s parametrickým slabší. Kdybychom ze čtyř předkládaných emocí měli vybrat jednu, jejíž rozpoznání dělalo dětem největší problém, byla by to emoce strachu. Nejčastěji ji děti zaměňovaly za smutek. Pravděpodobně to bylo způsobeno mimikou obličeje dítěte na fotografii: u těchto dvou emocí není mimika tolik výrazná, jako u zbylých dvou emocí. Naopak nejmenší problém měli předškoláci s rozpoznáním vzteku. Zde musíme poznamenat, že tato skutečnost nás mírně překvapila. Naše očekávání bylo, že nejsnazší na rozpoznání bude radost. Je ale pravda, že u vzteku je mimika obličeje velmi výrazná a svoji roli zde hraje i drobná změna barvy obličeje. Navíc děti již od velmi útlého věku poznají, když je někdo rozzlobený. I Kateřina Palová (2016) ve svém výzkumu došla k závěru, že pro děti je nejsnáze rozpoznatelný právě vztek. Je zajímavé, že se v tomto ohledu výsledky shodovaly u obou věkových kategorií. Považujeme však za nutné podotknout, že v našem případě rozdíly mezi procenty správných odpovědí u jednotlivých emocí byly již v pretestu mizivé a všechna procenta byla kolem 90 %, což nedává moc prostoru pro zlepšení.

Naopak u úkolu porozumění sociálním situacím jsme našli statisticky významný rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou. Experimentální skupina se signifikantně zlepšila oproti druhé, kontrolní, skupině. Přihlédneme-li však ke skutečnosti, že program Druhý krok děti učí podívat se na problém z pohledu ostatních lidí a řešit mezilidské konflikty, není pro nás tento výsledek velkým překvapením. Naše výsledky souhlasí i s výsledkem slovenského výzkumu společnosti Profrekatis (nedat.) a opět s výzkumem Kateřiny Palové (2016).

Druhým cílem našeho výzkumu bylo ověřit efektivitu preventivního programu Druhý krok na kognitivní kompetence. Napadlo nás totiž, že přestože je tento program zaměřen primárně na sociálně-emocionální učení, díky využívání diskuzí a her by mohl mít tento program vliv i na určité kognitivní funkce a rozhodli jsme to výzkumně ověřit. Úroveň kognitivních dovedností byla zjišťována pomocí vstupního úkolu zaměřeného na teorii mysli a subtestem expresivní řeč, obě jsou součástí diagnostické metody IDS-P. **I hypotézy č. 3 a 4 jsme na základě našich výsledků přijali.** Opravdu jsme mohli potvrdit, že tento program kladně působí na rozvoj kognitivních kompetencí a také že mezi prvním a druhým

měřením došlo ke většímu zlepšení u experimentální skupiny v porovnání se skupinou kontrolní. Naše výsledky bohužel nemůžeme porovnat s žádným výzkumem. Nejblíže je našemu výzkumu longitudinální studie Upshura, Heymana a Wenz-Grosse (2017), která potvrzuje vliv programu Druhý krok na exekutivní funkce. Bohužel však nemůžeme porovnávat teorii mysli a expresivní řeč s exekutivními funkcemi, které jsou zodpovědné za plánování a tvoření cílů. Předpokládáme, že autoři zmíněné studie exekutivní funkce ve spojení s Druhým krokem zkoumali především proto, že tyto funkce hrají částečně roli i v regulaci sociálního chování (Orel & Facová, 2009).

Stejně jako u sociálně-emocionálních kompetencí, i u těch kognitivních nás zajímaly bližší výsledky. A proto jsme se rozhodli pro analýzu obou subtestů, kterých jsme k ověřování využili. Opět, asi především kvůli použití neparametrické metody, jsme bohužel nenalezli signifikantní rozdíl mezi skupinami u jednotlivých subtestů teorie mysli a expresivní řeči. Signifikantně vyššího zlepšení experimentální skupiny, v porovnání s kontrolní skupinou, bylo dosaženo u subtestu expresivní řeč.

V roce 1978 představili David Premarc a Guy Woodruff svůj konstrukt teorie mysli, který by již po čtvrtém roce měly mít děti osvojeny. Jde o schopnost uvědomovat si emoce, touhy a úmysly druhých lidí. Tato myšlenka nás zaujala. Když jsme zjistili skutečnost, že součástí metody IDS-P je i vstupní úkol, který je právě zaměřen na teorii mysli a nápadně se podobá zkouškám, které v té době byly předkládány zkoumaným dětem, rozhodli jsme se tento subtest zařadit do naší testovací baterie. Bohužel, na rozdíl od výsledků Heinze Wimmera a Josefa Pernerera (in Thorová, 2015) jsme se my setkali s tím, že jen velmi málo (přibližně 38 %) pěti a šestiletých dětí dokázalo v prvním měření správně odpovědět na otázku, kde si holčička myslí, že se nachází kočičí košík. A ještě méně (přibližně 29 %) dětí dokáže svoji odpověď zdůvodnit. Zajímavé však je, že ve druhém měření již tři čtvrtiny dětí z experimentální skupiny odpovědělo správně na první otázku a skoro všichni také svůj názor správně zdůvodnili. U kontrolní skupiny došlo také ke zlepšení, nebylo však takové, jako u experimentální skupiny. Skoro bychom podle těchto výsledků mohli konstatovat, že v našich podmínkách si děti konstrukt teorie mysli osvojují až v pátém nebo šestém roce. Je však otázka, čím je to doopravdy způsobeno. Vzhledem k tomu, že experimentální skupina se zlepšila více než kontrolní, můžeme uvažovat o tom, že Druhý krok v předškolním věku také pomáhá rozvíjet konstrukt teorie mysli. Dle našeho názoru je to proto, že program se mimo jiné snaží děti naučit pochopit, co si myslí druzí lidé.

