

Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok



SMÉKALOVÁ, E., PALOVÁ, K.

Katedra psychologie Univerzity Palackého v Olomouci

Citace: Smékalová, E., Palová, K. (2016). Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Adiktologie*, 16(3), 246–254.

SOUHRN: Cílem textu je shrnout dosavadní snahy o systematický rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí v prostředí základních škol a poukázat na souvislost těchto snah s primární prevencí rizikového chování. Hlavním teoretickým východiskem práce je model sociálně-emocionálních kompetencí, který vychází z dlouholeté práce Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. Programy zaměřené na rozvoj těchto kompetencí jsou v českém systému prevence řazeny mezi nespecifickou primární prevencí. Prolínají se se skupinou programů, které jsou označovány jako programy kultivující dovednosti pro život. V první části textu je uveden přehled vzdělávacích programů a inovací ve vzdělávání v ČR, které mají podíl na rozvoji dětí ve výše uvedených oblastech. Dále text nově představuje primárněpreventivní program Druhý krok, který vytvořila americká organizace Committee for Children v roce 1986. Program se zaměřuje na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí u dětí od vstupu do mateřské školy až po ukončení střední školy; v kontextu tohoto textu je představena verze Druhého kroku pro 1. stupeň základní školy. Obsahově je program rozdělen na tři hlavní části: „Trénink empatie“, „Ovládání impulzivita a řešení problémů“ a „Zvládání hněvu“. Program rozšířený po celém světě se začal na podzim 2015 používat i v České republice. K jeho zavedení přispěli pracovníci Katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kteří zároveň začali se soustavným zkoumáním efektivity programu v našich podmínkách. Pilotní výzkum byl realizován na vzorku 66 žáků 2. tříd ze základních škol v Olomouci a nejbližším okolí. Jeho výsledky budou odborné veřejnosti předloženy v průběhu roku 2016. Navazující výzkum je plánován na roky 2017–2020.

KLÍČOVÁ SLOVA: PRIMÁRNÍ PREVENCE – SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ UČENÍ – SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ KOMPETENCE – EMOČNÍ INTELIGENCE – DRUHÝ KROK

Došlo do redakce: 18 / PROSINEC / 2015

Přijato k tisku: 13 / ZÁŘÍ / 2016

Grantová podpora: Studie vznikla díky účelové podpoře na specifický vysokoškolský výzkum udělené roku 2015 Univerzitě Palackého v Olomouci Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR (IGA FF-2015-022).

Korespondenční adresa: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D. / eleonora.smekalova@upol.cz / Katedra psychologie Univerzity Palackého v Olomouci, Vodární 6, 771 80 Olomouc

● 1 ÚVOD

Škola je místem, kde každý z nás strávil velkou část svého života. Probíhá zde takzvaná školní socializace. Můžeme se ptát podobně jako Štech (2010), v čem je její specifický přínos? Za jeden z hlavních přínosů můžeme považovat získání řady potřebných dovedností a znalostí, bez kterých by nemohl člověk ve společnosti fungovat. Školní vzdělávání má však velký potenciál vést žáky nejen ke znalostem a dovednostem v oblasti školních předmětů, ale také jim zprostředkovat důležité životní hodnoty a postoje, bez kterých nelze vést spokojený a naplněný život.

Základním kamenem k tomuto zprostředkování je naučit děti chápat význam emocí, díky tomu porozumět sobě i druhým a naučit se konstruktivním způsobem přistupovat k problémům. I přes to, že se mnoho dospělých domnívá, že děti žádné problémy nemají, ve skutečnosti se ve škole i mimo ni setkávají s různými situacemi, kdy si nevědí rady, nevyznají se v sobě ani v druhých a nevědí, jak reagovat. Přitom by právě škola mohla být institucí, která dětem v tomhle směru pomůže a předejde formování nejistých či opakovaně frustrovaných jedinců. Jako teoretické východiško dokládající tento mechanismus vzniku syndromu rizikového chování můžeme uvést strukturu teorie problémového chování, kterou uvádí Jessor, Turbin & Costa (1998). Naproti rizikovým faktorům – vnímání snížených životních šancí, nízkého sebehodnocení či sklonu riskovat – zde stojí protektivní faktory jako hodnotový systém zahrnující hodnoty zdraví a úspěchu a netolerantní přístup k rizikovému chování. Směrem k rozvíjení protektivních faktorů ve výše uvedeném smyslu je zaměřena primární prevence rizikového chování dětí a mládeže v průběhu školní docházky. Obecně má primární prevence mezioborovou povahu, což znamená, že se koncepčně odvolává na obory, jako je pedagogika, psychologie, sociologie, veřejné zdraví apod., konkrétně se pak jednotlivé rezorty zaměřují především na prevenci specifickou, jako např. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v řadě svých dokumentů (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – MŠMT, 2013). V této oblasti se objevuje stále více subjektů s novými preventivními programy, které se nabízejí rodičům či škole (Miovský et al., 2010). Na vzestupu je také výzkum v oblasti preventivních programů (Gabrhelík, 2015), i když zjišťování efektivity preventivních programů je stále velmi obtížné. Koneckonců, jak komentuje Štech (2010, p. 152): „Každý pedagogický akt může, ale samozřejmě nemusí být prevencí...“

V první části následujícího textu je představen koncept sociálně-emocionálního učení, který je významným nástrojem pro rozvoj některých klíčových kompetencí na školách. Krátce budou nastíněny také jednotlivé programy používané v České republice, které mohou více či méně přispívat k rozvoji sociálně-emocionálních kompetencí u dětí mladšího školního věku.