Program Druhý krok je z velké části postaven na diskuzích a hrách. Zajímalo nás tedy, zda nemůže rozvíjet i dětské řečové dovednosti. Vybrali jsme proto subtest expresivní řeč a pokusili jsme se díky němu náš předpoklad ověřit. Opět se v řečových dovednostech zdokonalily obě skupiny (zřejmě vlivem zrání a vývoje), ale daleko více se ve všech oblastech (obsah a gramatika, proud řeči a výslovnost) zlepšila experimentální skupina. Jak jsme již napsali, předpokládáme, že je to kvůli aktivitám zahrnutých do daného preventivního programu.

Některá možná rizika výzkumu již byla nastíněna v předchozích odstavcích. Na tomto místě bychom se rádi vyjádřili k dalším skutečnostem, které mohly negativně ovlivnit náš výzkum.

V první řadě zmíníme skutečnost, že souhlas s výzkumem podepisují rodiče (zákonní zástupci) daného dítěte, o účasti na výzkumu tedy rozhodují oni. V ideálním případě se samozřejmě zákonní zástupci s dítětem domluví, zdali mají informovaný souhlas podepsat. Mohla ale nastat situace, že rodiče souhlas podepsali bez vědomí dítěte a následně toto dítě nechtělo spolupracovat nebo odpovídalo špatně. Díky tomu, že jsou děti ve školce zvědavé, snaživé a zároveň je pro ně metoda IDS-P zajímavá a zábavná, podařilo se nám (i zpočátku nespolupracující) děti motivovat ke snaze a výkonu. Snažili jsme se do testování děti co nejvíce zapojit: např. nechat je otáčet stránky, uklízet figurky do pytlíku a podobně.

Dále by výsledky mohlo ovlivnit to, že by si děti ve druhém měření pamatovaly výsledky z měření prvního. V první řadě jsme se vliv tohoto zkreslení snažili omezit tím, že jsme dětem nesdělovali správné odpovědi. Navíc mezi pretestem a posttestem byla prodleva 5 měsíců. V dětském věku se během 5 měsíců stane mnoho věcí, děti objevují stále nové poznatky a prožívají nové situace. Když jsme se tedy děti ptali, jestli si testování nebo nějaké úkoly pamatují, mnoho z nich si pouze pamatovalo, že jsme s sebou při prvním testování přinesli kufr a na něco se jich ptali. Obsah tohoto rozhovoru však v paměti již neměly.

Jelikož se s Druhým krokem pracovalo ve dvou různých školkách, mohlo dojít k ovlivnění výsledku přístupem učitelek, jejich poctivostí v plnění plánu a také jejich pojetím celého programu. Tomu jsme se snažili zabránit tak, že všechny osoby pracující s Druhým krokem musely projít odborným vyškolením k práci s tímto programem. Kdyby i přes to cítily nejistotu, měly možnost obrátit se pro pomoc na lektory. Navíc všechny kroky byly podrobně popsány na kartách, se kterými pracovaly. Před začátkem práce s Druhým

krokem byl pro školky vytvořen plán, resp. požadavky, které měly školky během probíhajícího programu naplnit.

Sběr dat kvůli časovým možnostem a menšímu zatížení chodu mateřských škol prováděly tři osoby. Výsledky by tedy mohla ovlivnit osobnost výzkumníka. Alespoň částečně jsme tomuto zdroji zkreslení předešli vyškolením všech zapojených výzkumníků v zadávání metody IDS-P. Vždy jeden výzkumník metodu zadával, druhý hrál dítě a odpovídal. Tento trénink pro nás byl velkým zdrojem poznatků, informací, nápadů a mohli jsme se díky němu vyvarovat případným chybám, na které jsme byli připraveni. Dále jsme také zadávali podle stejných předem daných instrukcí, které jsme měli v době testování napsané i na několika místech: v pokynech pro administraci, v záznamovém archu i na testovacím materiálu. Kdyby si tedy výzkumník v daný moment nebyl jistý, mohl tyto instrukce z různých zdrojů přirozeně během testování získat. Během celého výzkumu byli všichni výzkumníci v kontaktu, mohli jsme tak společně konzultovat sporné případy a vzájemně se radit. Vyhodnocení dat proběhlo pouze jednou osobou a podle manuálu pro vyhodnocení dat, abychom předešli možnému zkreslení. I při vyhodnocení však bylo možné kontaktovat ostatní výzkumníky a doptat se na další podrobnosti.

Také jsme si vědomi skutečnosti, že děti si své kognitivní a sociálně-emocionální kompetence rozvíjejí i jinde než jen v mateřské škole díky programu Druhý krok. Jak již bylo napsáno v teoretické části, důležitou roli v rozvoji dítěte má především rodina. Abychom alespoň částečně odfiltrovali vliv přirozeného vývoje a rozvíjení těchto dovedností přímým zásahem, zvolili jsme kontrolní skupinu. Uvědomujeme si však, že obě skupiny nejsou úplně totožné a vždy mezi nimi bude existovat rozdíl, který může výsledky ovlivnit. Náš vzorek byl malý na to, abychom ho mohli považovat za reprezentativní. Čím větší vzorek bude, tím přesnější výsledky získáme. Proto bychom výzkumníkům, kteří budou na náš výzkum navazovat, doporučili zvětšit výzkumný vzorek.