V druhé části textu bude čtenář seznámen s preventivním programem Druhý krok (the Second Step Program), jehož pomocí může škola tyto kompetence u dětí na prvním stupni systematicky rozvíjet. V textu bude nastíněn význam programu pro emocionální a sociální vývoj dětí a popsána aktuální situace se zaváděním programu v českém prostředí.

Text si tedy především klade za cíl objasnit důležitost systematické práce na rozvoji sociálně-emocionálních kompetencí a představit možnosti, jak k této práci přistupovat.

● 2 SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ UČENÍ V PROSTŘEDÍ ČESKÝCH A SLOVENSKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Pojem „sociálně-emocionální kompetence“ představuje balík několika dovedností týkajících se sociálního a emocionálního života člověka. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2013) udává přesný výčet těchto kompetencí. Lze je rozdělit na dvě skupiny – kompetence, které se vztahují na mě samého, a kompetence, které cílí na druhé lidi. Do první skupiny patří sebeuvědomování (v originále Self-awareness) a seberegulace (Self-management). Ve vztahu k druhým je možné mluvit o sociálním citění (Social awareness), vztahových dovednostech (Relationship skills) a zodpovědném jednání (Responsible decision making). Po bližším prozkoumání modelu lze konstatovat, že se velmi blíží modelu emoční inteligence dle Mayera a Saloveye, který bývá označován jako EI97 (Schulze & Roberts, 2007). Podle těchto autorů se emoční inteligence skládá z následujících schopností:

- vnímání, posuzování a vyjadřování emocí (paralelně sebeuvědomování a sociální uvědomování v konceptu Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning – dále CASEL);
- emoční podpora myšlení (paralelně zodpovědné jednání);
- porozumění emocím a jejich analýza; zapojení emočního poznání (sebeuvědomování);
- promyšlená regulace emocí podporující emoční a intelektový růst (seberegulace).

Jedinou kompetencí, kterou model EI97 ve srovnání s modelem sociálně-emocionálních kompetencí CASEL nezahrnuje, jsou vztahové dovednosti. I přes zjevnou podobnost obou modelů je nelze považovat za totožné nebo je vzájemně zaměňovat. Proto považujeme za důležité vymezit, že se tento text opírá o model sociálně-emocionálních kompetencí, nikoliv o model emoční inteligence.

Procesem navazujícím na model sociálně-emocionálních kompetencí je tzv. sociálně-emocionální učení, které CASEL velmi jednoduše definuje jako „proces rozvoje sociálních a emocionálních kompetencí u dětí“ (CASEL, 2013, 9).

Na základě metaanalýzy Durlaka, Weissberga et al. (2010) lze tvrdit, že rozvíjení sociálně-emocionálních kompetencí má tyto důsledky:

- 1/ vyšší akademický prospěch,
- 2/ zlepšení v postojové oblasti a v chování ve vztahu ke škole – například vyšší motivace k učení,
- 3/ méně negativního chování – ať už mluvíme o rušivém chování ve třídě, či o agresivitě,
- 4/ snížený emoční distres – studenti jsou méně úzkostní, depresivní a s nižší mírou stresu.

Především vzhledem ke třetímu bodu lze programy sociálně-emocionálního učení považovat za významnou oblast možného preventivního působení.

Podle Miovského et al. (2015) bychom mohli takto zaměřené programy zařadit mezi tzv. „programy zlepšující/kultivující dovednosti pro život“. Autor tyto programy považuje za součást nespecifické primární prevence. Do této kategorie řadí programy zaměřené především na self-management (dovednosti sebeřízení) a social skills (sociální dovednosti). Na úrovni školního kurikula nalezneme paralelu v zaměření tzv. klíčových kompetencí žáků. Tomek et al. (2007) mezi tyto kompetence řadí sociální a personální kompetence, kompetence k řešení problémů či komunikační kompetence.

● 2 / 1 Programy kultivující dovednosti pro život

Programů zaměřených na sociální a emocionální kompetence, jež jsou využívány v České republice, lze najít poměrně velké množství. Poněkud horší je to v případě, když zpřísníme své požadavky a rozhodneme se mluvit jen o programech, které jsou určené pro žáky na 1. stupni a o nichž se zároveň dá tvrdit, že jsou alespoň trochu systematické (tedy, že nejsou jednorázové).

Příklady takovýchto programů, které mohou k nespecifické prevenci používat školy, uvádí například Miovský et al. (2015). Jedním ze zástupců dané kategorie je „**Pohádková školička**“ Centra primární prevence Vrakbar Jihlava. Program je zaměřený na děti ve věku 5–7 let (4 bloky v délce 45–60 minut) a děti na 1. stupni základní školy (8 bloků po 60–90 minutách). Jeho hlavním cílem je vytváření pozitivních vztahů ve třídě a podpora zdravého životního stylu. Verze pro děti na 1. stupni ZŠ je zaměřená na prevenci konkrétních forem rizikového chování. Podle autorů přispívá také k rozvoji komunikačních dovedností, sebedůvěry a sebestříjetí. V ideálním případě probíhá v 1.–3. třídě vždy jeden programový blok po 60 minutách, ve 4. a 5. třídě pak dva bloky. Program tedy pokrývá celý 1. stupeň, ale vždy jen v jednorázových setkáních. Program může vést i proškolený třídní učitel.

Dalším příkladem je program „**Třída – to je malé království**“ Pedagogicko-psychologické poradny v Brně. Program cílí na mapování a pozitivní rozvoj vztahů ve třídě, spolupráci a posílení koheze prostřednictvím společného zážitku. Tyto cíle naplňuje pomocí metafory království a metod psychodramatu. Časová dotace činí tradičně 120 minut,

ale v případě potřeby lze navázat modifikací vycházející z potřeb daného třídního kolektivu. Program může vést psycholog, třídní učitel či metodik prevence (Miovský et al., 2015).

Ve spolupráci s Klinikou adiktologie 1. Lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze vytvořila Pedagogicko-psychologická poradna Brno také „**Metodiku rozvoje sociálních dovedností dětí v rámci prevence rizikového chování – Kočičí zahrada**“ pro děti na 1. stupni ZŠ. V programu má docházet za použití nejrůznějších příběhů ze života koček k rozvoji sociálních dovedností dětí, podpoře pozitivního třídního klimatu a prevenci návykových látek. Jedná se o dlouhodobý program, který trvá celkem 25 hodin. Vést jej může třídní učitel (Miovský et al., 2015).

„**Relaxační cvičení s prvky jógy pro děti a jejich rodiče**“ můžeme bezesporu také považovat za metodu, která podporuje dovednosti sebeřízení. Program probíhá pod záštitou Pedagogicko-psychologické poradny Brno a je určen pro děti a jejich rodiče. Nejedná se tedy o program využívaný v rámci školní praxe, kde by ale bezpochyby mohl být využit také. Věkové složení dětí je od 4 do 11 let, zahrnuje tedy děti předškolního i mladšího školního věku. Cílem setkávání je předat rodičům a dětem různé relaxační techniky a podpořit jejich osvojování v každodenním životě (Miovský et al., 2015).

V rámci jednotlivých center primární prevence a sdružení zabývajících se touto problematikou neustále vznikají nové autorské primárněpreventivní programy, které lze také zařadit do kategorie „programy zlepšující/kultivující dovednosti pro život“. Většinou se ovšem jedná o jednorázové programy menšího formátu. Patří mezi ně například program „**Médové**“ či „**Kryštofe, neblbni!**“ olomouckého D-centra. Oba programy přispívají k rozvoji empatie dětí mladšího školního věku (Sdružení D, nedatováno). Královéhradecký PROSTOR PRO nabízí dlouhodobý program „**Já v kolektivu**“, který se kromě konkrétních forem rizikového chování zabývá rozvojem komunikace, řešením sporů a výběrem kamarádů (PROSTOR PRO, nedatováno).

Kolegové na Slovensku se podpoře rozvoje sociálně-emocionálního a morálního vývoje věnují o něco systematictější než naše školy. Programy, které se daným tématem zabývají, uvádí Gajdošová, Hubinská & Jakubková (2011). Patří mezi ně například „**Povedz to priamo**“ (Satirová), „**Cesta k emocionálnej zrelosti**“ (Matula et al.), „**Preventívny výchovný systém Don Bosca**“ nebo třeba „**Program rozvoja emocionálnej inteligencie**“ (Gajdošová). Dalším významným příkladem je „**Program rozvoja tolerance žiakov ZŠ**“ (Gajdošová, Herényiová, Valihorová, 2010).

● 2 / 2 Inovace ve vzdělávání směřující k podpoře sociálně-emocionálních kompetencí

Na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí jsou zaměřeny i různé inovativní přístupy ve vzdělávání. Na následujících řádcích uvádíme některé z nich spolu s popisem toho, jakým způsobem mohou přispívat k rozvoji sociálně-emocionálních kompetencí.