V teoretické části bylo zmíněno, že tvůrci programu Druhý krok doporučují děti tímto programem vzdělávat minimálně půl roku (Profkreatis, 2014). Z různých obdobných výzkumů se dozvídáme, že pro trvalý vliv na sociálně-emocionální kompetence se doporučuje pracovat s programem dlouhodobě, minimálně rok (Hučeková & Komárik, 2010). V našem případě se s programem pracovalo pět měsíců. Během této doby samozřejmě mateřské školy nestihly projít celý program, ani to po nich nebylo vyžadováno. Zkrácená doba práce s Druhým krokem samozřejmě mohla být dalším zdrojem nepřesností.

V ideálním případě bychom měření opakovali ještě za dalšího půl roku. To však nebylo možné především z toho důvodu, že jsme pracovali s předškolními dětmi – velká část z nich přešla z mateřské do základní školy.

Z našeho pohledu je skvělé, že má preventivní program Druhý krok několik věkových verzí, které na sebe navazují. Takže sociálně-emocionální kompetence dítěte mohou být systematicky rozvíjeny i dlouhodobě. V ideálním případě by měl jedinec po přechodu na základní školu dále pokračovat v práci s Druhým krokem, tentokrát verzí pro první stupeň. V tom věku by sociálně-emocionální kompetence mohly být ověřovány metodou IDS, která navazuje na námi využívanou metodu IDS-P. Taky by bylo vhodné sběr dat rozšířit o rozhovory s učitelkami a zákonnými zástupci: zda u dětí pozorují změnu a zdali jim program přijde přínosný. Myslíme si, že takováto longitudinální studie v našich podmínkách chybí a bylo by skvělé, kdybychom se na vliv Druhého kroku mohli podívat z více úhlů pohledu.

Zároveň bychom si moc přáli, aby mateřské školy, které se rozhodnou pro zavedení preventivního programu Druhý krok do jejich zařízení, ve větší míře dokázaly zapojit do celého procesu rodiče. Aby na tomto vzdělávání měli zákonní zástupci větší podíl. V tomto směru nám mohou být vzorem zahraniční verze Druhého kroku. Nápad, jak spolupracovat na rozvíjení sociálně-emocionálních kompetencí s rodiči, je možné najít v teoretické části této práce (konkrétně kapitola č. 4.3.4)

## 11 Závěry

V naší diplomové práci jsme chtěli pilotně ověřit vliv preventivního programu Druhý krok na kognitivní a sociálně-emocionální kompetence dětí v předškolním věku. Následující řádky představují nejdůležitější zjištění, kterých se nám díky výzkumu dostalo:

- Program Druhý krok má kladný vliv na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí předškolních dětí v MŠ, a to především na oblast porozumění sociálním situacím.
- Předškolákům činilo největší problém poznat na fotografiích emoci strachu. Naopak nejjednodušší bylo pro děti rozpoznat vztek.
- Program Druhý krok má kladný vliv na rozvoj kognitivních kompetencí předškolních dětí v MŠ.
- Díky programu Druhý krok se dětem zlepšily řečové dovednosti. Tento program také napomáhá v osvojování konstruktu teorie mysli.



## SOUHRN

Předškolní věk je považován za jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka. Dítě bývá nesmírně aktivní, zvědavé a má zájem o poznání okolního světa. Jedinec prochází až skoro neuvěřitelným vývojem různých oblastí, jako jsou např. sociálně-emocionální a kognitivní kompetence. A právě na rozvoj těchto dvou oblastí, pomocí programu Druhý krok, je zaměřena tato diplomová práce.

Často se o předškolním věku mluví jako o „věku mateřské školy“, protože děti ve školce tráví mnoho času. Školky však neslouží pouze k tomu, aby děti měly kde být, když jejich rodiče chodí do zaměstnání. Tato zařízení hrají, zvláště před nástupem do první třídy, ve vývoji malého jedince důležitou roli. Děti se učí zaujmout své místo ve skupině vrstevníků, zvykají si na vedení cizí dospělé autority a pomalu si osvojují dovednosti, které budou potřebovat ve škole i po zbytek života. Všechny oblasti, ve kterých by mělo být dítě rozvíjeno, zmiňuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (Smolíková et al., 2004), který je pro všechny mateřské školy závazný. Tento dokument neopomíná ani podporu sociálně-emocionálního a kognitivního vývoje dítěte. K naplňování RVP PV mohou školkám pomoci různé programy. Jedním z nich je i preventivní program Druhý krok.

Zmíněný program bychom mohli zařadit do programů zaměřených na sociálně-emocionální učení. Ve Spojených státech amerických jde o celou samostatnou skupinu intervenčních programů. V České republice mluvíme o „programech zlepšující dovednosti pro život“, které jsou mnohdy řazeny pod nespecifickou primární prevenci. Sociálně-emocionální učení je proces osvojování a následného využívání znalostí a dovedností, které potřebujeme k tomu, abychom rozuměli svým i cizím emocím, abychom je dokázali kontrolovat, činit různá rozhodnutí a následovat stanovené cíle. Také si můžeme díky osvojení takových kompetencí snáze nalézt a udržet přátele. Výzkumy dokonce naznačují, že proces sociálně-emocionálního učení působí i na naši budoucí životní úspěšnost. Do jisté míry tak můžeme ovlivnit své výsledky ve škole, při přijímacích řízeních a následně i v práci.

Preventivní program Druhý krok pochází ze Spojených států amerických. Do naší republiky se dostal především díky spolupráci Mgr. Kateřiny Palové a PhDr. Eleonory Smékalové, Ph.D. se slovenskou společností Profkreatis (dnes Profkreatis plus), která má licenci právě pro Slovenskou republiku. Nejdříve byl v České republice Druhý krok implementován na první stupeň základních škol. V té době tu vznikl i první pilotní výzkum

efektivity daného programu na sociálně-emocionální kompetence (Palová, 2016). Naše diplomová práce je jakousi paralelou právě k tomuto výzkumu, protože se také snaží pilotně ověřit vliv preventivního programu Druhý krok na sociálně-emocionální kompetence, ale tentokrát v předškolním věku. S ohledem na povahu programu a aktivity, které jsou využívány (především diskuze a dialog), jsme se rozhodli dále ověřit vliv Druhého kroku i na kognitivní kompetence. Nejblíže ze zahraničních studií má k našemu výzkumu longitudinální studie ze Spojených států amerických (Upshur, Heyman & Wenz-Gross, 2017), která se snaží taktéž ověřit vliv Druhého kroku na sociálně-emocionální kompetence a dále také na funkce exekutivní.

S ohledem na stanovené cíle a na budoucí velký výzkum jsme se rozhodli pro kvantitativní typ výzkumu, konkrétně kvaziexperiment. Sběr dat proběhl prostřednictvím 4 vybraných subtestů metody IDS-P: Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 3-5 let (Krejčířová & Soukupová, připraveno k vydání). Vybranými subtesty byly: teorie mysli, rozpoznávání emocí, porozumění sociálním situacím a expresivní řeč. Do výzkumu byly zapojeny 4 mateřské školy ze stejného města (2 jako kontrolní a 2 jako experimentální skupina). Celkem byl výzkumný soubor tvořen 65 dětmi (32 dětí z experimentální skupiny a 33 z kontrolní skupiny). Každý předškolák zapojený do výzkumu byl individuálně testován dvakrát: první měření se uskutečnilo v lednu 2017 před tím, než experimentální skupina začala pracovat s programem Druhý krok. Posttest poté proběhl na konci června 2017 po ukončení práce experimentální skupiny s Druhým krokem. Získaná data byla přepsána, následně vyhodnocena pomocí programu Statistica 13. Protože jsme díky Shapiro-Wilkova testu potvrdili normální rozložení dat, k ověření hypotéz jsme využili parametrické metody, konkrétně t-test pro nezávislé soubory. Celkové výsledky byly doplněny analýzou výsledků jednotlivých subtestů. Čtyři subtesty zařazené do testové baterie nevykazovaly normální rozložení, proto jsme při jejich analýze využili neparametrickou metodu Mann-Whitney U test.

Na základě výsledků při ověřování hypotéz jsme došli k závěru, že preventivní program Druhý krok má kladný vliv jak na kognitivní, tak i na sociálně-emocionální kompetence. Díky tomuto programu se děti zlepšily především v oblasti porozumění sociálním situacím. Po absolvování Druhého kroku pro ně také bylo jednodušší rozpoznat emoce na tvářích vyfotografovaných dětí. Největší problém činilo dětem určit emoci strachu. Naopak nejjednodušší bylo pro děti rozpoznat vztek. Co se týče kognitivních kompetencí,

díky programu se dětem výrazně rozvinuly řečové dovednosti, také jim tento program pomohl snáze si osvojit konstrukt teorie mysli.

Náš výzkum má však i jistá omezení. Jde pouze o pilotní výzkum, proto bychom měli být při interpretaci opatrní. Výzkumný vzorek bohužel kvůli velikosti nemůžeme považovat za reprezentativní, a tak není možné výsledky zobecňovat na celou populaci. Navíc jsme si vědomi toho, že kognitivní i sociálně-emocionální kompetence si děti rozvíjí nejen v mateřské škole, ale i jinde. Neopomenutelnou úlohu v tomto procesu hraje rodina. Abychom alespoň částečně odstranili vliv přirozeného vývoje a záměrného rozvíjení těchto dovedností mimo Druhý krok, zvolili jsme kontrolní skupinu. Dalším možným zdrojem zkreslení mohla být skutečnost, že v mateřských školách z experimentální skupiny se v době druhého měření pracovalo s programem pouze 5 měsíců. Autoři doporučují minimálně o jeden měsíc déle, nejlepší je však pracovat s programem po celý rok.

I tak jsme však přesvědčeni o tom, že přinášíme zajímavé informace. Jak bylo v této diplomové práci uvedeno, náš výzkum Druhého kroku v mateřských školách je v České republice první svého druhu, a tak pomáháme posunout výzkum zmíněného programu zase o kousek dál. Především jsme však naší prací „přichystali půdu“ pro budoucí velký výzkum efektivity Druhého kroku v mateřských školách, v jehož realizaci doufáme.

# SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Ahmed, E. S., & Gadallah, M. A. (2016). Effectiveness of violence prevention program on aggressive behaviors among preschool children. *Journal of Nursing Education and Practice*, 7(4), 116-123. DOI: 10.5430/jnep.v7n4p116.

Alvarez, M., & Anderson-Ketchmark, C. (2009). Review of an Evidence-Based School Social Work Intervention: Second Step. *Children & Schools*, 31(4), 247-250. DOI: 10.1093/cs/31.4.247.

Barn-On, R. (nedat.). The Bar-On Concept of EI. Získáno 25. února 2018 z: <http://www.reuvenbaron.org/wp/the-bar-on-model/the-ei-conceptual-aspect/>.

Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (Eds.). (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: The Theory and Practice of Development, Evaluation, Education, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2011). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press.

Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). SEL Programs for Preschool Children. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (135-150). New York: The Guilford Press.

Blatný, M., Hřebíčková, M., Millová, K., Plhánková, A., Říčan, P., Slezáčková, A., & Stuchlíková, I. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada Publishing.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (343-362). San Francisco: Jossey-Bass.

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

CASEL. (2013). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Chicago: CASEL. Získáno 06. února 2018 z: <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>.

- CASEL. (nedat.). What is SEL. Získáno 06. února 2018 z: <https://casel.org/what-is-sel/>.
- Coleman, H. L. K., & Yeh, Ch. (Eds.). (2008). *Handbook of School Counseling*. New York: Taylor & Francis Group.
- Committee for Children. (2009). *Second Step: A Violence Prevention Curriculum: Preschool/Kindergarten – Grade 5. Trainer's Manual*. Seattle: Committee for Children.
- Committee for Children. (2016). *Social-Emotional Learning: What Is SEL and Why It Matters* [Video]. Získáno 06. února 2018 z: <https://www.youtube.com/watch?v=ikehX9o1JbI>.
- Committee for Children. (nedat.). *Discover Our Story of Action and Influence: History*. Získáno 03. února 2018 z: <http://www.cfchildren.org/mission-vision/history/>.
- Committee for Children. (2011). *Early Learning: Review of Research*. Získáno 10. října 2017 z: [http://www.secondstep.org/Portals/0/common-doc/EL\\_Review\\_Research\\_SS.pdf](http://www.secondstep.org/Portals/0/common-doc/EL_Review_Research_SS.pdf).
- 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. DOI: 10.1037/0033-2909.115.1.74.
- Česko. (2004). *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*.
- Dodge, K. A., & Frame, C. L. (1982). Social Cognitive Biases and Deficits in Aggressive Boys. *Child Development*, 53(3), 620-635. DOI: 10.2307/1129373.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool „PATHS“ Curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91. DOI: 10.1007/s10935-007-0081-0.
- Dostál, Daniel. (nedat.). *Statistické metody v psychologii: studijní opora pro rok 2017/2018 k předmětům SMP1B, SMP1D, SMP2B a SMP2D*. Získáno 21. března 2018 z: [http://dostal.vyzkum-psychologie.cz/skripta\\_statistika.pdf](http://dostal.vyzkum-psychologie.cz/skripta_statistika.pdf).

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal Of Community Psychology*, 45 (3-4), 294-309. DOI: 10.1007/s10464-010-9300-6.

Edurozhovory. (30. července 2017). Prof. PhDr. Eva Gajdošová, CSc.: Škola musí byť pre deti i učiteľov priateľským prostredím. Získáno 26. ledna 2018 z: <http://edurozhovory.sk/?p=70>.

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273. Získáno 02. března 2018 z: <http://www.jstor.org/stable/1449728>.

Ekman, P. (2015). *Odhalené emoce: naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých*. Brno: Jan Melvil Publishing.

Faastová, D. (2017). *Vliv preventivního programu Druhý krok na tvořivost a afektivitu dětí mladšího školního věku. (Magisterská práce)*. Univerzita Palackého v Olomouci. Získáno 22. listopadu 2017 z: [https://theses.cz/id/mp42bo/DP\\_Faastov\\_Dagmar.pdf](https://theses.cz/id/mp42bo/DP_Faastov_Dagmar.pdf).

Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.

Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing Aggression by Promoting Social Competence. *Journal Of Emotional And Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112. DOI: 10.1177/106342660000800206.

Fulghum, R. (1993). *Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské školce*. Praha: Odeon.

Gajdošová, E. (2017). Podpora sociálně-emocionálních komeptencií dětí pre ich úspešnosť v škole. In Ž. Gužíková (Ed.), *Vedecké štúdie v predprimárnej pedagogike (64-74)*. Šala: Spoločnosť pre predškolskú výchovu.

Gajdošová, E., & Herényiová, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál.

Gajdošová, E., Herényiová, G., & Valihorová, M. (2010). *Školská psychológia*. Bratislava: Stimul.

Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.

- Healthy Children. (2015). Emotional Development in Preschoolers. Získáno 17. února 2018 z: <https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/preschool/Pages/Emotional-Development-in-Preschoolers.aspx>.
- Hučeková, D., & Komárik, E. (2010). Sociálně – emocionální učení sa. In E. Komárik, A. Jenčová, K. Krajčovičová, J. Lamošová, R. Repčík, D. Šandorová, D. Hučeková (Eds.), Kontexty reziliencie (90-96). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Chakrabarti, G., & Chatterjea, T. (2018). Intelligence?... Emotions?... or, the Emotional Intelligence: Theories and Evidence in Global Context. In G. Chakrabarti & T. Chatterjea, Employees' Emotional Intelligence, Motivation & Productivity, and Organizational Excellence (11-49). Singapore: Palgrave Macmillan. Získáno 24. února 2018 z: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-5759-5\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-5759-5_2).
- Child Trend. (2010). I Can Problem Solve. Získáno 26. února 2018 z: <https://www.childtrends.org/programs/i-can-problem-solve/>.
- Chobotská, T. (2017). Preventivní program Druhý krok a sebepojetí u dětí mladšího školního věku. (Bakalářská práce). Univerzita Palackého v Olomouci. Získáno 24. ledna 2018 z: [https://theses.cz/id/rwrqnn/Chobotska\\_BP\\_2017.pdf](https://theses.cz/id/rwrqnn/Chobotska_BP_2017.pdf).
- Chráska, M. (2007). Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada Publishing.
- ICPS. (nedat.). SEL and ICPS. Získáno 26. února 2018 z: <http://www.icanproblemsolve.info/sel-icps/>.
- Janošová, P. (2008). Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí. Praha: Grada Publishing.
- Jones, S. M., & Doolittle, E. (2017). Social and Emotional Learning: Introducing the Issue. *The Future of Children*, 27(1), 3-11. Získáno 06. února 2018 z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=57fc8979-937b-4015-9fae-ba55a683d8eb%40sessionmgr120>.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). Je naše dítě zralé na vstup do školy?. Praha: Grada Publishing.

Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, Ch., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25(2), 81-89. DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2<81::AID-AB1>3.0.CO;2-M.

Kelnarová, J., & Matějková, E. (2010). *Psychologie 1. díl*. Praha: Grada Publishing.

Kids Matter. (nedat.). Emotional development. Získáno 17. února 2018 z: <https://www.kidsmatter.edu.au/mental-health-matters/social-and-emotional-learning/emotional-development>.

Killam, W. K., & Degges-White, S. (Eds.). (2017). *College Student Development: Applying Theory to Practice on the Diverse Campus*. New York: Springer Publishing Company.

Klusák, M. (2014). *Morální vývoj školáků a předškoláků: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Košťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada Publishing.

Krejčířová, D., & Soukupová, T. (připraveno k vydání). *IDS-P: Inteligenční vývojová škála pro děti ve věku 3-5 let. Pokyny pro administraci a vyhodnocení*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.

Kutálková, D. (2010). *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada Publishing.

Laezer, K. L., Leuzinger-Bohleber, M., Rüger B., & Fischmann, T. (2013). Evaluation of Two Prevention Programs „Early Steps“ and „Faustlos“ in Daycare Centres with Children at Risk: the Study Protocol of a Cluster Randomized Controlled Trial. *Trials*, 14(1), 1-9. DOI: 10.1186/1745-6215-14-268.

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

Langmeier, J., Langmeier, M., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie s úvodem do neurofyzologie*. Praha: H&H.

Logarte. (nedat.). *Vývoj dětské kresby*. Získáno 13. února 2018 z: <https://www.logarte.cz/vyvoj-kresby>.



- Mánková, K. (2017). Preventivní program „Druhý krok“ a psychosociální klima školní třídy. (Magisterská práce). Univerzita Palackého v Olomouci. Získáno 24. ledna 2018 z: [https://theses.cz/id/pp3mpy/Kristna\\_Mnkov\\_Diplomov\\_prce.pdf](https://theses.cz/id/pp3mpy/Kristna_Mnkov_Diplomov_prce.pdf).
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (3-34). New York: Harper Collins.
- Mayer, J. D., Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the Identification of Emotion. *Intelligence*, 22(2), 89-114. DOI: 10.1016/S0160-2896(96)90011-2.
- McLeod, S. A. (2013). Kohlberg. Získáno 19. února 2018 z: <https://www.simplypsychology.org/kohlberg.html>.
- McLeod, S. A. (2015). Piaget's theory of moral development. Získáno 19. února 2018 z: <https://www.simplypsychology.org/piaget-moral.html>.
- McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J., & Childrey, G. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied & Preventive Psychology*, 9(4), 271-281. DOI: 10.1016/S0962-1849(00)80004-9.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Miovský, M., Aujezká, A., Burešová, I., Čablová, L., Červenková, E., Jírová Exnerová, M., ... Žaloudíková, I. (2015a). *Programy a intervence školské prevence rizikového chování*. Praha: Lidové noviny.
- Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P., Barták, M., Bártík, P., ... Veselá, M. (2015b). *Prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Lidové noviny.
- Nakonečný, M. (2012). *Emoce*. Praha: TRITON.
- Nange, D. W., Hansen, D. J., Erdley, C. A., & Norton, P. J. (Eds.). (2010). *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*. New York: Springer.
- 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 and Youth Services*, 33(1), 46-69. DOI: 10.1080/0145935X.2012.665324.