Začít spolu. Program klade důraz na individuální přístup k dítěti a na partnerství školy, rodiny a komunity. Mezi principy programu, které jsou podstatné v kontextu tohoto textu, patří sdílení v ranním kruhu, společná práce, možnost výběru aktivit či sebehodnocení. Díky ranním kruhům se děti učí rozpoznat a popisovat své pocity, společná práce přispívá ke vztahovým dovednostem, možnost výběru aktivit podporuje rozvoj zodpovědného jednání (Krejčová, Kargerová, 2011). I když se v metodickém průvodci přímo nepracuje s pojmem sociálně-emocionální kompetence, objevuje se zde zaměření na sociální a vztahové otázky, které s rozvojem těchto kompetencí úzce souvisejí.

Program podpory zdraví ve škole. Program stojí na třech základních pilířích: pohodě prostředí, zdravém učení a otevřeném partnerství (Pecháčková, Václavík, 2014). Důraz je kladen na respekt k potřebám jednotlivce a na rozvoj komunikace a spolupráce. I když se výslovně v programu neoperuje s pojmy jako sociálně-emocionální učení, poměrně velká pozornost se věnuje budování pohody sociálního prostředí, tedy psychosociálního klimatu třídy a také rozvíjení humanistických postojů jeden k druhému, jako je například úcta, důvěra, empatie, otevřenost a vůle ke spolupráci (Havlínová, 1998). Díky podpoře komunikace a spolupráce se rozvíjí sociální kompetence dětí a lze očekávat také působení na oblast emocionální, morální či hodnotovou. Dosavadní výzkumy však byly zaměřeny pouze na psychosociální klima tříd a ani tyto výstupy nejsou jednoznačné (Průcha, 2012).

Montessori. Pedagogická koncepce Marie Montessori také přispívá k rozvoji sociálních kompetencí. Stejně jako v předchozích přístupech se i v Montessori škole dítě učí být zodpovědné za svá rozhodnutí, neboť je do značné míry svobodné. Zároveň je prostřednictvím systému hodnocení podporováno jeho zdravé sebevědomí a díky specifickým výukovým aktivitám se učí být empatické, porozumět druhým a pomáhat jim (Kasper & Kasperová, 2008).

Integrovaná tematická výuka. Jedná se o vzdělávací program vytvořený Susan Kovalikovou (1995), který klade důraz na vzdělávání v bezpečném prostředí a týká se především vztahů a komunikace ve třídě. V některých školách v České republice se objevují prvky tohoto přístupu se zaměřením na aktivizaci a motivaci žáků, tzv. „3 S“. Společně s důrazem na smysluplnost, svobodnou volbu a spolupráci se učitelé seznámení s programem zaměřují také na rozvíjení pravidel soužití (Kovalik, 1995). K podporovatelům

myšlenek Kovalikové a jejích nástupců patří například manželé Kopřivovi, kteří společně s Janou Nováčkovou a Dobromilou Nevolovou napsali knihu „Respektovat a být respektován“ (2005).

I přes velké množství primárněpreventivních programů a pedagogických přístupů, které více či méně přispívají k rozvoji sociálně-emocionálních kompetencí, nemají školy k dispozici takový program, o který by se mohly opravdu opřít, u kterého by byla prokázána jeho efektivita, který by mohli používat sami učitelé a který by byl zároveň dlouhodobý a systematický. Současnou situaci charakterizuje spíše experimentování s nově vznikajícími programy a celková koncepční roztržetost spolu s nedostatečným výzkumným potvrzením efektivit dosavadních programů. Snahou o zlepšení situace je projekt Katedry psychologie Univerzity Palackého v Olomouci, jehož hlavním cílem je zavedení konkrétní metodické podpory – preventivního programu Druhý krok – do českých škol, a s tím spojené ověření jeho efektivit.

● 3 PŘEDSTAVENÍ PREVENTIVNÍHO PROGRAMU DRUHÝ KROK

Preventivní program Druhý krok se systematicky zaměřuje na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí ve školním prostředí (Profkreatis, 2009). Stejně jako výše zmíněné preventivní programy lze i tento program zařadit do nespécifických programů primární prevence, konkrétně mezi „programy zlepšující/kultivující dovednosti pro život“ (dělení dle Miovský et al., 2015). Jako druhý cíl je často uváděno snižování agresivity na školách (např. Čechová et al., 2005), což může zapříčinit případnou polemiku o zařazení programu právě do nespécifické primární prevence. Vzhledem k teoretickému pozadí, ze kterého vycházíme, tedy konceptu sociálně-emocionálního učení, se kloníme spíše k první variantě. Na rozdíl od výše představených metod a programů primární prevence má program Druhý krok mnoho výhod, na které poukážeme v dalších odstavcích.

● 3 / 1 Historie a zaměření programu Druhý krok

První verze programu vznikla již v 80. letech pod názvem the Second Step Program. Jejím tvůrcem je americká organizace Committee for Children, která sídlí v Seattlu (Gajdošová, 2007).

Od doby vzniku se program Druhý krok používá v mnoha zemích po celém světě. Poté, co se rozšířil v Severní a Jižní Americe a v Kanadě, se později ujal také v Japonsku, Austrálii a na Novém Zélandě, podobně jako v zemích Evropské unie – v Norsku, Dánsku, Finsku, Švédsku, Německu, Velké Británii a Lotyšsku (Gajdošová, Herényiová, 2010). Nám nejbližší země, v níž se používá Druhý krok, je Slovensko, kde byl původně program šířen pod názvem Srdce na dlani (Profkreatis, 2009). Díky spolupráci se sdružením Profkreatis plus, které na Slovensku zajišťuje vzdělá-

vání pro práci s programem a jeho distribuci, získala také Česká republika licenci k používání tohoto programu.

V současné době existují celkem čtyři verze programu:

- pro mateřské školy;
- pro 1–5. třídu základní školy;
- pro 6.–9. třídu základní školy;
- pro střední školy.

Všechny tyto verze jsou rozděleny do tří tematických bloků (Gajdošová, 2008). Díky tomu je cílová skupina poměrně široká. V České republice se v tuto chvíli ovšem používá jen verze pro 1.–5. třídu základní školy, na kterou je zaměřen i následující text.

Lekce programu Druhý krok může vést proškolený učitel, školní psycholog či jiný pedagogický pracovník. Přibližná časová dotace Druhého kroku je při pravidelné každodenní práci 30–35 minut jeden školní rok. Časové rozvržení je ovšem poměrně flexibilní a lze jej přizpůsobit požadavkům školy (Profkreatis, 2009).

● 3 / 2 Popis programu a programové sady

Nejdůležitější částí celé programové sady je 29 karet formátu A3, z nichž 26 je používáno pro přímou práci ve třídě, tři jsou čistě metodické. Karty jsou oboustranné – přední strana obsahuje fotografii spojenou s tématem dané lekce, zadní strana pak konkrétní metodické pokyny pro učitele (či jinou osobu, jež s programem pracuje), podle kterých je možné lekci vést. Další důležitou částí programové sady jsou tři plakáty související s konkrétními lekcemi. V neposlední řadě sada obsahuje Příručku pro učitele s teoretickým ukotvením programu i konkrétními postupy (Profkreatis, 2009).

Program je obsahově rozdělen na tři hlavní části. V první části, která je označena jako „Trénink empatie“, se děti seznamují s několika základními emocemi, konkrétně radostí, smutkem, vztekem, překvapením, strachem a znechucením (Profkreatis, 2009). Můžeme tedy mluvit o primárních emocích, jak je popsali Ekman & Friesen (1971). Rozpoznávání emocí v této části probíhá jak ve vztahu k sobě, tak ve vztahu k druhým lidem. Žáci se učí rozumět svému prožívání i prožívání druhých lidí a reagovat na ostatní empaticky (Profkreatis, 2009).

Druhá část programu je nazvaná „Ovládání impulzivitu a řešení problémů“. Jejím cílem je přimět žáky uvědomovat si své vlastní impulzivní jednání a naučit se jak je tlumit (Profkreatis, 2009). Žáci se učí, že před samotným řešením problému je nejlepší se zastavit a uklidnit. Během těchto lekcí jsou představeny 3 konkrétní strategie – strategie na uklidnění se, strategie na řešení problémů v mezilidských vztazích a naučení se konkrétním krokům sloužícím k nalezení a uskutečnění vhodného řešení (Profkreatis, 2009).

Ve třetí části, která nese název „Zvládání hněvu“, se děti učí uvědomovat si hněv a osvojují si specifické strategie k jeho regulaci (Profkreatis, 2009).

● 3 / 3 Efektivita programu

Vliv programu Druhý krok na různé oblasti života dítěte, na jeho znalosti a dovednosti byl v zahraničí mnohokrát empiricky ověřen. Spíše než podat vyčerpávající přehled studií, což ani není v možnostech této práce, hodláme upozornit na ty, které se zdají být nejvýznamnější. Na základě práce jiných autorů lze například tvrdit, že Druhý krok prokazatelně podporuje výskyt prosociálního chování (Frey, Nolen, Edstrom, Hirschstein, 2005; Neace, Muñoz, 2012) a zvyšuje povědomí žáků o sociálně-emocionálních kompetencích (Edwards, Hunt, Meyers, Grogg, Jarrett, 2005; Brown, Jimerison, Dowdy, Gonzalez, Stewart, 2012). U žáků se zároveň významně snižuje potřeba intervencí ze strany dospělého (Frey, Nolen, Edstrom, Hirschstein, 2005). Mnohokrát citovaný výzkum Tauba (2002) navíc potvrdil význam programu pro rozvoj sociálních kompetencí a snížení antisociálního chování.

Nedostatek aktuálních výzkumů efektivity programu se pokusili dohnat Low, Cook, Smolkowski & Buntain-Ricklefs (2015). Ti ve svém výzkumu opakovaně ověřili vliv Druhého kroku na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí, přičemž největší zlepšení se objevilo u dětí, které před zavedením programu měly v této oblasti značný deficit.

Committee for Children (2011) vydala infografiku, ve které se pokusila shrnout oblasti, v nichž byl empiricky prokázán vliv Druhého kroku. Podle této infografiky můžeme tvrdit, že Druhý krok:

- podporuje: školní úspěšnost, školní kohezi a bezpečné a podporující školní klima;
- předchází: problémovému chování, odmítnutí ze strany vrstevníků, impulzivité, antisociálnímu chování a dosažení nízkých akademických cílů.

Ověřování Druhého kroku probíhalo také na Slovensku. První výzkum byl zrealizován v roce 2004. Za použití rozhovoru s učiteli zjišťovali výzkumníci informace týkající se organizační stránky, metodiky a vlastních výsledků práce s Druhým krokem. Učitelé identifikovali přínos programu ve dvou hlavních oblastech – rozpoznávání pocitů u sebe a druhých a jejich seberegulaci. Kromě toho zmiňovali, že žáci věnují větší pozornost neverbálním projevům a že introvertní děti získaly prostřednictvím diskuzí na různá témata větší sebejistotu (Čechová et al., 2005).

V návaznosti na tento výzkum Čechová et al. (2005) sepsali hlavní přínosy programu:

- zlepšení schopnosti rozpoznávat emoce;
- pozitivní změna v chování žáků;
- schopnost pojmenovat emoce;
- rozvoj empatie;
- schopnost regulovat vlastní emoce;
- rozvoj sociálních dovedností v různých životních situacích;
- rozvoj tolerance k odlišnostem.

K ověřování efektivity programu Druhý krok přispěly také Pařová & Valihorová (Gajdošová, 2014). Ve svém vý-

zkumu ověřovaly vliv programu Druhý krok doplněného o příběhy s morálními dilematy na rozvoj morálního usuzování u žáků mladšího školního věku. Tento vliv následně potvrdily.

● 3 / 4 Výhody programu

Domníváme se, že program Druhý krok má oproti jiným programům primární prevence řadu výhod. Mezi ně patří například jeho systematickost, která vyplývá z toho, že se s programem pracuje dlouhodobě, obvykle po dobu celého školního roku (Profkreatis, 2009). Díky tomu může dojít ke skutečnému osvojení trénovaných dovedností.

Pro školy je velmi výhodné to, že s programem může pracovat proškolený třídní učitel. Díky tomu dochází k přesahu i mimo lekce Druhého kroku. V méně ideálním případě může lekce vést jakákoliv jiná proškolená osoba – například ve škole pracující speciální pedagog či školní psycholog. Škola tak nemusí najímat externí preventisty, kteří by s programem pracovali.

Součástí programové sady jsou detailně propracované metodické pokyny, které jsou osobě pracující s programem velmi nápomocné. Tyto pokyny jsou uvedené na zadní straně každé karty, díky čemuž se může pedagog při ukazování obrázku dětem do nich dívat a orientovat se podle nich (Profkreatis, 2009). Zároveň program nabízí velký prostor pro kreativitu a umožňuje doplnit lekce vlastními aktivitami.

Program má bohaté teoretické zázemí – vychází z Lurijovy teorie, Bandurovy sociálně-psychologické teorie a kognitivně-behaviorální teorie (Profkreatis, 2009). Kromě toho operuje také se specifiky jednotlivých vývojových období, o čemž svědčí i vytvoření verzí pro různé ročníky.

Druhý krok nemusí být nutně použit sám, ale může být integrován do jiných preventivních programů. Využít ho lze i mimo školu – například v pedagogicko-psychologických poradnách (Gajdošová, 2007).

Kvality programu byly několikrát oceněny ze strany veřejných institucí. Za zmínku stojí například hodnocení nezávislou expertní skupinou v USA, která posuzuje funkčnost preventivních programů. Ta Druhý krok ohodnotila stupněm A, což je nejvyšší možné ocenění (Gajdošová, 2008).

Program získal také uznání ze strany Ministerstva školství Slovenské republiky, které vydalo doporučení k používání programu Srdce na dlani/Druhý krok jako učební pomůcky pro předmět etická výchova (Gajdošová, Herényiová, Valihorová, 2010).

● 4 PRVNÍ KROKY NA CESTĚ K IMPLEMENTACI PROGRAMU DRUHÝ KROK V ČR – PILOTNÍ PROJEKT

Díky podpoře Olomouckého kraje a interní grantové soutěži Katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci proběhlo vyškolení českých lektorů pro

vzdělávání programu Druhý krok organizací Profkreatis a bylo možné zakoupení pěti programových sad pro školy, které byly následně zapojeny do pilotní fáze výzkumu. Následovalo podání a schválení akreditace vzdělávacího programu Druhý krok pro pedagogy a také pro školní psychology v rámci Institutu celoživotního vzdělávání Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a realizace prvního výcviku pro práci s programem.

Na začátku školního roku 2015/16 začalo s programem pracovat prvních 5 škol v Olomouci a jeho nejbližším okolí. Konkrétně se jedná o tyto školy: Základní škola Olomouc, Zeyerova; Základní škola a Mateřská škola Horka nad Moravou; Základní škola a Mateřská škola Olomouc, Demlova; Základní škola a Mateřská škola Těšetice; Základní škola Štěpánov. Většinou byl program zaveden do 2. třídy, přičemž osobou pracující s programem byl učitel, školní psycholog či metodik prevence. V průběhu školního roku se přidalo několik dalších škol z různých krajů České republiky.

● 4 / 1 Výzkum efektivity programu Druhý krok v České republice

Současně se zaváděním Druhého kroku na školách bylo spuštěno pilotní ověřování programu, jehož hlavním cílem je přinést prvotní informace o efektivitě programu a vytvořit organizační a metodologický rámec, na základě něhož by bylo možné zrealizovat rozsáhlý výzkum efektivity, jehož spuštění je naplánováno na září 2017.

Do tohoto výzkumu jsou zapojené dvě z výše zmíněných škol, na kterých už lekce Druhého kroku probíhají, a další dvě kontrolní školy, na nichž se se sociálně-emocionálními kompetencemi dosud nijak systematicky nepracuje. Do pilotního výzkumu jsou tedy zahrnuty dvě školy experimentální a dvě školy kontrolní.

Najít metodu, která by mohla být použita ke zjištění případného posunu v sociálně-emocionálních kompetencích (či emoční inteligenci) u dané věkové skupiny, nebylo snadné. Nakonec byla vybrána funkční oblast sociálně-emoční kompetence diagnostické metody IDS – inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let (Krejčířová, Urbánek, Širůček & Jabůrek, 2013). Velkou slabinou této metody je administrace, která je individuální, a tedy i časově velmi náročná.

Výsledky tohoto pilotního výzkumu budou známy až po provedení posttestu (druhé fáze sběru dat). Kromě samotného rozvoje sociálně-emocionálních kompetencí bude pomocí dílčích výzkumů následně zjišťován také efekt v dalších oblastech života školáků, jako jsou například vztahy ve třídě, třídní klima či morální vývoj.

● 5 ZÁVĚR

Rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí u dětí na 1. stupni základní školy je bezesporu důležitou součástí primární prevence rizikového chování. Navazuje na klíčové kompe-

tence personální a sociální a také na kompetence k řešení problémů, které se v tradiční škole rozvíjejí poměrně obtížně. Realizace preventivních programů narážejí na různé obtíže, ať už jde o neinformovanost, či překážky organizačního rázu. Když vyhodnotíme situaci ve školách, dá se říci, že rozvoji těchto kompetencí příliš nepřeje. Přehled aktuálně používaných programů, který náš text předložil, ukazuje na málo takových programů, které by byly dlouhodobě ověřené, nabízely propracované a metodicky vstřícné pomůcky pro učitele a které by vytvářely prostor pro návaznou práci se školní třídou po celý školní rok. Dokonce ani školy s inovativními prvky se cíleně nevěnují podpoře regulace emocí, řešení problémů a rozvoji dobrých vztahů. Přitom víme, že tyto důležité prvky sociálně emocionálního učení by se měly rozvíjet co nejdříve, tedy rozhodně na 1. stupni ZŠ, ne-li už v předškolním věku. Pouze tak je možné mluvit opravdu o primární prevenci v této oblasti.

Kromě vyhodnocení situace sociálně-emocionálního učení na 1. stupni základních škol v ČR náš text přinesl informaci o primárněpreventivním programu Druhý krok, který se snažíme implementovat do českých škol. Naše snaha se zaměřuje také na ověření efektivity programu, proza-

tím v pilotním projektu, v rámci něhož se v tomto školním roce rozběhla práce s programem na pěti školách v Olomouckém kraji. Program Druhý krok pomáhá dětem v porozumění sobě samým, v rozpoznávání a regulování emocí, v řešení různých vztahových otázek a ve zvládnání negativních emocí. V průběhu příštího roku přineseme odborné veřejnosti další informace o výsledcích stávajícího výzkumu a o návazném reprezentativním projektu zkoumání efektivity používání programu Druhý krok v rámci celé ČR.

Role autorů: Kateřina Palová navrhla prvotní podobu manu skriptu, Eleonora Smékalová text revidovala a upravila, obě autorky pak schválily jeho konečnou podobu.

Konflikt zájmů: Bez konfliktu zájmů.

The role of the authors: Kateřina Palová drafted the initial version of the manuscript, Eleonora Smékalová revised it, and both authors approved the final version of the manuscript.

Conflict of interest: There is no conflict of interest involved.

LITERATURA / REFERENCES

- Brown, J. A., Jimerson, S. R., Dowdy, E., Gonzalez, V. & Stewart, K. (2012). Assessing the effects of school-wide Second Step implementation in a predominantly english language learner, Low SES, Latino Sample. *Psychology in the Schools*, 49(9), 864–875.
- CASEL. (2013). *CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs. Preschool and elementary school edition*. Chicago: CASEL. Získáno 5. ledna 2016 z <http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>.
- Committee for Children. (2011). *Second Step: Skills for social and academic success. Visual Review of Research: Kindergarten-Grade5*. Získáno 5. ledna 2016 z http://www.cfchildren.org/Portals/1/SS_K5/K-5_DOC/K-5_Visual_Review_Research_SS.pdf.
- Čechová, D., Gajdošová, E., Herényiová, G., Kuklišová, M., Rijáková, Z. & Sobiová, E. (2005). *Možnosti efektivního využívání programu proti násilíu v školách SRDCE NA DLANI*. Bratislava: Stimul.
- 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, 294–309.
- Edwards, D., Hunt, M. H., Meyers, J., Grogg, K. R. & Jarrett, O. (2005). Acceptability and student outcomes of a violence prevention curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 401–418.
- Ekman, P., Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), 124–129.
- Frey, K. S., Nolen, S. B., Edstrom, L. V. S., Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 171–200.
- Gabrhelík, R. (2015). Dialog mezi výzkumem a praxí. In: K. Kalina (Ed.), *Klinická adiktologie* (686–694). Praha: Grada Publishing.
- Gajdošová, E. (2007). *Preventívno-výchovný program rozvoja tolerancie proti násilíu v školách: Srdce na dlani*. Nepublikovaný odborný článek. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Gajdošová, E. (2008). Program Srdce na dlani. *Prevence*, 5(2), 8–10. Praha: Coolish Press.
- Gajdošová, E., Herényiová, G., Valihorová, M. (2010). *Školská psychológia*. Bratislava: Stimul.
- Gajdošová, E., Hubinská, L., Jakubková, V. (2011). *Intervencie pracovníkov pomáhajúcich profesií pri riešení problémov a porúch dětí v správaní s dôrazom na rozvíjanie ich sociálno-emocionálnej a morálnej zrelosti*. Bratislava: Stimul.
- Gajdošová, E. (Ed.). (2014). *Psychológia – škola – inklúzia. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie pro príležitosti 10. výročia zloženia Paneurópskej vysokej školy*. Bratislava: Paneurópska vysoká škola, Fakulta psychológie.
- Havlíňová, M., Kopřiva, P., Mayer, I., Vildová, Z. (1998). *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál.
- Jessor, R., Donovan, J. E., Costa, F. M. (1998). Protective factors in adolescent health behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(75), 788–800.
- Krejčová, V., Kargerová, J. (2011). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. Praha: Portál.
- Kasper, T., Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D. & Kopřivová, T. (2005). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- Kovalík, S. (1995). *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála.
- Krejčířová, D., Urbánek, T., Širůček, J. & Jabůrek, M. (2013). *IDS. Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.

-
- Low, S., Cook, C. R.; Smolkowski, K. & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step. *Journal of School Psychology*, 53, 463–477.
 - Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P. (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN.
 - Miovský, M., Aujezká, A., Burešová, I., Čablová, L., Červenková, E., Jírová Exnerová, M., ... Žaloudíková, I. (2015). *Programy a intervence školské prevence rizikového chování*. Praha: Lidové noviny.
 - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – MŠMT. (2013). *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013–2018*. Praha: MŠMT. Retrieved from: http://www.msmt.cz/file/28077_1_1/.
 - Neace, W. P. & Muñoz, M. A. (2012). Pushing the boundaries of education: Evaluating the impact of Second Step: A violence prevention curriculum with psychosocial and non-cognitive measures. *Child & Youth Services*, 33, 46–69.
 - Pecháčková, Y., Václavík, V. (2014). *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus.
 - Profkreatis. (2009). *Kurikulum preventivního programu proti násilíu Srdce na dlaní: Příručka pro učitelov. 1.–3. ročník*. Bratislava: Stimul.
 - PROSTOR PRO. (nedatováno). *Dlouhodobý program primární prevence*. Získáno 19. října 2015 z <http://www.prostorpro.cz/preventivni-programy-spirala/preventivni-programy-pro-zaky-a-studenty/dlouhodoby-program-primarni-prevence.html>.
 - Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
 - Sdružení D. (nedatováno). *Další preventivní programy*. Získáno 19. října 2015 z <http://www.sdruzeniid.cz/co-delame/programy-pro-skoly/primarni-prevence-rizikoveho-chovani/dalsi-preventivni-programy/>.
 - Schulze, R. & Roberts, R. D. (2007). *Emoční inteligence*. Praha: Portál.
 - Štech, S. (2010). Školní socializace, disciplinace a prevence rizikového chování. In: M. Miovský, L. Skácelová, J. Zapletalová, P. Novák (Eds.), *Primární prevence rizikového chování ve školství* (145–152). Praha: Sdružení SCAN.
 - Taub, J. (2002). Evaluation of the Second Step violence prevention program at a rural elementary school. *School Psychology Review*, 31, 186–200.
 - Tomek, K., Pohořelý, S., Tichá, J., Krčková, S., Lisnerová, R., Jeřábek, J., Tupý, J. & Prošek, J. (2007). *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.