- Netzelmann, T. A., Steffan, E., & Angelova, M. (2016). Trieda bez šikanovania: příručka pre učiteľov a zamestnancov školy. Bratislava: Linka detskej istoty.
- Neubauer, A. C., & Freudenthaler, H. H. (2007). Modely emoční inteligence. In Ralf Schulze & Richard D. Roberts (Eds.), Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací (53-72). Praha: Portál.
- Nevoralová, M. (2014). Prevence rizikového chování. Získáno 03. března 2018 z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/70/4538/Prevence-rizikoveho-chovani>.
- Orel, M., & Facová, V. et al. (2009). Člověk, jeho mozek a svět. Praha: Grada Publishing.
- Palová, K. (2016). Program Druhý krok jako nástroj sociálně-emocionálního učení. (Magisterská práce). Univerzita Palackého v Olomouci. Získáno 23. ledna 2017 z: [https://theses.cz/id/9smsi9/Palov\\_DP\\_2016.pdf](https://theses.cz/id/9smsi9/Palov_DP_2016.pdf).
- Pekárková, S. (nedat.). Dětská kresba a význam kresby postavy. Získáno 12. února 2018 z: <http://www.uceni-v-pohode.cz/detska-kresba-a-vyznam-kresby-postavy/>.
- Pelikán, J. (2011). Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum.
- Piaget, J., & Inhelderová, B. (1997). Psychologie dítěte. Praha: Portál.
- Profkreatis. (2014). Druhý krok: Kurikulum preventivního programu proti násilíu: Příručka pro učitelov mateřských škôl. Bratislava: Stimul.
- Profkreatis. (nedat.a). Druhý krok. Získáno 24. ledna 2018 z: <https://druhykrok.sk/>.
- Profkreatis. (nedat.b). Skúsenosti na Slovensku. Získáno 26. listopadu 2017 z: <https://druhykrok.sk/druhy-krok/skusenosti-na-slovensku/>.
- Rademacher, A., & Zumbach, J. (2017). Intelligenz- und Entwicklungsskalen für das Vorschulalter. Získáno 10. března 2018 z: [https://www.soziales.niedersachsen.de/download/121999/IDS-P\\_-\\_Annika\\_Rademacher\\_und\\_Jelena\\_Zumbach.pdf](https://www.soziales.niedersachsen.de/download/121999/IDS-P_-_Annika_Rademacher_und_Jelena_Zumbach.pdf).
- Reid, H. G., & Yanarella, E. J. (1977). Critical Political Theory and Moral Development. *Theory & Society*, 4(4), 505-540. Získáno 19. února 2018 z: <https://link.springer.com/journal/11186>.
- Ruthová, G. (2012). Vývoj dětské kresby – postava. Získáno 12. února 2018 z: <http://ruthova.cz/2012/08/vyvoj-detske-kresby-postava/>.

- Říčan, P. (2014). *Cesta životem*. Praha: Portál.
- Seefeldt, C., & Wasik, B. A. (2014). Emotional Development in Preschool Age Children. Získáno 17. února 2018 z: <https://www.education.com/reference/article/emotional-development-preschool-children/>.
- Shure, M. B. (2001). I Can Problem Solve (ICPS): An Interpersonal Cognitive Problem Solving Program for Children. *Residential Treatment For Children & Youth*, 18(3), 3-14. DOI: 10.1300/J007v18n03\_02.
- Smékalová, E. (2016). Druhý krok – šance na pohodu ve škole. *Prevence*, 13(3), 10-11.
- Smékalová, E., & Palová, K. (2016). Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Adiktologie*, 16(3), 246–254. Získáno 21. ledna 2018 z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=e09fc988-eebb-49c9-a108-1ce577b535d0%40sessionmgr103>.
- Smolík, F. (2016). Vývoj před vstupem do školy: od prenatálního stadia po předškoláka. In M. Blatný (Ed.), *Psychologie celoživotního vývoje (65-84)*. Praha: Karolinum.
- Smolíková, K., Opravilová, E., Havlínová, M., Bláhová, A., & Krejčová, V. (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Srivastava, Ch., Dhingra, V., Bhardwaj, A., & Srivastava, A. (2013). Morality and moral development: Traditional Hindu concepts. *Indian Journal Of Psychiatry*, 283-287. DOI: 10.4103/0019-5545.105552.
- Stephenson, C. W. (2009). The Effectiveness of a Violence Prevention Program Used as a Nursing Intervention Tool on Aggression Among Children in Pre-Kindergarten. (Disertační práce). Florida Atlantic University. Získáno 28. února 2018 z: <https://search.proquest.com/docview/304922702>.
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Svobodová, E., Šmelová, E., Švejdomá, H., & Váchová, A. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.

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

Šulová, L. (2004). Raný psychický vývoj dítěte. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Testzentrale. (nedat.). IDS-P: Intelligenz- und Entwicklungsskalen für das Vorschulalter. Získáno 11. března 2018 z: <https://www.testzentrale.de/shop/intelligence-and-development-scales-preschool-70048.html>.

Thorns, A. J. (2016). The Perceived Impact on Bullying of the Second Step Program at a Kindergarten-8<sup>th</sup> Grade School: A Program Evaluation. (Disertační práce). National Louis University. Získáno 03. února 2018 z: <https://digitalcommons.nl.edu/diss/189/>.

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

Tichý, L. (nedat.). Tréning Povedz to priamo v prevencii sociálno-patologických javov. Získáno 27. února 2018 z: [http://www.cpppap.svsbb.sk/files/im\\_stsk\\_dtpp.html](http://www.cpppap.svsbb.sk/files/im_stsk_dtpp.html).

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

Upton, P. (2011). *Developmental Psychology*. Exeter: Learning Matters.

Vágnerová, M. (2000). Vývojová psychologie: dětství, dospělost a stáří. Praha: Portál.

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

Váchová, A. (2010). Třídní vzdělávací program. In E. Svobodová, E. Šmelová, H. Švejdová, & A. Váchová, *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program (50-59)*. Praha: Portál.

Valihorová, M., & Pilková, J. (2017). Školský psycholog a rozvíjanie emocionálnej inteligencie žiakov. *Pedagogická revue*, 64(2), 80-107. Získáno 06. února 2018 z: <http://www.statpedu.sk/sk/publikacna-cinnost/pedagogicka-revue/>.

Vaněk, D. (2011). Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně základní školy v kontextu Etické výchovy. (Disertační práce). Masarykova univerzita v Brně. Získáno 24. ledna 2018 z: [https://is.muni.cz/th/21210/fss\\_d/David\\_Vanek\\_disertace.pdf](https://is.muni.cz/th/21210/fss_d/David_Vanek_disertace.pdf).

Vrakbar. (nedat.). Pohádková školička: program dlouhodobé primární prevence pro MŠ. Získáno 27. února 2018 z: [http://cpp.vrakbar.cz/?page\\_id=104](http://cpp.vrakbar.cz/?page_id=104).

Waldfoegel, J. (2006). What Children Need. Cambridge: Harvard University Press.

Wentzel, K. R. (1991). Social Competence at School: Relation between Social Responsibility and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 61(1), 1–24. DOI: 10.2307/1170665.

# ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

**Název práce:** Rozvoj kognitivních, sociálních a emocionálních kompetencí u dětí v předškolním věku pomocí programu Druhý krok

**Autor práce:** Bc. Anna Horáková

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

**Počet stran a znaků:** 93, 168 382

**Počet příloh:** 2

**Počet titulů použité literatury:** 109

## Abstrakt:

Magisterská diplomová práce, jejímž zaměřením je rozvoj kognitivních a sociálně-emocionálních kompetencí v předškolním věku. Prostor je věnován sociálně-emocionálnímu učení, charakteristice předškolního věku, předškolnímu vzdělávání a programu Druhý krok. Výzkumným problémem této práce je zvyšování kognitivních a sociálně-emocionálních kompetencí pomocí preventivního programu Druhý krok v českých mateřských školách. Na základě tohoto výzkumného problému má práce dva hlavní cíle: (1) ověřit vliv preventivního programu Druhý krok na sociálně-emocionální dovednosti předškolních dětí, ve smyslu rozpoznávání emocí a porozumění sociálním situacím; (2) ověřit vliv preventivního programu Druhý krok na kognitivní dovednosti předškolních dětí, ve smyslu teorie mysli a exprese řeči. Výzkumný soubor tvořilo 65 předškolních dětí ze čtyř zapojených mateřských škol (32 dětí tvořilo experimentální skupinu, která pracovala s Druhým krokem, a 33 dětí bylo v kontrolní skupině). Předškoláci byli dvakrát (pretest a posttest) individuálně testováni čtyřmi vybranými subtesty metody IDS-P (Intelligenční a vývojová škála pro děti ve věku 3-5 let). Výsledky potvrdily vliv Programu Druhý krok na kognitivní i sociálně-emocionální kompetence předškolních dětí.

**Klíčová slova:** sociálně-emocionální učení, Druhý krok, sociálně-emocionální kompetence, kognitivní kompetence

# ABSTRACT OF THESIS

**Title:** Cognitive, social and emotional competences development of preschool children using the Second Step Program

**Author:** Bc. Anna Horáková

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

**Number of pages and characters:** 93, 168 382

**Number of appendices:** 2

**Number of references:** 109

## **Abstract:**

This Master's thesis, focuses on the development of cognitive and socio-emotional competences at pre-school age. The scope of the thesis is devoted to socio-emotional learning at pre-school age within pre-school education, and the „Second Step“ program. The research problem of this work is to increase the cognitive and socio-emotional competences using the „Second Step“ preventive program in Czech nursery schools. Based on this research problem, the work has two main objectives: (1) to verify the impact of the „Second Step“ on the social-emotional skills of preschool children, in terms of recognizing emotions and understanding social situations; (2) verify the impact of the „Second Step“ on the cognitive skills of preschool children, in terms of the theory of mind and speech expression. The research file consists of 65 preschool children from the four nursery schools involved (32 children from an experimental group working with „Second Step“ and 33 children from the control group). The Preschoolers were screened twice (pretest and posttest) individually with four selected subtests of IDS-P (Intelligence and Development Scale for Children 3-5 years). The results confirmed the impact of the „Second Step“ Program on the cognitive and socio-emotional competencies of preschool children.

**Key words:** social-emotional learning, Second Step, social-emotional competences, cognitive competences

# **PŘÍLOHY**

**Příloha č. 1:** Informovaný souhlas pro experimentální skupinu

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



## Příloha č. 1: Informovaný souhlas pro experimentální skupinu



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

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

Vážení rodiče,

rádi bychom Vás požádali o spolupráci v souvislosti s nově zaváděným preventivním programem Druhý krok – verze pro MŠ, který od ledna tohoto roku poběží ve Vaší mateřské 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, provést dva krátké rozhovory (cca 30 minut) týkající se porozumění sociálním situacím. První z nich proběhne v lednu 2017, druhý bude následovat v červnu 2017. Výstupy z těchto rozhovorů budou zcela anonymní. K tomuto účelu potřebujeme Váš písemný souhlas. Tento postup i samotné zavedení preventivního programu Druhý krok byl schválen vedením mateřské školy.

Souhlasím s tím, aby můj syn/moje dcera .....  
absolvoval/a krátký rozhovor týkající se porozumění sociálním situacím.

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

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



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁNÍ

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



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

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

Vážení rodiče,

rádi bychom Vás požádali o spolupráci v souvislosti s výzkumem zaměřeným na zjištění úrovně sociálních a emocionálních kompetencí u předškolních dětí. Chtěli bychom se žáky třídy, kterou navštěvuje i Váš syn/Vaše dcera, provést dva krátké rozhovory (cca 30 minut) týkající se porozumění sociálním situacím. První z nich proběhne v lednu 2017, druhý bude následovat v červnu 2017. Výstupy z těchto rozhovorů budou zcela anonymní. K tomuto účelu potřebujeme Váš písemný souhlas. Tento postup byl schválen vedením mateřské školy.

Souhlasím s tím, aby můj syn/moje dcera .....  
absolvoval/a krátký rozhovor týkající se porozumění sociálním situacím.

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

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



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁNÍ