

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

POHLED UČITELEK MŠ NA
SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ VÝVOJ
DĚTÍ POD VLIVEM PROGRAMU
DRUHÝ KROK



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Alžběta Machů**
Vedoucí práce: **PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.**

Olomouc

2018

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady a možnost podílet se na ověřování efektivity programu Druhý krok. Dále bych ráda poděkovala svým nejbližším za jejich podporu.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Pohled učitelek mateřských škol na sociálně-emocionální vývoj dětí pod vlivem programu Druhý krok“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
OBSAH		
	ÚVOD.....	5
	TEORETICKÁ ČÁST.....	6
1	Předškolní období.....	7
	1.1 Kognitivní vývoj.....	7
	1.1.1 Myšlení.....	7
	1.1.2 Vnímání.....	8
	1.1.3 Paměť.....	9
	1.1.4 Řeč.....	9
	1.2 Motorický vývoj.....	10
	1.3 Fantazie.....	10
	1.3.1 Hra.....	11
	1.3.2 Pohádka.....	11
	1.3.3 Kresba.....	12
	1.4 Sociálně-emocionální vývoj.....	12
	1.4.1 Socializace.....	13
	1.4.2 Socializace v předškolním věku.....	14
	1.4.3 Emoce.....	17
	1.4.4 Primární emoce.....	19
	1.4.5 Vývoj emocí u dítěte.....	21
2	Předškolní vzdělávání.....	24
	2.1 Rámcový vzdělávací program pro MŠ.....	24
	2.1.1 Obsah ŠVP.....	25
	2.1.2 Vzdělávací obsah v ŠVP.....	26
	2.2 Osobnostní charakteristiky učitelů.....	26
	2.3 Profesionální kompetence.....	26
3	Preventivní program Druhý krok.....	29
	3.1 Práce s programem Druhý krok pro MŠ.....	30
	3.2 Sociálně-emocionální učení.....	30
	3.3 Dosavadní výzkumy programu Druhý krok v MŠ.....	32
	VÝZKUMNÁ ČÁST.....	34
4	Výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	35
5	Metodologický rámec výzkumu.....	36
	5.1 Výzkumný soubor.....	36
	5.2 Metody získávání dat.....	38

5.3	Metody zpracování a analýzy dat	38
5.4	Etické aspekty výzkumu	39
6	Výsledky	40
6.1	Práce s programem Druhý krok.....	40
6.2	Sociálně-emocionální vývoj dětí za pomoci programu Druhý krok	41
6.3	Vztah dětí k programu Druhý krok	44
6.4	Přínos programu pro sociálně-emocionální vývoj.....	46
7	Zodpovězení výzkumných otázek	51
8	Diskuze	53
9	Závěry.....	58
	Souhrn	60
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	63
	PŘÍLOHY	

ÚVOD

Stále častěji se setkáváme s násilím a šikanou ve školách i mimo ni. Mnoho dětí neví, jak se v různých situacích chovat, často mívají problémy vyznat se ve svých emocích. Pokud děti nebudou umět rozpoznat své emoce, těžko rozpoznají emoční naladění druhých. Na základě špatně vyložené situace vznikají konflikty, které mnohdy končí násilím.

Preventivní program Druhý krok snad jako jediný primárně preventivní program klade důraz na emoce dětí. Zejména v předškolním období je potřeba děti seznamovat s emocemi. V rámci Druhého kroku se děti učí rozpoznat emoce své i ostatních, praktickým a hravým cvičením si osvojují výrazové projevy primárních emocí. Díky těmto získaným dovednostem se vyvíjí empatie, děti se zajímají o pocity druhých a učí se řešit konflikty. Pokud je v mateřské škole program využíván, získané znalosti a schopnosti umožní dětem jednodušší přestup do základní školy a začlenění do kolektivu nových spolužáků.

Předkládaná práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část začíná definicí předškolního období a jeho vývojem. Dále se věnuje socializaci, která je nejprve pojata obecněji, později je zaměřena na sociální vývoj dítěte v předškolním období. Stejně tak je popsána i kapitola věnována emocím. Následuje školní vzdělávací program, zmíněny jsou také osobnostní předpoklady a profesní kompetence pedagogů MŠ. Teoretická část je zakončena kapitolou o programu Druhý krok.

Následuje výzkumná část, ve které je věnována pozornost názorům učitelk na program Druhý krok. V této části se snažíme zodpovědět otázku, zda program podle učitelk mateřských škol působí na sociálně-emocionální vývoj dětí a pokud ano, jakým způsobem. Spolu s popisem realizace výzkumu jsou uvedeny také etické aspekty a výsledky studie.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ

Na následujících stránkách se budeme věnovat dítěti v předškolním období, abychom lépe porozuměli jeho jednotlivým vývojovým oblastem. Předškolní období je důležitým vývojovým mezníkem. Dítě se učí sociálním dovednostem, rozvíjí se u něj myšlení, zlepšuje se řeč a více projevuje zájem o své okolí (Matějček, 2004). Ačkoliv bylo vydáno mnoho odborných publikací zabývajících se vývojem dítěte, autoři se většinou ve vymezení doby trvání předškolního období liší. Podle Šulové (2017) se do předškolního období řadí děti ve věku od tří do šesti let. Stejného názoru je i Říčan (2014). Vágnerová (2012) uvádí, že předškolní období začíná od třetího roku, ale končí mezi šestým až sedmým rokem dítěte.

Předškolní věk je období plné změn. Dítě se připravuje nejen na školní docházku, ale dochází také k rychlému sociálnímu a emocionálnímu vývoji, jenž představují nezbytnou podmínku pro fungování v životě. Vývojové změny jsou obvykle patrné na první pohled. Dochází k rychlému kognitivnímu a motorickému vývoji. Výsadní postavení má fantazie, která předškolní věk mění na období magické, plné her a pohádek.

1.1 Kognitivní vývoj

Díky přirozené zvědavosti dítě postupně a aktivně vyhledává nové informace, prozkoumává a mapuje své okolí a objevuje nové spojitosti, díky nimž začíná chápat fungování ve světě. V tomto věku se také seznamuje se zákony a pravidly, učí se jejich významy a je obeznámeno s důsledky jejich porušení (Vágnerová, 2012).

1.1.1 Myšlení

Myšlení je kognitivní proces, jehož výsledkem je nový poznatek nebo názor. Umožňuje lidem nacházet smysluplné vztahy, vyvozovat závěry, řešit problémy a produkovat nové nápady. Jedná se o nejsložitější kognitivní proces a jelikož je těsně spjat s inteligencí, je myšlení u jednotlivých lidí do jisté míry odlišné (Plháková, 2009).

Podle Piageta je myšlení dítěte rozděleno na několik fází. Dítě ve věku čtyř let plynule přechází z předpojmového (též symbolického myšlení) na myšlení názorové (též intuitivní myšlení). Nyní je dítě schopno přemýšlet v celostních pojmech, toto usuzování se ale stále opírá o to, co dítě vidí nebo vidělo, tedy o představované či vnímané. Je schopno

úsudků a vyvozování závěrů, ale stále není usuzování dokonalé a má jistá omezení, neboť je prozatím závislé na dětském názoru (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V dětském myšlení předškolního věku se objevují následující způsoby, jakými si dítě vybírá a získává podstatné informace a jak celkově vnímá svět a nahlíží na něj (Vágnerová, 2012):

- **Centrace:** dítě ještě neumí přemýšlet celistvě. Ve vnímání se soustředí pouze na figuru, která je výrazná, proto pro děti podstatná a jednoduše uchopitelná. Znaky v pozadí má tendenci spíše přehlížet, byť by se jednalo o podstatné znaky.
- **Fenomenismus:** svět chápe jenom na základě toho, co samo vidí. V tomto vývojovém období je pro dítě těžké pochopit například to, že velryba není ryba, ale savec.
- **Egocentrismus:** podle Říčana (2014) se jedná o neschopnost dítěte přijmout cizí názor, který je odlišný od jeho vlastního.

Po sběru informací následuje proces zpracování a interpretace (Vágnerová, 2012):

- **Magičnost:** dětské poznání se opírá o fantazijní představy, které mu slouží k jednodušší a pro něj pochopitelnější interpretaci událostí.
- **Arteficialismus:** tímto pojmem se rozumí víra dítěte v to, že náš svět a vše v něm někdo vytvořil.
- **Animismus:** dle Říčana (2014) se jedná o polidšťování zvířat a neživých věcí. Dítě se domnívá, že věci a zvířata prožívají emoce a mají stejné potřeby jako lidé. Existuje tenká hranice mezi tím, co je podle dítěte realita a mezi tím, co je pouze hra.

1.1.2 Vnímání

Vnímání neboli percepce je složitý proces, jehož aktivita začíná u zachycení informace příslušným smyslovým orgánem a končí ve vědomí, kde je tato informace transformována do podoby vjemu (Plháková, 2009).

Dítě předškolního věku vnímá danou věc globálně, ale všímá i si detailů a je schopno se na ně zaměřit. Proto jsou oblíbenými hračkami dětí tohoto věku lega, puzzle a jiné stavebnice, které umožňují dítěti lepší přípravu na vstup do základní školy. Pomáhají totiž v osvojení si procesu analýzy a syntézy, které jsou nezbytné pro to, aby se dítě naučilo číst (Matějček, 2004).

Velmi často se stává, že se nechá unést detailem pozorovaného objektu a obrátí na něj celou svoji pozornost. Většinou jej zaujme takový detail, který je mu blízký a odráží jeho aktuální přání a potřeby. Co se orientace týká, vyzná se v prostředí, které je mu velmi blízké, ale i tak se může nechat lehce zmást novými a pro něj zajímavými objekty. V časových úsecích se dítě zatím orientuje jen velmi nepřesně. Časové jednotky si převádí na konkrétní činnosti, podle kterých se řídí (Šulová, 2017).

1.1.3 Paměť

„Existence paměti je základním předpokladem schopnosti učit se. Bez paměti by se život skládal z momentálních epizod, které by k sobě neměly žádný vztah. Nemohli bychom ani reflektovat svou existenci, protože vývoj sebepojetí souvisí s kontinuitou vzpomínek a zážitků.“ (Plháková, 2009, str. 193).

Do pěti let věku dítěte převažuje paměť bezděčná, tedy zapamatování si bez předem daného záměru. Nejlépe si pamatuje to, co u něj zanechá citový prožitek, co vidí nebo s čím může manipulovat. Zhruba v pátém roce života dochází k postupnému vývoji záměrné paměti, která umožňuje dětem naučit se nazpaměť obsáhlé básně, písně a říkanky. Vyvíjí se také paměť mechanická. Dlouhodobá paměť postupně přichází až po pátém roce života, do té doby převažuje paměť krátkodobá (Šulová, 2017).

1.1.4 Řeč

„Jazyk je prvotřídním prostředkem komunikace myšlenek. Navíc představuje univerzální prostředek: každá lidská společnost má svůj jazyk a každá lidská bytost, která má normální inteligenci, si osvojuje svůj mateřský jazyk a běžně jej používá.“ (Atkinson, Atkinson, Bem, Nolen-Hoeksema & Smith, 2003, str. 306).

Vývoj řeči je v tomto období velice rychlý. Tříleté dítě má většinou ve výslovnosti značné rezervy, čtyřleté a pětileté děti jsou na tom mnohem lépe. Umí se domluvit, chápou, co po nich druzí lidé chtějí a odpovídají v celých větách. Dovedou ostatním naslouchat déle, než tomu bylo před třetím rokem. Většinou rády poslouchají pohádky, učí se písničky a básničky. Neustále se zdokonaluje jak gramatika, tak i výslovnost a narůstá slovní zásoba. Ve věku pěti let slovní zásoba vzroste zhruba na 2000 slov, v šesti letech zná dítě přibližně 3000 slov (Langmeier & Krejčířová, 2006).

1.2 Motorický vývoj

V předškolním období se mění tělesná stavba dítěte. Díky tomu má lepší možnost rozvíjet své motorické schopnosti. Tělesný vývoj je velmi individuální, každé dítě se vyvíjí svým tempem. Obecně ale platí, že trup roste do válcovitého tvaru, prodlužují se končetiny a díky tomu dítě narůstá do výšky. Tukovou tkáň nahrazuje svalstvo, čímž také narůstá síla dítěte. Je samozřejmé, že tělesný vývoj je u každého dítěte individuální, ne vždy probíhá podle popsaného schématu (Říčan, 2014).

V důsledku růstu do výšky se těžiště dítěte posune k pánevní oblasti. Zdokonaluje se také hrubá motorika. Díky těmto vývojovým změnám může dítě vykonávat pohybově náročnější aktivity jako je jízda na koloběžce a jelikož dítě v předškolním období rádo kreslí, zdokonaluje si jemnou motoriku. Tento pokrok je znatelný při porovnání kresby jednoho dítěte v rozestupu určitého časového období (Čačka, 2000).

Na začátku předškolního období zpravidla dokáže chodit po schodech a udržet rovnováhu na jedné noze, ovšem jen na krátkou chvíli. Dále umí skákat, jezdit na tříkolce, kopnout do míče, také ho chytit nebo hodit před sebe. Pastelku již drží mezi třemi prsty. V šesti letech je dítě v důsledku úbytku tukové tkáně rychlejší, rádo běhá, skáče, má také větší sílu, zdokonaluje se jemná motorika a koordinace ruky a oka, kterou často procvičuje kreslením. Velmi atraktivní jsou pro něj obvykle další tvůrčí činnosti jako například vystřihování z papíru, hra s plastelínou nebo obkreslování vlastní ruky (Allen & Marotz, 2008).

Podle Říčana (2014) se obratnost nevyvíjí příliš nápadně, dítě si spíše zdokonaluje pohyby. V předškolním období je důležité, aby se dítě naučilo zvládat činnosti, bez kterých se v budoucnu neobejde. Spolu s trénováním těchto činností se zdokonaluje jak hrubá, tak jemná motorika. Typickým příkladem je oblékání. Obratnost má navíc vyšší význam. Je obecně známo, že rychlejší a obratnější děti mají lepší místo v kolektivu vrstevníků. Tento předpoklad spolu se samoobsluhou posilují sebevědomí dítěte.

1.3 Fantazie

Fantazie je jedinečná schopnost člověka vytvářet ve své mysli představy. Tyto fantazijní představy jsou vytvořeny na základě dřívějších prožitých zkušeností a vzpomínek, které jsou vnímanou osobou přetvořeny či doplněny. Fantazie tedy vede ke vzniku fantazijních představ, které se často projeví v podobě snů, bájí a pohádek (Plháková, 2009).

1.3.1 Hra

Říčan (2014) považuje předškolní období za období hry. Zdravé dítě si hraje neustále a velmi rádo. Při hraní dochází i k intenzivnímu prožívání emocí, dítě ztrácí pojem o čase a při hře s ostatními dětmi si zdokonaluje své komunikační schopnosti a role.

Hra slouží dítěti k vyrovnání se realitou a se změnami, které v životě přicházejí. V rámci hry si může přehráním zopakovat situaci, která se mu stala a které úplně nerozumí nebo v něm zanechala smíšené pocity. Vytvoří si tak bezpečné prostředí, ve kterém se může ke složitým životním situacím vracet a pozměnit je tak, aby situaci vyřešilo podle svého. Pokud se dítě bojí zvířat, jsou v jeho hře všechna zvířata přátelská a hodná, čímž může strach částečně odbourat (Vágnerová, 2012).

Dětská hra nabývá různých podob, dítě si může hrát s čímkoli na cokoli. Langmeier a Krejčířová (2006) rozdělují hry na následující typy:

- Funkční (činnostní) hra: v tomto typu hry si dítě procvičuje motoriku a tělesné funkce. Příkladem může být jízda na koloběžce.
- Konstrukční (realistická) hra: dítě si z určitého typu materiálu vytváří objekt, například staví hrad z písku, ze stavebnice dům, kreslí podle předlohy a podobně.
- Iluzivní hra: předmětům připisuje takový význam, jaký aktuálně ke hře potřebuje. Významy jednoho předmětu rychle mění. Klacík může být meč i had.
- Úkolová hra: dítě ztvárňuje roli dané hry, ať už je to policista, doktor nebo cokoliv jiného. Tento typ hry je pro dítě přínosný zejména v osvojování si sociálních rolí a ke zlepšování komunikace, neboť velmi často probíhá v kolektivu s ostatními dětmi.

1.3.2 Pohádka

Pohádky umožňují dítěti předškolního věku pochopit zákonitosti světa, přijmout rituály a zvyky své kultury a také vyrovnat se s vlastními strachy. V bezpečí poslouchá napínavý příběh, který mu umožní oprostít se od svých trápení a konfliktů (Říčan, 2014).

Pohádka odráží myšlení předškolního dítěte. Je pro něj lehce pochopitelná, odpovídá jeho představě o životě, že dobro zvítězí nad zlem a postavy jsou jasně definovány s určitými charakteristickými rysy. Z pohádky se učí, že dobré skutky a chování jsou pozitivně ohodnoceny. Jelikož se dítě obvykle ztotožňuje s jeho oblíbeným hrdinou, dochází k postupnému vymezování identity. Ztotožnění se uskutečňuje zpravidla s tou pohádkovou

bytostí, s níž má dítě podobné charakteristiky, které jsou dítětem samotným vnímány negativně. Obvykle v pohádce tato postava dosáhne svých cílů a uznání. Díky tomu si dítě následně uvědomí, že i přes své nedostatky může být v životě spokojené. Tímto způsobem mu pohádka pomůže zbavit se nebo alespoň zmírnit pochybnosti o vlastní osobě a upevnit jeho identitu (Vágnerová, 2012).

1.3.3 Kresba

Kreslení a malování je stejně důležité, jako pohádka nebo hra. Tento výtvarný projev je pro dítě naprosto přirozený, ukrývá v něm svá tajná přání, obavy, ale i radosti a nezapomenutelné zážitky nebo zkrátka jenom to, co jej zaujalo (Říčan, 2014).

Do předškolního období patří kresba postavy, která se dělí do tří vývojových stádií (Vágnerová, 2012):

- Stádium hlavonožce: dítě kreslí postavu tak, jak se mu jeví z jeho perspektivy. Kresba hlavonožce disponuje velkou hlavou, což má svůj důvod. Pro malé dítě je obličej podstatným prvkem pro navazování komunikace a sociálních vazeb. Dále je dítě v kresbě ovlivněno tím, jak vnímá své tělo. Už chápe, že ruce a nohy jsou pro něj důležité, proto jsou dalším znakem hlavonožce končetiny.
- Stádium subjektivně fantazijního zpracování: typické je pro děti ve věku čtyř až pěti let. Dítě zvýrazňuje takové prvky, které považuje za důležité, a to zvláštním a nerealistickým způsobem. Často dítě nakreslí postavu, až poté dokresluje jednotlivé vrstvy oblečení.
- Stádium realistického zobrazení: dítě přechází na toto stádium na konci předškolního období. Kresby více odpovídají realitě.

1.4 Sociálně-emocionální vývoj

Sociální a emocionální vývoj spolu souvisí a vzájemně se doplňují. Díky socializaci dítě přijímá své role, začleňuje se do kolektivu dětí a postupně do společnosti. Vytváří si návyky, které jsou v souladu s platnými normami a učí se přijímat autority. Emocionální vývoj dítěti umožňuje získat schopnost sebeovládání, rozvoj empatie, spolu s tím také souvisí zájem o pocity jiných a ochota pomoci blízkému. Při správném sociálním a emocionálním vývoji dítě roste v zodpovědnou a empatickou bytost, která je schopna kompromisů a asertivního

jednání. Sociálně-emocionální vývoj je důležitý od útlého věku dítěte, proto je vhodné využívat již v mateřské škole program Druhý krok, které děti vede k osvojení si výše zmíněných dovedností. Více pozornosti mu bude věnováno ve třetí kapitole.

1.4.1 Socializace

„Socializace je proces, při němž si jedinci osvojují pravidla chování, soubor názorů, hodnot a postojů s cílem stát se plnohodnotnými členy společnosti.“ (Hewstone & Stroebe, 2006, str. 79).

Dítě se rodí do světa jako čistě biologické individuum. Čeká jej dlouhá cesta socializace, která zahrnuje procesy od návyků dané kultury přes učení se jazyka až po přijetí vlastní identity a rolemi s ní spojené. Socializaci považujeme za proces celoživotního učení (Nakonečný, 2009).

Činitelé socializace

Za hlavní činitele socializace považujeme skupiny, které dlouhodobě působí na jedince a ovlivňují tak jeho chování i budoucí vývoj (Výrost & Slaměník, 2008).

Rodina: každé dítě má potřebu navázat a udržovat intimní vztah s pečující osobou. Zkušenosti a výsledky tohoto kontaktu ovlivňují dítě v navazování vztahů v následujících letech. V rámci rané socializace v rodinném prostředí můžeme hovořit o teorii připoutání, která probíhá mezi rodiči nebo jinou pečující osobou a dítětem. U připoutání tedy dochází k tomu, že se dítě snaží být neustále v blízkosti pečující osoby, ke které si připoutání vytvořilo (Hewstone & Stroebe, 2006).

Škola: po nástupu do základní školy se od dítěte vyžaduje, aby se chovalo v souladu s danými pravidly školy. Zároveň usiluje o to, aby dítě přijalo pravidla a hodnoty, které jsou spojeny s naší společností. Významnou roli zde sehrává třídní učitel, který svou osobností a přístupem ovlivňuje to, jaké hodnoty a normy si děti osvojí (Výrost & Slaměník, 1998).

Vrstevnícké skupiny: jsou důležitou součástí socializace již od útlého věku dítěte, ale s jistotou můžeme říci, že nejvyšší podstaty a důležitosti nabývají zejména v období dospívání. Adolescenti vyhledávají u svých vrstevníků podporu, kterou nenacházejí u svých rodičů a jiných autorit (Hewstone & Stroebe, 2006).

Práce: v rámci socializace práce si jedinec osvojuje dovednosti v zaměstnání a vhodné reakce na situace spojené s náplní práce. Učí se spolupracovat a komunikovat s ostatními zaměstnanci efektivně a konstruktivně (Výrost & Slaměník, 2008).

Masmédia: po rozvoji masmédií vznikaly nové výzkumy, které se snažily zjistit, jaký vliv mají masmédia, hlavně televizní programy, na diváky. Nyní je již několika výzkumy dokázáno, že televizní programy se velkou měrou podílejí na formování postojů a norem (Výrost & Slaměník, 2008).

Produkty socializace

Jak již bylo výše zmíněno, socializace je přijímání norem společnosti jedincem, vrůstání do společenského života, ale také přebírání rolí a hodnot. Díky složité a dlouhotrvající socializaci jedinec umí rozlišovat mezi Já a okolním světem, vytvoří si tedy vědomí o své osobě. Na základě sebehodnocení si formuluje sebeobraz a vzniká také sebeúcta. Dále si vyjasní své životní cíle. Tím si buduje sebekoncepci a seberealizaci. Následně vzniká aspirace, což je náhled na možnosti, které jedinec má. Dále si vytvoří měřítko, která mu pomáhají při posuzování svého okolí a taky vlastní osoby. Vytváří si tedy hodnoty, normy, ale také si buduje svědomí. V rámci společenského života si jedinec osvojuje postoje, což jsou relativně stálé tendence chovat se určitým způsobem ve vztahu k objektu nebo situaci. Osvojí si také role, podle kterých se chová v kontextu se situací. Díky interakci s lidmi a působením okolního prostředí si uvědomuje své vlastnosti, zlepšuje své schopnosti a naučí se novým sociálním dovednostem. Vytvoří si též vlastní sociální rysy, které odpovídají jeho jedinečnosti. Sociální motivy jsou taktéž produkty socializace, které si jedinec ve svém společenském životě vytváří. Podněcují jej k různým vztahům a k jednání (Řezáč, 1998).

1.4.2 Socializace v předškolním věku

Socializace dítěte předškolního věku probíhá ve třech vývojových stádiích:

- Vývoj sociální reaktivity: dítě si osvojuje chování v oblasti vztahů a emocionálního prožívání. Vytváří si tedy vztahy k lidem, se kterými přichází do kontaktu. Sociální reaktivita se vyvíjí postupně od útlého věku, ale v předškolním období je vývoj intenzivnější kvůli rozmanitosti sociálního kontaktu. Formují se vztahy s rodiči, sourozenci, s ostatními rodinnými příslušníky, s dětmi a dalšími dospělými (Langmeier & Krejčířová, 2006).

- Vývoj sociálních kontrol: přijímání norem a hodnot, které odpovídají požadavkům společnosti. Dítě je rodiči vedeno k chování se v souladu s normami a společenským očekáváním, ovšem ne všechny rodiny vychovávají své potomky touto cestou, neboť některé děti jsou svými rodiči využívány k podvodům a jiným trestným činům (Šulová, 2017).
- Osvojení sociálních rolí: v rámci rodiny si dítě osvojuje určité chování, které je v souladu s jednotlivými rolemi, jenž dítě zastává nebo bude zastávat. Velmi důležité jsou vzory rodičů, jelikož svým rolovým chováním napomáhají dítěti k utvoření jeho vlastní pohlavní role. S nástupem do mateřské školy se umí dítě představit a zároveň s tím vyjmenovat několik rolí, které zastává. Postupně se do tohoto procesu osvojování rolí zapojují další činitelé, kteří vědomě i nevědomě pomáhají dítěti s uvědoměním a ustálením si jeho rolí (Šulová, 2017).

Dítě a rodina

Rodina je pro dítě nejdůležitější součástí života, proto zůstává po dlouhou dobu jeho vývoje jako hlavní socializační činitel, neboť jej mimo jiné zasvěcuje do sociálního života a pomáhá mu k dobré adaptaci. Pro zdárný vývoj sociální, emocionální i psychický je nezbytné, aby rodiče měli dítě bezpodmínečně rádi a aby to dítěti dávali najevo slovy, gesty i fyzickým kontaktem. Matka hraje v životě dítěte nejvýznamnější roli. Dle Šulové (2003) umožňuje rodina dítěti předání kulturních zkušeností, norem a zvyků. Zároveň se dítě v rámci rodiny učí mateřskému jazyku a rozvíjí se u něj emocionální citění. Rodina také napomáhá při osamostatňování dítěte a osvojování jeho rolí.

Na socializaci dítěte v rodině má vliv výchovný styl rodičů (Thorová, 2015):

- Asertivní rodičovství: jedná se o demokratický styl výchovy. Rodiče mají s dítětem láskyplný vztah, pečují o něj, ale požadují, aby jednalo adekvátně svému věku. Podporují ho v samostatném rozhodování, ale zároveň jej kontrolují. Určují pravidla, která jsou s dítětem prodiskutována a otevřena možným změnám, na kterých se obě strany shodnou. Pokud je dítě potrestáno, je mu objasněn důvod trestu. Využíváním asertivního rodičovství by měl z dítěte vyrůst nezávislý, přátelský a samostatný jedinec, který je při práci orientován na výkon a je schopen týmové spolupráce.
- Autoritářské rodičovství: komunikace není tak přirozenou součástí výchovy jako u asertivního stylu. Pravidla jsou jasně daná a neměnná, dítě je musí dodržovat. Přirozenou součástí tohoto rodičovství jsou tresty, naopak porozumění a projevy

náklonnosti jsou velmi opomíjeny. Rodiče vyžadují, aby k nim dítě vzhlíželo jako k autoritám, což vede k nižšímu sebevědomí dítěte. Není orientováno na výkon a může se projevovat agresivně.

- Liberální rodičovství: rodiče svému dítěti vyjadřují dostatek lásky, komunikace také není zanedbána, ale nejsou stanoveny žádné hranice, rodiče po dítěti nevyžadují, aby se chovalo způsobem odpovídajícím jeho věku. Svou přehnanou péčí mu neumožňují, aby se z něj stal zodpovědný a samostatný člověk. Tyto děti mají často problémy přijmout autoritu, jsou nesamostatné, někdy rozmazlené, v dospívání častěji konzumují alkohol a jejich jednání může být mnohdy agresivní.
- Nedbalé rodičovství: rodiče naplňují základní potřeby dítěte, ale komunikace a citový kontakt jsou minimální, téměř se nezajímají o osobní život dítěte a jeho pocity. Výsledkem této výchovy je výrazná impulzivita dítěte, neschopnost ovládat své emoce, náladovost, nízké sebevědomí a také snížený zájem o sociální kontakt. Ve vzdělávání je málo motivované a ve škole zpravidla podává horší výkon.

Dítě a vrstevníci

Předškolní období je období hry a fantazie, s čímž se pojí potřeba navazovat přátelství mezi vrstevníky a většinu času si s nimi hrát. Přátelství je u předškolních dětí velmi významné a důležité jak pro jejich psychickou pohodu, tak pro dobrou socializaci. Dětský kolektiv pomáhá dítěti ujasnit si normy pro chování ve skupině, při jejich porušení následuje snad nejhorší trest pro každé dítě, a tím je odmítnutí společné hry ze strany ostatních dětí. Hra s vrstevníky s sebou přináší mnoho výhod. Děti se naučí spolupráci, lepší argumentaci, kompromisům, komunikaci a dalším důležitým aspektům, které budou dítěti nápomocny v jeho budoucím vývoji a při začleňování se do širší společnosti. V rámci hry si dítě zakouší také různé role. Mateřská škola nabízí ideální možnost navazování kamarádství mezi dětmi, která jsou pro jejich vývoj tak důležitá. Bylo zjištěno, že na raná přátelství z mateřských škol pozitivně vzpomíná mnoho dospělých lidí i přes to, že přátelství v tomto věku jsou většinou prchavá (Kořátková, 2014).

Dítě a pedagog

Rodiče jsou do doby nástupu dítěte do mateřské školy jeho dokonalým a neomylným ideálem, který se dítě snaží následovat, ovšem se započatím docházky do mateřské školy začíná působit i role pedagoga, která se velkým podílem aktivně účastní na socializaci a ovlivňování dítěte. Následně dítě přebírá od pedagoga jeho názory, postoje, hodnoty

a chování, které může během školní docházky pozorovat. Všímá si negativních i pozitivních projevů a vlastností, které jej může dále ovlivnit v jeho chování. Pokud si vytvoří pedagog s dítětem pozitivní a podporující vztah, bude jej dítě považovat za důležitou součást svého života a pedagog se tak stane neomylným a dokonalým ideálem podobně jako rodiče (Doušová, 2008).

Dítě a mateřská škola

Mateřská škola je v socializaci dítěte stejně významná jako rodina. Děti se učí nejen sociálním normám a komunikaci s vrstevníky, ale také odkládat své aktuální potřeby a fungovat ve větším kolektivu mateřské školy.

Bylo provedeno několik výzkumů zabývajících se otázkou, zda má z dlouhodobého hlediska docházka do mateřské školy pozitivní vliv na děti. V současné době existuje velké množství školek s odlišným programem. Jeden z výzkumů měl za cíl zjistit rozdíly mezi programem, který je spíše formální a zaměřen na výkon dětí, a volnějším programem, který podporuje děti v osobním růstu a v sociálních dovednostech. Děti, které navštěvovaly mateřskou školu uplatňující volnější a podporující styl výchovy, vykazovaly v základní škole vyšší sebevědomí než děti, které byly v mateřské škole vedeny k výkonu (Thorová, 2015).

Bylo také provedeno několik longitudinálních výzkumů zaměřujících se na předškolní programy určené dětem z rodin, které si z finančního a sociálního hlediska nevedly příliš dobře. Výzkumy se snažily zjistit, zda mají tyto kompenzační programy pozitivní vliv na vývoj dětí. Dlouhodobý vliv předškolního programu byl patrný až v dospělosti člověka. Lidé, kteří navštěvovali v dětství tyto předškolní programy, měli většinou dokončené střední vzdělání, spokojenější manželství, vyšší příjem a méně často se střetávali se zákonem a s užíváním návykových látek než ti lidé, kteří předškolní zařízení v dětství nenavštěvovali. Výsledky nasvědčují tomu, že docházka do mateřské školy ovlivňuje děti v jejich budoucím vývoji pozitivním způsobem. (Thorová, 2015).

1.4.3 Emoce

Pojem emoce je známý každému člověku, přesto je jeho význam poměrně hůře uchopitelný a interpretace bývá často nejasná. Plháková (2009) uvádí, že kořeny tohoto slova můžeme nalézt v latinském slovese *emovere*, což v překladu odpovídá slovesu vzrušovat.

Mnoho psychologů se přiklání k názoru, že emoce jsou silně spjaty s následujícími složkami (Plháková, 2009):

- Subjektivní emocionální prožívání: součástí emocí je pocitová složka. Může kolísat ve své intenzitě od negativních po pozitivní pocity. Tím se emoce odlišují od jiných mentálních stavů.
- Výrazové chování: typickým příkladem jsou výrazy obličeje, zejména mimické pohyby v okolí očí a úst.
- Fyziologické reakce: jedná se o odpověď těla na určitý podnět. Podrážděním autonomního nervového systému nastane produkce odpovídajících hormonů.

Funkce emocí

Podle Vágnerové (2016) mají emoce následující funkce:

- Informační funkce: představuje hodnocení sebe i svého okolí na základě přítomných emocí. Jakákoliv situace, která je pro jedince nová, důležitá nebo třeba nebezpečná, vyvolá řadu fyziologických reakcí a odpovídající emoci. Vzniklý citový prožitek tedy dává jedinci potřebné informace týkající se dané situace. Přestože je emoční reakce rychlá, nemusí vždy přesně odpovídat dané situaci. Emoce jsou také důležitým nástrojem v mezilidské komunikaci. Určitá situace nebo vnitřní prožitek vyvolá emoci s odpovídající výrazovou složkou, podle které můžeme předpokládat chování jedince. Výrazová složka a prožívání dané emoce také ovlivní styl komunikace.
- Regulační a motivační funkce: emoce se podílejí na usměrňování člověka v jeho chování a na jeho následných reakcích, také mají výrazný motivační význam. Motivace k určitému chování se odvíjí od jednotlivých primárních emocí.

Druhy emocí

Vágnerová (2016) uvádí rozdělení emocí na dvě skupiny, a to primární a sekundární emoce. Primární emoce jsou univerzálními emocemi pro celé lidstvo, jejich prožívání se napříč kulturami neliší. Je to dáno tím, že jsou vrozené, tudíž u každého jedince velmi obdobné. Sekundární emoce vychází z primárních emocí, ale na rozdíl od nich jsou více rozvinuté. Jedinec si sekundární emoce vytváří postupně s narůstajícím věkem a předchozími zkušenostmi. V podstatě se jedná o vyjádření vztahu k někomu, k něčemu nebo k sobě samému. K někomu si můžeme vytvořit například náklonnost, úctu nebo naopak

pohrdání, k sobě samému pak vinu nebo hrdost. Sekundární emoce bývají ještě složitější a komplexnější, mohou totiž zahrnovat jakékoliv složky jednotlivých primárních emocí. Například jedinec může pohrdání vyjádřit způsobem, jenž má některé výrazové prvky totožné s prožitkem zhnusení.

1.4.4 Primární emoce

Vzhledem k tématu bakalářské práce je potřeba zmínit také primární emoce, které jsou hlavním tématem programu Druhý krok, a proto jim je věnována samostatná kapitola, ve které je nastíněno 6 základních emocí, jenž stanovil Paul Ekman. Právě s těmito emocemi preventivní program Druhý krok pracuje. Jsou jimi radost, smutek, hněv, strach, překvapení a znechucení.

Radost

Jedná se o pozitivní emoci, která je spojena s radostnou událostí, úspěchem či ziskem. Radost můžeme pociťovat i při běžných denních činnostech, které se nezdají být svým průběhem příliš výjimečné. Můžeme si ji navodit sportem, oblíbeným jídlem, setkáním s blízkým člověkem nebo jakoukoliv jinou činností. Příval této emoce můžeme pocítit i po pochvale za odvedenou práci nebo také v situaci, kdy se vyhneme něčemu nepříjemnému. Projevuje se v různých intenzitách, přičemž pocit štěstí je nejsilnější formou radosti. Naopak za nejslabší formu můžeme považovat spokojenost (Nakonečný, 2000).

Výrazový projev radosti: primárním rozpoznatelným znakem jsou rty, jejichž koutky směřují nahoru. Mohou být také rozevřeny do širokého úsměvu. Existuje aktivní a pasivní forma radosti. Pasivní radost je klidná, někdy může dojít až k dojetí. U aktivní formy dominuje pohyb, smích a tendence se o svou radost podělit s ostatními (Nakonečný, 2000).

Smutek

Vzniká tehdy, kdy jedinec není schopen dojít k danému cíli nebo přijde o něco, na čem mu záleží. Smutek může být navozen mnohdy jenom myšlenkou na ztrátu někoho blízkého. Stejně jako u jiných emocí i smutek se objevuje v různých intenzitách. Za nejmírnější formu smutku považujeme zachmuřenost, nejsilnější formou je deprese (Vágnerová, 2016).

Výrazový projev smutku: Ekman (2015) uvádí, že nejspolehlivějším ukazatelem smutku je obočí, jehož vnitřní strany se stáhnou k sobě a posunou vzhůru, ovšem u plačící osoby jej spatříme jenom zřídka. Intenzivní prožívání smutku může být vyjádřeno otevřenými ústy a plácem. U sevřených rtů dochází k poklesu koutku úst směrem dolů, horní ret je povytažen směrem vzhůru, dolní ret se třese a brada je svaštělá.

Strach

Bývá vyvolán pocitem ohrožení a nebezpečí. Jedná se o složitou emoci, která ihned vyvolá řadu fyziologických reakcí. Strach je součástí života i ostatních tvorů, což dokazují reakce boj nebo útěk. Někdy může mít strach i motivační charakter, jindy vede spíše k ustrnutí člověka a v nejzávažnějších případech může vést až ke smrti. Další typickou vlastností této emoce je, že se velmi rychle šíří. Osoba, která výrazně pociťuje strach a dává to svému okolí najevo, může emoci přenést na ostatní. Tímto způsobem může vzniknout i panika (Nakonečný, 2000).

Výrazový projev strachu: je velmi často zaměňován s překvapením, neboť mají podobné mimické projevy. Pro správné rozlišení strachu od překvapení je nutné zaměřit se na oči, zejména na pozici očních víček. Při strachu dochází k napnutí spodních a zároveň zdvižení horních očních víček, obočí se mírně povytáhne směrem vzhůru a rty se napnou a protáhnou do vodorovné polohy (Ekman, 2015).

Překvapení

Vzniká jako reakce na nečekanou událost. Samotná emoce trvá jenom pár vteřin, poté následuje odpovídající reakce. Mnoho vědců a psychologů nepokládá překvapení za emoci, jelikož podle jejich názorů nemá překvapení pozitivní ani negativní doprovod, což je nezbytnou součástí prožívané emoce. Ekman ale oponuje tím, že i překvapení můžeme prožívat jako pozitivní nebo negativní ještě předtím, než zjistíme, co se děje. (Ekman, 2015).

Výrazový projev překvapení: jak již bylo výše uvedeno, výraz překvapení bývá zaměňován s výrazem strachu. U překvapení se široce otevřou oči, vytáhne se obočí směrem nahoru, oblast úst je povolena, takže většinou se ústa otevřou a brada poklesne (Ekman, 2015).

Hněv

Nejčastěji bývá vyvolán neschopností překonat překážku, která brání jedinci dosáhnout cíle. Pokud tento stav trvá delší dobu nebo je dosažení cíle pro člověka důležité, dojde většinou k agresi a útoku, který je směřován na odstranění dané překážky. Rozlišujeme pocit rozzlobení, vztek a zuřivost. Rozzlobení je nejmírnější formou hněvu, vztek a zuřivost jsou již silnější emoce (Nakonečný, 2000).

Výrazový projev hněvu: nejtypičtějším znakem hněvu jsou rty. Více se tisknou k sobě, takže tvoří úzkou linii. Jedná se o nevědomou reakci, která se mnohdy vyskytne ještě dříve, než si člověk uvědomí, že cítí hněv. Dále se zvednou horní oční víčka, přivrou se spodní oční víčka a obočí se stáhne směrem dolů (Ekman, 2015).

Znechucení

Vzniká v momentě, kdy hrozí, že jedinec přijde do kontaktu s podnětem, který je mu nepříjemný. Podnětem může být cokoli, co jedinec shledává odpudivým. Pokud se jedná jenom o mírné znechucení, člověk se snaží podnětu vyhnout a odstupuje od něj. Silnější formou znechucení je hnus a odpor (Vágnerová, 2016).

Výrazový projev znechucení: hlavními signály pro rozpoznání znechucení jsou zdvižení horního rtu a nakrčení nosu. Zpravidla se při znechucení vyskytují oba tyto výrazy najednou. Zdvižením horního rtu se buď zvedne a částečně vysune dopředu spodní ret nebo zůstane uvolněný a ústa se otevrou. Nakrčením nosu vzniknou vrásky u vnějších očních koutků (Ekman, 2015).

1.4.5 Vývoj emocí u dítěte

Stejně jako socializace, i emocionální vývoj je nedílnou součástí zrání dítěte. Díky tomu se z něj stává osobnost empatická, chápající emoce své i emoce ostatních lidí a na základě toho je dítě schopno jednat adekvátně situaci. Proces socializace spolu s emocemi velmi úzce souvisí a díky správnému vedení k osvojení si jednotlivých poznatků v této oblasti dítě dozrává v plně samostatnou a uvědomělou osobnost. Tomuto vývoji výrazně napomáhá program Druhý krok.

Emoce dětí jsou typické svým krátkodobým trváním, silným výrazovým projevem a povrchností v tom smyslu, že děti velmi intenzivně prožívají emoce v situacích, které se

dospělým lidem zdají být malicherné. Dětské emoce nejsou stálé, velmi rychle se obměňují a mívají intenzivní průběh (Nakonečný, 2000).

Individuální prožívání emocí začíná dítě chápat již mezi třetím a pátým rokem života. Postupně se naučí tomu, že jedna situace může u více lidí vyvolat rozdílné emoce a že každý jedinec může danou emoci prožívat odlišně od něj samotného. Dítě předškolního věku chápe, že podle projevů člověka může rozpoznat emoce, které prožívá. Netuší ovšem, že některé emoce mohou být potlačovány, takže zůstanou bez tělesného vyjádření. Ve věku šesti let dítě začíná chápat, že ne vždy odpovídá chování člověka prožívané emoci. Se vstupem do základní školy již dítě zpravidla ví, že lze ovládnout či maskovat své emoce (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Podle Vágnerové (2016) je nutným předpokladem pro porozumění emocím spojení kognitivní a emoční složky. Porozumění probíhá v následujících vývojových fázích:

- Základní porozumění emocím a jejich vnějším příčinám: většinou dítě pochopí podstatu emocí do pěti let. V tomto věku již rozeznává všechny primární emoce, je si také vědomo toho, že emoce mohou být vyvolány vzpomínkou, danými okolnostmi nebo jinými vnějšími podněty.
- Porozumění vnitřním příčinám emocí a proměnlivosti jejich projevu: na konci předškolního období dítě chápe, že lidé nemusí dávat své emoce najevo, ale přesto mohou nějakou emoci prožívat. Ví, že emoce nemusí být vyvolány jenom vnějším podnětem.

Klíčový je vývoj empatie, který podle Vágnerové (2016) probíhá již v batolecím období. Díky empatii se dítě dokáže vžít do pocitů druhého člověka, což mu pomůže v komunikaci, chování, ale zejména v navazování a udržování vztahů. Vývoj empatie probíhá současně s vývojem sebeuvědomování a kognice. Shapiro (2004) předpokládá, že v šesti letech dochází k postupnému vývoji kognitivní empatie. Dítě se empaticky vcítí do jiné osoby, pochopí její aktuální rozpoložení a na základě toho se rozhodne jednat. Učí se například, v jaké situaci má jít utišit jiného člověka a kdy jej naopak nechat o samotě.

Na prožívání emocí se podílejí velké mozkové struktury. V souvislosti s empatií je nejdůležitější částí mozku orbitofrontální kůra, která funguje také jako regulátor emocí. Tím, že působí na amygdalu, snižuje unáhlené projevy. Bylo dokázáno, že situační podmínky ovlivňují zrání orbitofrontální kůry. Pokud dítě vychovávají rodiče, kteří mu zajistí bezpečí, lásku a péči, ovlivní tak zrání jeho orbitofrontální kůry pozitivním způsobem. Jelikož

jednotlivé části mozku dozrávají postupně, dítě předškolního věku ještě neumí ovládat své emoce, chce ihned uspokojit své aktuální potřeby, vzteká se a mnohdy se podle rodičů chová nevhodně. Postupným zráním mozkových oblastí se v emocionálních projevech ustálí a díky dozrání orbitofrontální kůry nabyde schopnosti empatie. K tomu jsou ovšem zapotřebí vhodné vzory, od kterých se může učit správnému chování. Pokud malé dítě uvidí konstruktivní řešení problému mezi rodiči nebo sourozenci, toto chování si zapamatuje a později si jej osvojí (Gueguen, 2014).

Důležitá je také schopnost ovládnání emocí. Podle Gillnerové (2015) je získání této dovednosti ovlivněno výchovným prostředím dítěte. Obecně ale platí, že pokud rodiče s dítětem o emocích hovoří, ve věku šesti let již dítě dokáže některé emoce regulovat. Socializace emocí probíhá v následujících bodech:

- uvědomění si vlastního emočního prožívání,
- rozpoznávání a pochopení emocí svých i jiných lidí, později se vyvíjí schopnost empatie,
- pojmenování emocí,
- pochopení, že emoce nemusí vždy odpovídat výrazovému projevu,
- pochopení, že komunikace a vztahy s jinými lidmi závisí na tom, jak pocíťovanou emoci projevuje navenek,
- schopnost seberegulace.

Podstatu zrání mozkové kůry v emocionálním vývoji zmiňuje také Poláčková Šolcová (2018), podle které se na regulaci emocí podílí právě frontální a prefrontální oblast mozkové kůry. V mateřské škole učitelky dětem pomáhají osvojit si určité strategie ke zvládnání situací. Děti šestileté jsou schopny tyto strategie bez pomoci pedagožky využít. Jedná se ale o strategie, které souvisí s určitou behaviorální činností jako přesunutí pozornosti nebo vyhýbání se situaci. Složitější strategie si děti teprve osvojují za pomoci učitelek a rodičů. Mezi tyto strategie patří hledání pozitivních věcí na dané události, přehodnocení situace nebo plánování.

2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Jelikož většina dětí tráví spoustu času v mateřské škole, jsou silně ovlivněny jak vzdělávacím programem, tak pedagogem samotným. Pro správný vývoj dítěte v emocionální a sociální oblasti je zapotřebí mít vzdělávací program nastaven tak, aby u dětí podporoval vývoj schopností v daných oblastech. Zároveň je nutné, aby pedagog disponoval určitými charakteristikami, kterými bude nenásilně a cíleně předávat dětem své znalosti a zkušenosti.

2.1 Rámcový vzdělávací program pro MŠ

Prvotním impulzem pro vytvoření vzdělávacího programu bylo společenské a politické uvolnění po roce 1989. Pedagogové mateřských škol cítili potřebu určitého rámce, podle kterého by děti cíleně vedli k osvojení si norem, sociálních dovedností, hodnot a postojů a pozitivním způsobem ovlivňovali jejich postupný přechod k integrované osobnosti bez toho, aniž by narušili jejich individualitu a svobodné rozhodování. Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) byl vytvořen v roce 2001 (Svobodová, 2010).

Košťátková (2014) uvádí, že podle RVP předškolního vzdělávání (dále jen RVP PV) si každá mateřská škola vytváří svůj vlastní Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), který bývá označován také jako školní kurikulum. Každý ŠVP musí obsahovat cíle, kterých chtějí pedagogové mateřských škol dosáhnout. Zároveň také zahrnuje metody a proces práce, díky nimž pedagogové dosáhnou vytyčených cílů. Nesmíme opomenout také očekávaný efekt jednotlivých vzdělávacích oblastí, který musí být v ŠVP také uveden. Kurikulum je rozděleno na tři základní části:

- Formální kurikulum: jedná se o vzdělávací program, ve kterém nalezneme stanovené cíle, obsah, podmínky vzdělávání a také předpoklad získání daných kompetencí.
- Neformální kurikulum: zde je uveden postup spolupráce s rodiči, aktivity školy, mimoškolní aktivity.
- Skryté kurikulum: tvořeno je klimatem školy, vybaveností, klasifikací pedagogů, vztahy na pracovišti, kvalitou stravy a podobně.

2.1.1 Obsah ŠVP

Podle RVP by školní vzdělávací program měl obsahovat následující náležitosti (MŠMT, 2018):

- Identifikační údaje o škole: zde je potřeba uvést samotný název ŠVP a údaje o škole (název, umístění, kontakty).
- Obecné charakteristiky školy: součástí ŠVP musí být údaje o velikosti mateřské školy a také velikosti jednotlivých tříd, údaje o její lokalitě a někdy může být ŠVP doplněn o historických událostech mateřské školy.
- Podmínky vzdělávání: tuto část si pedagogové vytvářejí sami, ale musí vycházet z RVP PV. Podmínky vzdělávání jsou rozděleny do následujících kategorií: věcné podmínky, životospráva, psychosociální podmínky, organizace, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění, spoluúčast rodičů, podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, podmínky vzdělávání dětí nadaných, podmínky vzdělávání dětí od dvou do tří let.
- Organizace vzdělávání: popisuje strukturu, vnitřní chod a organizaci mateřské školy. Zahrnuje počet tříd a počet dětí v jednotlivých třídách, rozdělení dětí ve třídách, zveřejňuje požadavky pro přijetí dítěte do mateřské školy.
- Charakteristika vzdělávacího programu: popsány jsou všechny vzdělávací plány a cíle, kterých chtějí pedagogové mateřské školy dosáhnout včetně toho, z jakých teorií vycházejí a jaké metody vzdělávání využívají.
- Vzdělávací obsah: je důležitou částí ŠVP. Jedná se o shrnutí informací týkajících se vzdělávání v mateřské škole do integrovaných bloků. Pedagogové si sami určují, jakým způsobem budou integrované bloky zpracovány, ale vždy se musí odvíjet od stylu práce s dětmi v oblasti vzdělávání. Pokud má mateřská škola více tříd, které se liší formou výuky, může mít integrované bloky pro jednotlivé třídy různé.

Vzdělávací obsah zahrnuje:

- hlavní smysl integrovaného bloku (záměry, rozvoj klíčových kompetencí),
- obsah integrovaného bloku (včetně jednotlivých témat).
- Evaluační systém: zde by měl být uveden postup a pravidla průběhu evaluace v jednotlivých třídách. V rámci evaluačního systému je v ŠVP uvedeno, co se bude sledovat, jaké metody budou ke sledování použity, časový plán a odpovědnost jednotlivých pedagogů za jim určenou část práce (jsou to například sběr dat, vyhodnocování výsledků a podobně).

2.1.2 Vzdělávací obsah v ŠVP

Vzdělávací obsah, který je definován v RVP, slouží pedagogům jako pouhý rámec a výčet toho, co by měli v předškolním vzdělávání předat dětem. Pedagogičtí pracovníci mateřských škol tvoří vlastní vzdělávací nabídku, kterou do ŠVP zakomponují v podobě integrovaných bloků, jejichž obsah předávají dětem v rámci předškolního vzdělávání. Tyto bloky se mohou od sebe svým rozsahem a délkou trvání lišit, ale měly by obsahovat mnoho rozmanitých činností a podnětů, aby byly pro děti co nejvíce atraktivní. Obsah integrovaných bloků by měl pokrýt všechny náležitosti k tomu, aby byl nápomocen dětem v mateřské škole při osvojování si praktických dovedností a rozvoji intelektových schopností (MŠMT, 2018).

I přes to, že je RVP detailně propracovaný a zahrnuje všechny potřebné náležitosti k tomu, aby pedagogové vedli dítě k získání všech kompetencí potřebných ke spokojenému životu, na emocionální oblast zde není brán příliš velký zřetel. Tento nedostatek může být kompenzován zapojením programu Druhý krok do výukových aktivit mateřských škol.

2.2 Osobnostní charakteristiky učitelů

Jelikož pedagog spolu s dítětem tráví v mateřské škole spoustu času, dítě od něj přebírá názory, způsoby chování a také vyjadřovací projevy. Proto jsou ve vývoji dítěte důležité také osobnostní charakteristiky a profesní kompetence pedagoga mateřské školy. Na osobnostní charakteristiky učitele se nahlíží jako na rozhodující předpoklady pro profesní dráhu pedagoga. Podle Průchy (2017) byly v 19. století definovány hlavní osobnostní charakteristiky učitele, které se od současných předpokladů příliš neliší. Jedná se o motivaci k povolání, učitelskou schopnost a kognitivní vybavenost. V současné době se mezi osobnostní charakteristiky učitelů řadí stupeň kvalifikace, rozsah výcviku, specializace, věk, profesní zkušenost, postoje a verbální schopnosti.

2.3 Profesní kompetence

Profesní kompetence představují soubor znalostí, dovedností, schopností a předpokladů nejen k osobnostnímu růstu, ale k vykonávání profesní činnosti (Syslová, 2013). Různí autoři nahlízejí na profesní kompetence učitele mateřské školy rozdílně.

Nezvalová (2003, in Syslová, 2013, 31) uvádí, že její rozdělení lze aplikovat na pedagogy pracující ve všech školských zařízeních, tedy od mateřské školy výše. Jsou jimi:

- Kompetence řídicí: pedagog musí umět plánovat, realizovat, hlídat a hodnotit výuku.
- Kompetence sebeřídicí: jedná se o rozvíjení vlastní osobnosti za účelem zvyšování hodnoty práce, podílení se na skupinových činnostech a spolupráci.
- Kompetence odborné: pedagog musí mít znalosti a dovednosti daného oboru.

Syslová (2013) uvádí ve své publikaci profesní kompetence týkající se výhradně učitelů mateřských škol:

- Kompetence předmětová: pedagog je schopen své poznatky z oblasti pedagogiky a příbuzných oborů využít v praxi a vhodně je předat dětem.
- Kompetence didaktická a psychodidaktická: učitel zná náležitosti RVP PV a umí vytvořit vlastní ŠVP a jiné programy týkající se mateřské školy. Bez obtíží zvládá strategii učení a výchovy jak v teorii, tak v praxi.
- Kompetence pedagogická: pedagog má potřebné znalosti v oblasti výchovy, kterou uplatňuje v teoretické i praktické části. Dítě podporuje v jeho zájmech.
- Kompetence diagnostická a intervenční: pedagog dokáže rozpoznat u dítěte vývojové odchylky, identifikuje dítě se specifickými potřebami, kterým přizpůsobí své výchovně-vzdělávací techniky.
- Kompetence sociální, psychosociální a komunikační: pedagog je nakloněn spolupráci s rodiči, jeho komunikace je na profesionální úrovni. Aby bylo prostředí mateřské školy pro děti co nejpříjemnější, vytváří příznivé klima ve třídě.
- Kompetence manažerská a normativní: pedagog se orientuje v zákonech a normách, které se vztahují k jeho profesi. Také se věnuje administrativní činnosti, zajišťuje a řídí aktivity v mateřské škole a snaží se o její rozvoj.
- Kompetence profesně a osobnostně kultivující: pedagog disponuje všeobecnými znalostmi, které umí předat dětem. Při své práci se řídí profesní etikou učitele, svou práci dokáže zpětně reflektovat a přijmout rady a doporučení kolegů.

Nutnou součástí profesní kompetence učitele mateřské školy je vzdělání, kterým je absolvování střední pedagogické školy nebo vysokoškolské studium bakalářského studijního programu příslušného oboru (Valachová, 2016). Své poznatky musí umět využít jak v teoretické, tak v praktické rovině. Tyto poznatky jsou dále rozvíjeny v rámci praxe

v mateřské škole, kde se jejich teoretické i praktické využití zdokonaluje. Tomu výrazně napomáhá i schopnost sebereflexe (Syslová, 2013).

Důležitý předpoklad pro vykonávání pedagogické profese je citová zralost. Pedagog by měl problémy řešit objektivně a s klidem. Děti v mateřské škole mezi sebou často vedou na první pohled bezpředmětné spory. Pedagog by se neměl nechat vyvést z míry nebo být vyprovokován k prudkým reakcím či nekonstruktivnímu řešení problému (Fontana, 2010).

3 PREVENTIVNÍ PROGRAM DRUHÝ KROK

Tato kapitola zaujímá v práci spolu se sociálně-emocionálním vývojem předškolního období hlavní postavení celé teoretické části. Zmíněné kapitoly souvisí s výzkumnou částí, která se zabývá působením programu Druhý krok na sociálně-emocionální vývoj dětí.

O vznik programu se zasloužila americká organizace Committee for children. Pod názvem Second Step zavedla v 80. letech minulého století program, který má za cíl podporovat u dětí sociálně-emocionální učení a vést je tak k porozumění emocionálního prožívání, k empatii, k navazování nových vztahů a ke zlepšení klimatu třídy. Program dosáhl obliby a dnes s ním pracuje velké množství škol v řadě států celého světa (Committee for children, nedat.).

Díky sdružení Profkreatis se dostal i do Slovenské republiky, kde byl přejmenován na Srdce na dlani. Později dostal název Druhý krok. Mezi lety 2003 až 2007 se testovala jeho efektivita na 14 základních školách. Výsledky jednoznačně nasvědčovaly tomu, že program pozitivně působí na chování dětí. Následně bylo stanoveno, kde všude může být program využíván. Lze s ním pracovat v mateřských školách, základních školách, pedagogicko-psychologických poradnách, dětských domovech, družinách a dalších školních klubech (Druhý krok, nedat.).

V České republice se začal Druhý krok používat v roce 2015, zpočátku na základních školách. O rozšiřování programu do mateřských a základních škol v České republice se zasloužil spolek Škola porozumění a sdílení (dále jenom ŠPAS), jenž sídlí na katedře psychologie v Olomouci. Hlavním cílem spolku ŠPAS je podporování a začleňování programu Druhý krok do škol a organizování vzdělávacích aktivit pro psychology a poradenské pracovníky (ŠPAS, nedat.). Program Druhý krok napomáhá v sociálně-emocionálním vývoji dětí, a protože pozitivně působí proti šikaně, je označován jako preventivní. Mezi jeho hlavní cíle patří rozvoj empatie, snížení agresivního chování u dětí, zvýšení tolerance k odlišnostem, zlepšení spolupráce školy a rodiny a také působí jako prevence proti násilí (Smékalová & Palová, 2016). Děti by si výše uvedené schopnosti měly osvojit co nejdříve, aby na nich mohly dále stavět a rozvíjet je odpovídajícím způsobem, proto je program zaváděn do mateřských škol.

3.1 Práce s programem Druhý krok pro MŠ

Hlavním nástrojem pro práci s programem jsou úvodní a výukové karty černobílé barvy. Dále se v rámci programu pracuje s plakáty, plyšovými hračkami a srdíčky, kterými jsou děti odměňovány za příkladné chování, jako je například pomoc druhému. Srdíčka děti sbírají do nádoby, která je společná pro celou třídu. Děti tak mezi sebou nesoutěží, ale poji je společný cíl, kterým je nasbírání co největšího počtu srdíček pro celou třídu. V zakoupeném balení programu Druhý krok se nachází také příručka pro pedagogy, podle které by měli při výuce postupovat (OZ Profkreatis, 2014). Výuka se skládá ze tří částí, které na sebe navazují:

- **Nácvik empatie:** tato část umožní dětem získání dovedností nutných pro rozpoznávání nejen vlastních emocí, ale také emocí ostatních lidí. Na základě rozpoznání určité emoce u jiného člověka se naučí vhodným způsobem reagovat. Část nácviku empatie je klíčová, neboť se od ní odvíjí další výukové části.
- **Ovládání emocí:** děti se v rámci této výukové části učí, jak rozpoznat své silné emoce a jakým způsobem je umět regulovat.
- **Řešení problémů:** na závěr si děti osvojují postupy k řešení problémů. Tato výuková část probíhá ve třech krocích. Mimo to se děti učí i prosociálnímu chování, navazování přátelství a jejich udržení.

Pedagog proškolený v rámci programu Druhý krok pracuje s kartami formátu A3. Každá karta má na přední straně černobílou fotografii, která ukazuje jednu z primárních emocí. Právě tato strana bývá ukazována dětem. Zadní strana karty je určena pro učitele, který program vede a nachází se zde podrobný metodický popis, jak s kartou pracovat. Pedagog tam najde mimo jiné příběh, který se váže k fotografii na přední straně a také základní informace týkající se karty (OZ Profkreatis, 2014).

3.2 Sociálně-emocionální učení

V této kapitole bude popsáno sociálně-emocionální učení (dále jen SEL), které je v rámci programu Druhý krok rozvíjeno. Toto učení je těsně spjato se sociálně-emocionálním vývojem dětí, neboť právě díky SEL, tedy i programu Druhý krok, je sociálně-emocionální vývoj podporován správným způsobem.

S modelem SEL přišla organizace Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), která vznikla pod vedením D. Golemana na Univerzitě

v Yale. Model SEL je inspirován konceptem emoční inteligence, který je v modelu SEL patrný. Vizi CASEL je za pomoci SEL pomáhat dětem a dospívajícím v rozvoji kompetencí, které jsou součástí SEL a tak zlepšit kvalitu jejich života. Osvojení sociálně emocionálních kompetencí předchází šikaně ve škole, ale také na pracovišti, dále pozitivně motivuje jedince ve vzdělání nebo v pracovní činnosti a zlepšuje jeho životní spokojenost (CASEL, 2013).

Sociálně emocionální učení je tedy určitý proces, který umožňuje dětem lépe zvládat své emoce tím, že pochopí jejich význam jak u sebe, tak u ostatních. Dále umožní dětem uvědomovat si vztahy s druhými lidmi a empaticky jim naslouchat a o vztah s blízkými pečovat. Důraz je kladen také na schopnost činit správná rozhodnutí (CASEL, nedat.).

SEL podporuje získání následujících kompetencí (CASEL, 2017):

- Sebeuvědomování (self-awareness): schopnost rozpoznat vlastní emoci, uvědomovat si její přítomnost a také mít povědomí o tom, jak může daná emoce ovlivnit dítě v jeho chování. Dítě si může vybudovat zdravé sebevědomí tak, že si bude vědomo svých silných a slabých stránek a limitů.
- Seberegulace (self-management): zahrnuje ovládání emocí, myšlenek a chování, díky čemuž se dítě stává vyrovnanou osobností, která je pozitivním způsobem motivovaná ke svým cílům.
- Sociální citění (social awareness): kompetence představující porozumění sociálním normám, umět přijmout ale také poskytnout oporu, schopnost empatie a projevovat úctu vůči ostatním.
- Zodpovědné jednání (responsible decision-making): jedná se o způsobilost k uvědomělému rozhodnutí bez toho, aniž by byly porušeny sociální a etické normy. Zároveň je důležité mít odpovědnost za rozhodnutí a v případě potřeby za svá rozhodnutí nést následky.
- Vztahové dovednosti (relationship skills): obsahují komunikaci s okolím, sdružování se a udržování spokojených vztahů. Spolu s tím souvisí také schopnost řešení konfliktů a ochota pomoci jinému v tíživé situaci.

3.3 Dosavadní výzkumy programu Druhý krok v MŠ

Přestože je program Druhý krok hojně využíván v mnoha zemích po celém světě, výzkumů ověřujících efektivitu programu v mateřských školách je vzhledem k metodologické náročnosti poměrně málo. V České republice nyní probíhá první výzkum, který ověřuje účinnost programu v mateřských školách, výsledky však doposud známy nejsou.

Gajdošová (2017, in Gužíková, 2017) ve své práci zmiňuje výzkumy, jejichž výsledky potvrdily nutnost rozvoje sociálně-emocionálních kompetencí v předškolním období za pomoci programu Druhý krok. Tyto kompetence usnadňují dětem přechod na základní školu a také pozitivně působí na školní úspěšnost. I když probíhalo testování na žácích základních škol, považujeme za podstatné tento výzkum v práci zmínit. Výzkum byl uskutečněn v rámci projektu „Health Behaviour in School Aged Children“ v letech 2009 až 2010.

Žákům byl předložen dotazník, na jehož základě byla zjištěna následující tvrzení: nízká spokojenost žáků se školou, děvčata vyšších ročníků hodnotila svoji psychickou pohodu jako nízkou, 16 % jedenáctiletých chlapců a 10 % jedenáctiletých dívek uvedlo, že jsou šikanováni pravidelně zhruba dvakrát až třikrát do měsíce. U třináctiletých až patnáctiletých dětí se často objevovaly zdravotní potíže, které mohou souviset se stresujícím prostředím školy. Děti se stále častěji dopouští vandalismu, záškoláctví a dochází také ke slovním útokům na pedagogy.

Dále Gajdošová (2017, in Gužíková, 2017) uvádí, že je třeba, aby mateřské školy rozvíjely sociálně-emocionální kompetence dětí. Díky tomu budou lépe připraveny na komunikaci a fungování v kolektivu. Preventivní program Druhý krok je vhodným nástrojem pro rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí. Děti se naučí ovládat své emoce, což je velmi důležitý předpoklad pro fungování jak v základní škole, tak celkově v životě. Navíc seberegulace přispívá k lepším školním výsledkům. Dítě je schopno lepšího soustředění ve vyučování a přijmutí autority pedagoga.

Proběhlo mnoho dalších výzkumů, které byly zaměřeny na ověřování efektivity Druhého kroku na dětech z ekonomicky znevýhodněných rodin. Jeden takový výzkum proběhl ve Spojených státech amerických. Zapojilo se 109 dětí předškolního věku, které pocházely z Chicaga a spolu se svými pedagogy se účastnily v rámci výzkumu 28 intervenčních sezení, která rozvíjela sociálně-emocionální kompetence. Jejich sociální

a emocionální chování bylo měřeno v rámci pretestu i posttestu. To vše se dělo na základě pozorování chování každého dítěte, rozhovoru s ním a také rozhovoru s paní učitelkou. Na základě druhého měření byly zjištěny značné rozdíly v sociálně-emocionální oblasti dětí v porovnání s prvním měřením. Děti vykazovaly v obou oblastech zlepšení (McMahon, Washburn, Felix & Childrey, 2000).

Dále stojí za zmínku rozsáhlá studie, kdy byli učitelé mateřských škol dotazováni na sebeovládání předškolních dětí. Výsledky ukázaly, že 46 % pedagogů vnímá sebeovládání dětí jako velmi nízké, což snižuje jejich budoucí školní úspěšnost, problémy v chování a horší kontakty s vrstevníky (Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000, in Committee for Children, 2011). Tento problém řeší velmi efektivně Druhý krok, který je navržen tak, aby vedl děti k osvojení si těchto schopností.

Cílem dalšího výzkumu bylo zjistit, zda program Druhý krok dokáže snížit výskyt agresivního chování. Výzkumný soubor se skládal ze 403 dětí věkově rozdílných, od dětí docházejících do mateřské školy až po děti čtvrtých tříd základní školy. Dle výsledků je program Druhý krok přínosný pro rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí, spolu s tím se pojí i nižší frekvence výskytu agresivního chování (Brown, J., Dowdy, E., Gonzalez, V., Jimerson, S. R. & Stewart, K., 2012).

Jiný výzkum upozorňuje na fakt, že i když jsou děti předškolního věku schopny naučit se díky programu Druhý krok sebeovládání, nastanou situace, kdy budou potřebovat pedagogovu pomoc. Ovládání emocí probíhá za pomoci naučených strategií, které si dítě v rámci programu osvojilo. Jedná se například o hluboké dýchání, myšlení na něco, co dítě uklidňuje nebo aktivita, která jej dokáže odvést od nepříjemné situace. Tyto strategie jsou používány pouze tehdy, kdy je dítě schopno logického zhodnocení situace. V případě, že jej ovládne silný strach nebo hněv, ztrácí nad sebou kontrolu a není schopno se za pomoci naučených kroků k sebeovládání uklidnit. V takovém případě musí zasáhnout dospělá osoba a dítěti pomoci (Committee for children, 2002). Proto je důležité, aby byl program Druhý krok využíván v mateřských školách, neboť tam má dítě možnost naučit se pod vedením pedagoga jednat i v těchto náročných situacích. V základní škole mu již pedagog nebude neustále k dispozici.

Další výzkum byl zaměřen na řešení problémů u dětí v sociální oblasti. Díky programu Druhý krok jsou děti schopny osvojit si vhodné strategie k řešení problémů, což je před nástupem do mateřské školy velmi důležité (Committee for children, 2002).

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Sociální a emocionální vývoj probíhá již od raného dětství. Aby dítě vyzrálo v plně odpovědnou a samostatnou osobnost, je nutné u něj nenásilným způsobem podporovat vývoj v těchto oblastech nejen rodiči, ale i pedagogem, jelikož s ním tráví dítě mnoho času jak v mateřské škole, tak v základní. Program Druhý krok je dobrým prostředkem pro dosažení optimálního vývoje dítěte v sociálně-emocionální oblasti. V České republice bylo provedeno mnoho výzkumů zaměřených na zjištění efektivity programu na základních školách. Jelikož byly výsledky pozitivní, v roce 2017 spolek ŠPAS oslovil 5 mateřských škol, které se zapojily do pilotního výzkumu ověřování efektivity programu Druhý krok. Postupně se v programu zaškolují další pedagogové, kteří mají zájem s programem v mateřské škole pracovat. Jelikož je aktivně využíván v mnoha zemích po celém světě, proběhlo nespočet výzkumů zabývajících se touto tematikou. Většina těchto výzkumů byla provedena na základních školách, velmi těžce jsou dohledatelné výzkumy Druhého kroku na mateřských školách. Jelikož nejsou známy výsledky pilotního výzkumu probíhajícího na mateřských školách, není doposud v České republice ověřeno, zda má program pozitivní vliv na sociálně-emocionální vývoj i v mateřských školách.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit názor učitelek na to, zda program ovlivňuje děti předškolního věku v sociálně-emocionálním vývoji a pokud ano, jakým způsobem. Ke zjištění výzkumných cílů byly nápomocny učitelky a ředitelky mateřských škol, které osobně s programem pracují.

Ze stanoveného cíle výzkumu byly vyvozeny následující výzkumné otázky:

- Vykazují děti změny v chování v emocionální oblasti po zavedení programu Druhý krok?
- Vykazují děti změny v chování v sociální oblasti po zavedení programu Druhý krok?
- Shledaly učitelky vztah dětí k programu Druhý krok jako pozitivní?
- Je program Druhý krok přínosný pro sociálně-emocionální vývoj dětí předškolního věku?

5 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

Vzhledem k tématu práce byl využit kvalitativní přístup, který umožňuje výzkumníkovi dostat se více k jádru tématu, kterým se zabývá (Mioviský, 2009).

Kvalitativní přístup umožnil s jednotlivými respondentkami podrobně prodiskutovat danou oblast. Podstatou výzkumu bylo zjistit vlastní názor každé respondentky na program Druhý krok a jeho působení na sociální a emocionální vývoj dětí předškolního věku. Jelikož se jedná o téma obsáhlé, respondentky hovořily o vlastních zkušenostech, o pocitech a názorech, které k programu mají. Bylo nutné doptávat se na mnoho informací, aby rozhovor směřoval k jádru věci. Proto se jevil kvalitativní přístup jako tím nejlepším možným řešením.

5.1 Výzkumný soubor

Byly osloveny všechny učitelky mateřských škol, které mají dokončený certifikát, jenž je opravňuje k práci s programem Druhý krok, tudíž s ním aktivně pracují po dobu minimálně 3 měsíců. K získání výběrového souboru byl zvolen prostý záměrný (účelový) výběr, který Mioviský (2009) popisuje jako metodu, kdy jsou vybíráni pouze jedinci, kteří splňují kritéria pro daný výzkumný soubor. Tato metoda je vhodná v případě, že výzkumník příliš velký soubor nepotřebuje.

V současné době v České republice s programem Druhý krok pracuje zhruba 30 proškolených učitelek a ředitelek mateřských škol. Poprvé byly respondentky osloveny ve dnech 24. a 27. listopadu 2017 na supervizním setkání Druhého kroku, které se uskutečnilo v Olomouci na katedře psychologie. Bylo jim představeno téma bakalářské práce, její výzkumná část a prosba o poskytnutí rozhovorů týkajících se Druhého kroku, bez kterých by nemohla být výzkumná část realizována. Zároveň byly respondentky upozorněny, že budou v blízké době kontaktovány emailem, ve kterém obdrží podrobné informace týkající se průběhu rozhovorů. Spolu s tím jim byl nabídnut seznam otázek. Všechny respondentky, které souhlasily s účastí na výzkumu, seznam otázek obdržely, díky tomu se mohly na rozhovor lépe připravit. Dále byla s každou respondentkou individuálně

domluvena schůzka. Z pěti rozhovorů se čtyři uskutečnily v příslušné mateřské škole dané respondentky, jeden rozhovor proběhl mimo mateřskou školu, a to v kavárně.

Do výzkumu bylo zahrnuto pět respondentek, z toho 3 paní ředitelky a 2 paní učitelky. Jelikož bylo nutné počkat, až budou pedagožky program pravidelně v mateřské škole využívat alespoň 3 měsíce, sběr dat musel proběhnout v lednu. Také respondentky uváděly, že v lednu mají mnoho práce a velmi málo času. Pravděpodobně z toho důvodu byl získán souhlas k rozhovoru pouze od 5 pedagogických pracovníků. První rozhovor se uskutečnil 4. ledna, poslední proběhl 15. února.

Zde jsou uvedeny základní informace týkající se výzkumného souboru:

Respondentka číslo 1 pracuje s programem v homogenní třídě s celkovým počtem 16 dětí, všechny se programu účastní. Druhý krok ve třídě nevede sama, ale po týdnu se střídá se svojí kolegyní. Mateřská škola je umístěna v klidné části většího města.

Respondentka číslo 2 vede program sama v heterogenní skupině, která čítá 10 dětí. Mateřská škola je umístěna v menším městě. Mimo řečové vady mají některé děti diagnostikováno ADHD, poruchu chování a do programu se zapojuje také psychicky deprivovaný chlapec.

Respondentka číslo 3 pracuje v heterogenní třídě s počtem 25 dětí, které jsou ve věku od 3 do 7 let. V mateřské škole působí paní ředitelka, která ale kurz nemá, proto respondentka pracuje s dětmi v této oblasti sama. Dále uvedla, že programu Druhý krok se účastní nejmladší děti i chlapec s ADHD. Mateřská škola se nachází v malé vesnici.

Respondentka číslo 4 vede program v heterogenní třídě, do které dochází děti ve věku od 2 do 7 let, přičemž dvouleté děti se programu Druhý krok neúčastní. Ve třídě má celkem 28 dětí. Druhý krok vede i kolegyně, se kterou se respondentka každý týden střídá. Mateřská škola se nachází v malé vesnici, která leží blízko většího města. Již dříve byl v této škole využíván program, který je zaměřen na podporu emocionálního vývoje dětí.

Respondentka číslo 5 pracuje v homogenní třídě, ve které jsou starší děti ve věku od 6 do 7 let. Ve třídě má 22 dětí, programu se účastní všechny děti včetně dívky s poruchou autistického spektra. Jelikož jako jediná pedagožka z mateřské školy získala certifikát o absolvování programu Druhý krok, v dané škole pracuje s programem sama. Mateřská škola je umístěna v obci nacházející se v blízkosti menšího města.

5.2 Metody získávání dat

Pro získání dat byl využit polostrukturovaný rozhovor, který je náročnější na přípravu, ale zato řeší nedostatky nestrukturovaného a strukturovaného rozhovoru. Proband si vytváří pro něj zásadní schéma, v němž jsou uvedeny jednotlivé otázky rozhovoru. Je možno měnit podle průběhu rozhovoru pořadí otázek, proband tedy přizpůsobuje rozhovor respondentovi tak, aby informace byly obsáhlé a smysluplné. Z toho důvodu se výzkumník doptává respondenta na tvrzení, která jsou mu nejasná nebo málo rozvinutá. Důležité je jádro rozhovoru, které představuje klíčové otázky, jenž je nutno s respondentem důkladně probrat (Miovský, 2009).

Komunikace probíhala prostřednictvím emailu. Rozhovory se konaly od začátku ledna do poloviny února. Důležité bylo, aby je rozhovor zaneprázdnil co nejméně. Proto jim bylo nabídnuto, aby si místo setkání vybraly samy. Většina z nich upřednostňovala setkání v mateřské škole, ve které pracují. Respondentky byly obeznámeny s tématem bakalářské práce i s jejím cílem. Před začátkem každého rozhovoru byly tázány, zda může být rozhovor zaznamenán na diktafon a na mobilní zařízení. Spolu s tím jim byl sdělen důvod nahrávání rozhovoru a jak s ním bude následně naloženo. Zároveň byla přislíbena anonymita. Jednotlivé rozhovory se ve své délce příliš nelišily, trvaly od 25 do 35 minut. Nejprve byly s respondentkami probrány základní otázky, které sloužily k obeznámení výzkumníka s prostředím školky a výukovou metodou, kterou v mateřské škole využívají. Následně se postupovalo k důležitějším informacím až k jádru rozhovoru, který byl podrobně prodiskutován.

5.3 Metody zpracování a analýzy dat

Rozhovory byly se souhlasem respondentek fixovány na diktafon. Aby nedošlo k případným nepříjemnostem, které by mohly vzniknout kvůli přerušení nahrávání diktafonu, rozhovor byl zachycen i na mobilní telefon. Spolu s tím byly na papír zaznamenávány během rozhovoru případné postřehy nebo dotazy.

Rozhovory byly průběžně doslovně přepisovány do textové podoby. Ponechány byly nespisovné výrazy i nedokončené věty. Poté proběhla redukce prvního řádu, která měla za cíl odstranit tak zvanou slovní vatu. V důsledku toho zbyly pouze smysluplné a celistvé věty.

Pro zpracování dat byly použity postupy ze zakotvené teorie. Text byl kódován, dle Hendla (2005) se při kódování postupuje takovým způsobem, kdy výzkumník opakovaně pročítá přepsané rozhovory, vrací se k nim. Díky tomu je schopen odhalit skrytá témata, která mají důležité postavení ve vztahu k výzkumným otázkám. Nalezeným podstatným údajům jsou přiřazovány kódy, které mohou mít podobu celého odstavce, věty nebo jednoho slova. Podstatné je, aby byl zachován účel kódování. Tímto způsobem získáme určité segmenty s vlastním označením. Kódování probíhalo pomocí barev, kterými byly jednotlivé úseky rozhovoru označovány. Díky tomu byl text přehlednější a lépe se s ním pracovalo.

Následně byla využita metoda vytváření trsů. Miovský (2009) uvádí, že tato metoda vede výzkumníka k tomu, aby mohl nalezené podstatné informace slučovat do kategorií, které se často překrývají ve svých výpovědích. Vzniknou tak trsy, které umožní výzkumníkovi lepší orientaci v textu. Na závěr byly graficky znázorněny vztahy mezi nalezenými kategoriemi.

5.4 Etické aspekty výzkumu

Respondentky byly před začátkem výzkumu obeznámeny s jeho účelem, průběhem a následným vyhodnocením jednotlivých rozhovorů. Veškeré potřebné informace jim byly sděleny. S žádostí o rozhovor byly respondentky kontaktovány s předstihem, proto měly dostatek času na důkladné zvážení nabídky. Všechny respondentky s poskytnutím rozhovoru souhlasily zcela dobrovolně.

Před samotným začátkem rozhovorů všech 5 respondentek slovně vyjádřilo svůj souhlas s užitím diktafonu a mobilního telefonu pro zaznamenání jednotlivých výpovědí. Samozřejmostí bylo smazání zvukového záznamu po zpracování dat, o čemž byly také informovány. Aby byly respondentky uchovány v anonymitě, nejsou uvedena jejich jména ani jiné informace, které by mohly vést k odhalení jejich identity. Krátké přiblížení výzkumného vzorku taktéž neumožňuje jejich identitu, jsou popsány pouze informace nutné pro analýzu a vyhodnocení výsledků.

6 VÝSLEDKY

V této části se nachází popis výsledků jednotlivých rozhovorů. Analýza umožnila rozdělení dat do kategorií a podkategorií. Pro větší přehlednost byly jednotlivé kategorie rozděleny do oblastí, které odpovídají stanoveným výzkumným otázkám. Znázorněny jsou jako nadpisy. Samotné nalezené kategorie jsou vyznačeny **tučně a podtrženě**, podkategorie **tučně a kurzívou**. Jedná se o výroky, které byly shledány jako podstatné nebo se častěji v rozhovorech opakovaly. Do výsledků jsou zakomponovány také jednotlivé výroky respondentek. Ty jsou zobrazeny jako „*uvozovací věty napsané kurzívou*“. První oblast Práce s programem Druhý krok má pouze informativní charakter. Nevztahuje se tedy k žádné z výzkumných otázek. Je však vhodné, aby byl tento okruh zařazen do výsledků, protože nese základní fakta o práci s programem Druhý krok ve třídách.

6.1 Práce s programem Druhý krok

Oblast vychází z úvodních otázek rozhovorů a představuje základní informace týkající se práce s programem v mateřských školách. Jedná se spíše o informativní část, která by měla sloužit k pochopení stylu výuky v jednotlivých třídách.

Výuková část, tedy sezení s dětmi v komunitním kruhu a povídání si o emocích u karet, probíhá ve všech mateřských školách ***jednou týdně***. Všechny respondentky se shodly na tom, že se o ***emocích baví v průběhu celého týdne***, aby si děti uvědomily, že emoce jsou součástí lidského života. Mohou být zakomponovány v různých aktivitách. Jedna respondentka uvedla, že se s dětmi o emocích baví v rámci každodenního čtení. Děti spolu diskutují nad tím, jak se jednotlivé postavy příběhu cítily.

Děti mají v mateřských školách také ***k dispozici materiál*** týkající se pravidel a emocí, takže se k nim mohou v průběhu týdne neustále vracet. Ve třech mateřských školách je hrací koutek, jenž je tematicky zaměřen na emoce. Jsou v něm například vystaveny obrázky jednotlivých primárních emocí. Dle respondentek, které mají vystaven tento materiál, si děti emoce rády prohlížejí a ve volné chvíli se k nim vrací.

Doba trvání jednoho sezení s dětmi se u jednotlivých mateřských škol liší, ale většinou trvá zhruba ***20 minut***. Dvě respondentky uvádí, že děti vydrží být aktivní v komunitním kruhu i půl hodiny. Čas strávený povídáním si o emocích a pravidlech se

podle respondentek odvíjí od tématu, které s dětmi probírají. Pokud je pro ně zábavné, jsou schopny vydržet déle. Všechna sezení probíhají v komunitním kruhu. Výjimkou je jedna mateřská škola, která má zaveden komunitní i reflexní kruh. Oba kruhy jsou realizovány každý den, ale jen jeden den v týdnu jsou zapojeny karty a další rekvizity náležící programu.

6.2 Sociálně-emocionální vývoj dětí za pomoci programu Druhý krok

Kapitola obsahuje odpovědi na první dvě výzkumné otázky, jimiž jsou:

- Vykazují děti změny v chování v emocionální oblasti po zavedení programu Druhý krok?
- Vykazují děti změny v chování v sociální oblasti po zavedení programu Druhý krok?

Oblast týkající se sociálně-emocionálního vývoje je v bakalářské práci podstatná. Zde jsou shrnuty změny týkající se sociálního a emocionálního vývoje v důsledku působení Druhého kroku. V této kategorii se dozvíme, zda program pozitivně působí na vývoj emocionální a sociální oblasti, což je výzkumná otázka bakalářské práce. Daná kategorie se skládá z oblastí týkajících se emocionálního vývoje a sociálního vývoje.

Emocionální oblast představuje důležité téma programu Druhý krok. Cílem je, aby se děti naučily orientovat se v emocích, tedy umět rozpoznat a pojmenovat emoce své i svého okolí. Z rozhovorů jasně vyplývá, že v tomto směru program splnil očekávání. Vyskytly se ale také určité nedostatky, zejména u nejmladších dětí.

Zlepšení v oblasti emocí pozorují všechny respondentky. Jedná se o **rozpoznání a pojmenování emocí** svých a ostatních lidí. Tyto dovednosti si osvojily i tříleté děti. Již také pochopily, že se emoce rychle střídají. Dále jednotlivé respondentky uvádějí **změny** v emocionální oblasti, které u dětí pozorují po zavedení programu.

„Dokáže upozornit chlapce, který má problémy, protože je v pěstounské péči a velmi často je emočně nestabilní. Řeknou mu třeba aby se uklidnil, nadechl se a podobně.“

Velký pokrok v oblasti emocí zmiňuje jedna respondentka, která má ve třídě děvče s poruchou autistického spektra. *„Naučila se ty výrazové projevy a pro ni je to hrozně moc důležité. Díky programu se naučila rozeznávat emoce. Dřív jí to dělalo obrovský problém.“*

Tři respondentky uvedly, že většina dětí **dokáže své emoce lépe ovládat**, i když ne vždy jsou toho schopné. Jedná se o děti starší šesti let, mladší děti své emoce ještě zpravidla ovládat neumí.

„Nemůžeme očekávat od pětiletého dítěte, že bude ovládat své emoce. U sedmiletého, který má třeba odklad školní docházky, tam už je ta reflexe vidět. Vývoj člověka je po šestém roce patrný v tom, že je schopen tu emoci potlačit a začít reagovat na základě logiky. Druhý krok tomu velmi napomáhá.“

Jedna respondentka popisuje **nižší frekvenci výskytu agresivního chování** u chlapce, který podle ní již dokáže své emoce lépe ovládat. Přesto se v mateřských školách občas objeví **problémy s ovládním emocí**. Jedná se zejména o děti mladší šesti let. Starší děti se seberegulací již velké problémy zpravidla nemají. S výbuchy vzteku u dětí se do jisté míry setkávají všechny pedagožky mateřských škol. Svoji roli zde hrají také osobnostní dispozice dítěte a jeho věk.

„Problém jsme měli z toho začátku ohledně zvládní emocí. Naučit se řešit problémy jinak než fyzicky a uvědomit si svůj pocit. Tohle je hrozně těžké je naučit. Ale u starších dětí vidíme zlepšení, u mladších zatím ne.“

Dvě respondentky tvrdí, že děti mají problémy se sebeovládáním doposud. Jedná se ale o děti mladší pěti let. *„Emoce řeší v komunitním kruhu. Mimo něj ne. Ani ty emoce neumí mimo kruh ovládat.“*

Jedna respondentka uvedla, že problém mají zejména s chlapcem, který je v pěstounské péči. Dle jejich slov je velmi emočně nestabilní. U ostatních dětí zatím také velké změny v ovládní emocí nepozoruje.

„Ty děti jsou tady takové klidné. Já ani nemůžu říct, že bych pozorovala změnu. Pořád je to pro mě taková krátká doba. Já si myslím, že pro mě bude lepší potom ještě to jaro nebo konec školního roku. Pro mě je opravdu nejviditelnější ten chlapec.“

Dále byla jednou respondentkou zmíněna karta s empatií. Děti mají **problém uvědomit si fyziologický doprovod emoce**.

„Ony v ten daný moment ví, že se něco v těle děje, ale je pro ně náročné se o tom bavit, popsat to. Starší děti už dokázaly něco říct, ale ty mladší vůbec.“

Vyjádření rodičů ke změně chování dětí dostaly pouze dvě respondentky. Jedna uvedla konkrétní příklad, který ji sdělila matka jedné z děvčat mateřské školy.

„U jedné holčičky se maminka o změně zmiňovala. A je pravda, že když si ji maminka přijde vyzvednout, tak se dítě napojí hned tady na tu vlnu a mamince řekne třeba: „Vidím, že se cítíš dneska zase rozrušeně.“ A to je pokrok, protože dřív jí říkala ty moje nevyrovnaná ženo. Teď jak pracujeme s programem, tak to už pojala trochu jinak.“

V jedné mateřské škole dostala paní učitelka informace od rodičů, že děti na nich i na jejich sourozencích **doma rozeznávají emoce** a komentují je.

Sociální oblast tvoří také velkou část rozhovorů. Ze všech výpovědí je patrné, že mateřské školy byly nastaveny tak, aby spolu děti pěkně vycházely. Po třech měsících pravidelného využívání programu Druhý krok pozoruje všech pět respondentek **pozitivní změnu** v sociální oblasti dětí, ale jedna uvedla, že ta změna je velmi malá. Podle ní byly děti stabilní již před zavedením programu, vycházely spolu pěkně, až na jednoho chlapce. Za to ale vidí velké zlepšení v **komunikaci**, lépe se spolu děti domluví.

Dle názoru zbylých 4 respondentek se k sobě **děti lépe chovají, pomáhají si** navzájem a pomáhají zejména mladším dětem. Tyto změny se týkají dětí starších 6 let. Samozřejmě ne vždy tomu tak je. Všechny respondentky uvedly, že se občas vyskytnou případy, kdy děti reagují pod vlivem emocí.

Problémy v sociální oblasti do jisté míry přetrvávají v každé z pěti školek. Nejvíce zmiňované jsou **konflikty**, zejména mezi dětmi mladšími 6 let. Děti se v podstatě teprve učí, jak problémy řešit a jak si udržet přátelství s jiným dítětem. Sociální vývoj je silně ovlivněn vývojem emocionální. Pokud jsou již děti schopny ovládat své emoce, méně často dochází k potyčkám mezi nimi. Všechny respondentky uvádějí, že konflikty jsou zejména mezi mladšími dětmi. U starších dětí se objevují méně často a když ano, většinou jsou schopny následně zhodnotit své chování jako nepřiměřené.

S **fyzickým ubližováním** bojují ve dvou mateřských školách. V obou případech jde o chlapce, jeden je v pěstounské péči a nedokáže konflikty řešit jinak než agresí. Chlapec z druhé mateřské školy je také agresivní, příčinu jeho chování paní učitelka nezná. Oba chlapci dokáží jiným dětem ublížit. U chlapce z pěstounské péče paní ředitelka pokrok prozatím nevidí. V případě druhého chlapce paní ředitelka uznala, že agresivních výbuchů a napadání ostatních dětí ubylo. Jiná paní učitelka uvádí, že mimo komunitní kruh zlepšení v sociální oblasti nevidí. Opět se ale jedná o děti mladšího věku.

„Mimo komunitní kruh se k sobě nechovají vždy pěkně. Venku mají pořád ty svoje strkanice. Ale je pravda, že u starších dětí to už není tak časté.“

Vyjádření rodičů ke změně chování dětí bylo pouze v jedné mateřské škole.

„Jeden kluk má staršího bratra. A jak to bývá, mezi sourozenci jsou často konflikty. Rodiče zaznamenali, že chlapec konflikt s bratrem dřív řešil útokem, ale teď už to řeší slovně. Přišel na to, že se s ním dá domluvit. A když ne, jde hledat pomoc k rodičům.“

6.3 Vztah dětí k programu Druhý krok

V této kapitole se nachází výsledky vztahující se ke třetí výzkumné otázce, která zní: Shledaly učitelky vztah dětí k programu Druhý krok jako pozitivní?

Efektivita programu Druhý krok je znatelná pouze za předpokladu, že si děti výukovou část programu oblíbí. Pokud tomu tak není, stěží bude program pozitivně působit na jejich sociální a emocionální vývoj. Uvedenou oblast představují výroky pedagožek, týkající se prvních reakcí dětí na program a přijetí pravidel. Dále jsou popsány oblíbené činnosti dětí v rámci Druhého kroku včetně rekvizit, které mu náleží.

Přijetí programu proběhlo dle názorů všech respondentek bez problému. I přesto, že se jednalo o zcela *novou zkušenost* dětí s programem, první výuková hodina se jim *líbila*, reagovaly nadšeně a celkově jej *přijaly velmi pozitivně*. Děti na první kartu programu reagovaly velmi otevřeně a se zájmem.

Přijetí pravidel souvisí také s přijetím programu Druhý krok, protože jsou součástí programu a usnadňují pedagožkám práci s dětmi. Na základě těchto pravidel se děti učí komunikovat s ostatními, naslouchat druhým, při rozhovoru je aktivně pozorovat, neskákat do řeči, nekřičet, hlásit se a podobně. Všechny respondentky uvádí, že pravidla měly mateřské školy *nastavené již dřív* před zavedením programu. Děti, které poprvé přichází do mateřské školy pravidla neznají, musí si je osvojit. Podle dvou respondentek se jedná o značnou nevýhodu, protože ostatní děti, které již pravidla ovládají, jsou kvůli nejmladším dětem pozadu. Jedna z respondentek popsala metodu, která se v mateřské škole vyplatila. Každé starší dítě, které již pravidla zná, si vybere nově přichozí mladší dítě a stane se jeho průvodcem při výuce a poznávání.

„Dá se říct, že používáme pravidla v praxi. Do adaptace nově přichozích dětí zapojujeme i starší děti, které si sami zvolí svého nejmladšího kamaráda a pomáhají mu při osvojování si pravidel nebo při běžných činnostech.“

Samotné přijetí pravidel probíhalo ve čtyřech mateřských školách **bez problému**. Podle jednotlivých výpovědí je to dáno mimo jiné tím, že pravidla byla v každé mateřské škole již nastavena dříve. Proto dětem nedělalo problém přijmout nová pravidla, týkající se Druhého kroku. Čtyři respondentky uvádí **zlepšení** v dodržování pravidel po zavedení programu. Pouze v jedné mateřské škole **došlo k problému** přijetí pravidel ze strany dětí. Pravidla sice pochopily, ale nepřijaly je natolik, aby je dodržovaly.

„Upozorňují jeden druhého na to, když vidí, že je nějaký problém týkající se nedodržení pravidel. V tomto případě se jedná o zlepšení po zavedení programu Druhý krok. Ale dodržovat je zatím ještě nedokážou.“

Oblíbených činností je také mnoho. Všechny respondentky se vyjadřovaly k samotnému průběhu programu a zmiňovaly činnosti, které děti shledávají nejzábavnějšími. Ve čtyřech rozhovorech bylo vyzdvihnuto **povídání si o fotografiích** a o tom, **jak se děti v daný den cítí**.

„Karty je zajímaví. Jsou zajímavě nafocené a děcka o tom rády povídají. Já jim dávám otázky a ony se k tomu vyjadřují a baví je povídat si o tom.“

Při práci s fotografií pedagožka představuje dětem novou emoci nebo způsob řešení problému. Děti si většinou následně **emoci přehrávají mezi sebou**, tak se hravou formou naučí emoci rozeznávat a také vyjádřit. Právě tuto činnost zmínily 3 pedagožky jako oblíbenou. Výuková část je hodnocena velice kladně. Ze všech rozhovorů je jasné, že děti mají práci s programem rády a **těší se na další setkání** v komunitním kruhu.

„Pro ně je program velice atraktivní. Těší se na to. Vyhledávají každou volnou chvíli pro povídání si o emocích. Dokonce už našly místo, kde mám karty schované a chodí a chtěly by, abych vytáhla další kartu a jsou zvědavé, co tam na nich je.“

Děti mají své **oblíbené rekvizity**. Z odpovědí respondentek vyplynulo, že děti mají k programu velmi pozitivní vztah. Mezi oblíbené předměty spojené s programem patří samotné **fotografie** a **srdíčka**, což uvedly tři respondentky. Ale nejvíce oblíbené jsou **plyšové hračky**, zejména pak **impulzivní štěňátko**, to uvedlo všech pět respondentek.

„Děti mají rády plyšáky, hlavně impulzivní štěňátko. Líbí se jim, že umí vyrušovat i někdo jiný než jenom ony. A taky mají rády srdíčka.“

6.4 Přínos programu pro sociálně-emocionální vývoj

V následující kapitole nalezneme odpovědi ke 4. výzkumné otázce, která zní: Je program Druhý krok přínosný pro sociálně-emocionální vývoj dětí předškolního věku?

Respondentkami bylo uvedeno, že změnu v sociálním a emocionálním vývoji pozorují téměř u všech dětí, zejména u dětí starších ve věku 6 let a výše. Změna v chování se jistě odrazí i v rodinném prostředí, ve kterém dítě tráví většinu svého času. Danou oblast tvoří kategorie rodiče, ostatní pedagožky, pohled učitelek na program, Druhý krok v mateřských školách a změna vztahu mezi učitelkou a dětmi.

Rodiče byli informováni o práci s programem v mateřské škole. Ve čtyřech případech byli rodiče s programem seznámeni na třídních schůzkách, v jedné mateřské škole paní ředitelka rodiče informovala individuálně osobním rozhovorem. Ve všech případech rodiče obdrželi i dopisy s potřebnými informacemi k programu a o průběhu jednotlivých lekcí jsou pravidelně informováni. Dvě paní ředitelky předávají rodičům informace o každém setkání prostřednictvím domácích úkolů.

„Dopisy rodičům předáváme osobně plus je máme taky na nástěnce. A máme zavedené týdenní úkoly, takže zařazujeme tady to vlastně i do těch úkolů.“

Co se týká **zpětné vazby rodičů**, pouze jedna respondentka sdělila, že doposud žádné vyjádření nedostala. Zbylé čtyři respondentky získaly zatím jenom **pozitivní reakce**.

Ostatní pedagožky, které s programem nepracují se k němu vyjadřují kladně. Vzhledem k dobrým zkušenostem, které respondentky s programem mají, informují o něm další pedagogy v mateřských školách. Tím se mezi pedagogickými pracovníky šíří zájem a povědomí o programu. Všechny respondentky zaznamenaly **nadšení** ze strany kolegyně, které s programem nepracují. Program Druhý krok se jim **líbí a zajímá** je. Dvě paní ředitelky chtějí, aby s programem pracovaly další paní učitelky, které v mateřské škole působí.

„Už by s tím chtěly pracovat. Takže mě teďka čekají ukázky pro kolegyně, protože je to strašně zajímavá. Těší se na to, že s tím budou taky pracovat.“

Dle výpovědi jedné z učitelek se kolegyně mohou dívat na to, jak s programem pracuje. Uvádí, že: *„kdyby potom byla další nabídka, určitě by do toho šly i další učitelky od nás.“*

Pohled učitelek na program je další důležitou kategorií. Jelikož uvedené respondentky s programem aktivně pracují, mohou si na základě zkušeností a pozorovaných změn u dětí vytvořit vlastní názor na program. Danou kategorii tedy charakterizují výroky respondentek k programu Druhý krok. Vyjádřily, co se jim líbí, kde vidí naopak nedostatky, hodnotí jeho působení na mateřskou školu a také to, zda je dle jejich názoru vhodný pro užívání v mateřské škole. Nejvíce převládaly *pozitivní reakce*. Všechny respondentky zmiňovaly *povedené provedení jednotlivých karet*.

„Fotky jsou velice pěkné, pro děti atraktivní. Perfektně mě karta vede, na to nemám žádnou stížnost. Je to nádherně zpracované.“

V rozhovorech se od jednotlivých respondentek objevily také *nedostatky* programu. Dvě shledávají program jako *nedokončený*, uváděly, že nevědí, jak přesně vyhodnotit nasbíraná *srdíčka*. Dále se vyjádřily k tomu, že mají zmatek v tom, *s jakou věkovou skupinou pracovat*. Obě respondentky tyto nedostatky zmínily v souvislosti se supervizním setkáním Druhého kroku, kterého se v listopadu zúčastnily. Podle respondentek se o této problematice zmínilo více pedagožek, které ale nevyjádřily souhlas s rozhovorem. Jako další nevýhodu zmínila jedna respondentka. Pravděpodobně se pouze jedná o nešťastný překlad výukové karty ze slovenštiny do českého jazyka. Děti nepochopily pojem nehoda, který je na jedné kartě uveden.

„Znají termín, že se někomu stal úraz nebo někdo něco poškodil. Ale tu nehodu nechápali.“

Jednou zazněl názor, že kvůli *rozdávání srdíček je program náročnější*, jelikož pedagog musí neustále sledovat dění ve třídě a zaznamenávat chování dětí, které by mělo být náležitě odměněno. Další paní učitelka se nechala slyšet, že si neví rady, zda děti *odměňuje srdíčky* tak, jak má. Ale jednoznačně převládaly pozitivní ohlasy. Paní ředitelky a pedagožky vnímají program jako velmi přínosný a všechny uvedly, že s ním rády pracují. Zazněla slova jako: *„je to smysluplné“*, *„význam to má maximální“*, *„je důležitý“*, *„je to velký přínos“*, *„hodnotím ho jenom velmi kladně.“*

Dále se respondentky vyjadřovaly k tomu, zda je podle jejich názoru vhodné využívat **Druhý krok v mateřských školách**. Všechny shledávají Druhý krok v mateřských školách *velmi přínosným*. Dvě respondentky zmínily podstatu programu při přechodu do základní školy.

„Děti by si tím měly procházet v předškolním věku, protože potom ve škole to je už jiná džungle a tam už by ty děti měly chodit alespoň trochu emočně připravené, aby byly stabilnější a připraveny na tu zátěž.“

Změna vztahu mezi učitelkou a dětmi, která nastala po zavedení programu Druhý krok, je také znatelná. Jelikož se v rámci programu děti učí rozpoznávat emoce, být empatické a chovat se k ostatním s úctou, vyvstává otázka, zda program posílil vztah mezi pedagogem a dětmi. Téměř všechny respondentky uvedly, že **změnu vztahu s dětmi pocít'ují**. Podle dvou respondentek si děti uvědomily, že **emoce prožívají i pedagogové**. Jednou zazněla odpověď, že si děti více **všímají chování pedagoga**.

„Máme tu krásnou věc, děti nosí srdíčka nám, když uděláme s kolegyní nějakou pěknou věc. Například když někoho omylem oslovím špatným jménem a omluvím se mu za to. Ale je to u předškoláků, ti opravdu cítí a vnímají jinak než mladší děti.“

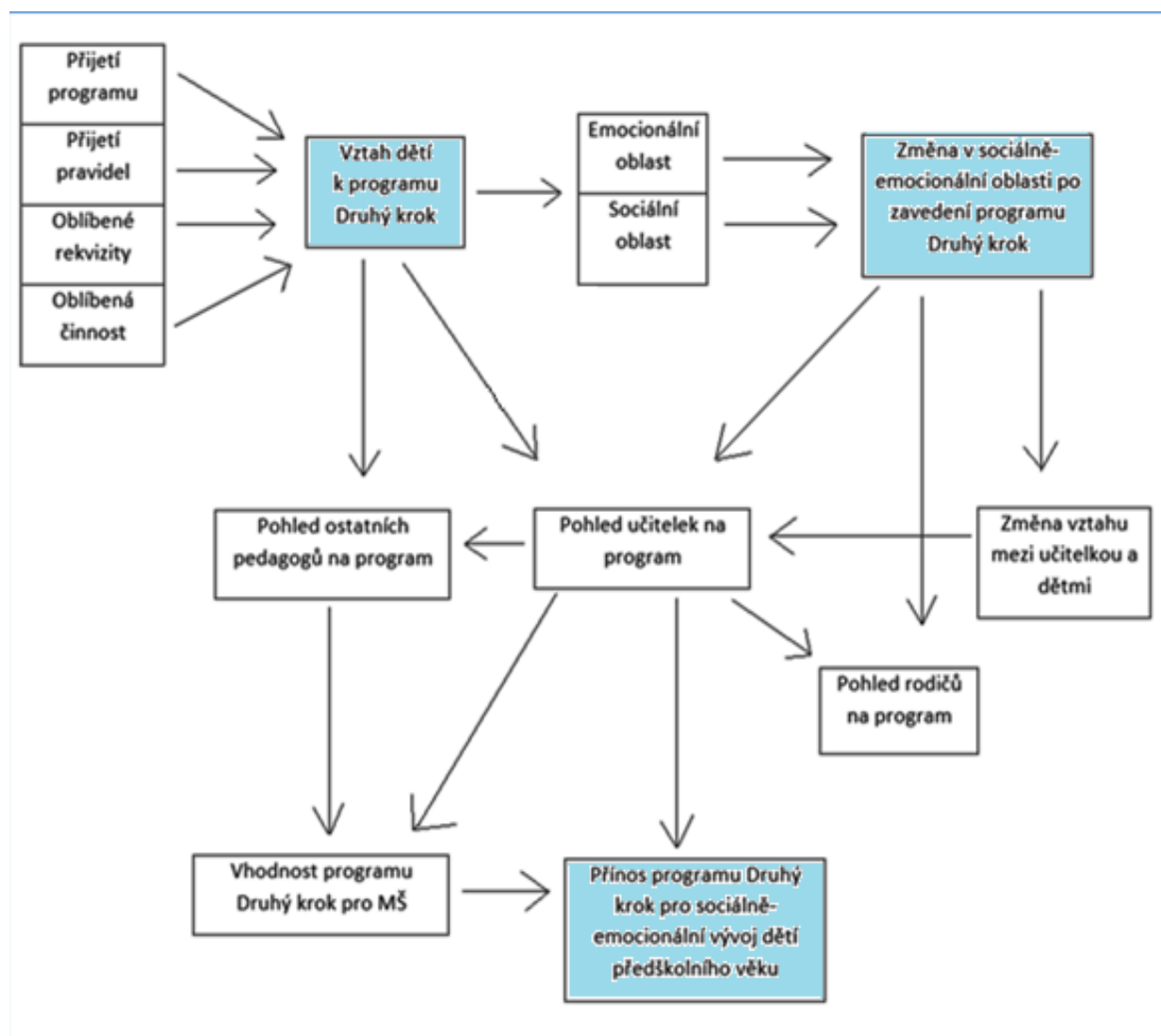
Paní ředitelka uvádí, že s dětmi prožívá během programu určité **napojení**, které velmi prospívá jejich vztahu.

„Je tam něco, co jiné učitelky nemají, pozoruje to i kolegyně. Když vidí, jak s dětmi pracuju, říká: „tam se mezi vámi odehrává něco, co jsem ještě nezažila.“ Díky programu mám vztah s dětmi jiný. Opravdu je tam navázaný takový ten citový vztah, který nás sbližuje.“

Pouze jedna učitelka **nevidí změnu** ve vztahu s dětmi.

„Nevím, já mám s dětmi hodně pěkný vztah a měli jsme to tak i předtím.“

Z analýzy rozhovorů vyplynuly jednotlivé kategorie, dále byly stanoveny oblasti odpovídající výzkumným otázkám. Jelikož tyto kategorie a oblasti spolu úzce souvisí, bylo vhodné vytvořit schéma, na kterém by bylo patrné jejich vzájemné působení a ovlivňování. Šipky nacházející se ve schématu představují směr působení jednotlivých kategorií a oblastí, přičemž oblasti jsou vyznačeny modrou barvou.



Obrázek č. 1: Znárodnění vztahu nalezených kategorií a určených oblastí.

Ve schématu můžeme vidět, že přijetí programu a pravidel dětmi, jejich oblíbené rekvizity a oblíbené činnosti vedou k tomu, že si děti vytvoří pozitivní vztah k programu Druhý krok, který dále působí na sociální a emocionální oblast, díky čemuž nastane změna v sociálně-emocionální oblasti po zavedení programu Druhý krok. Tato změna vede k upevnění vztahu mezi dítětem a pedagogem, formuje pohled rodičů na program Druhý krok, a hlavně působí na pohled pedagoga vůči program. Pohled ostatních učitelů na program

Druhý krok se odvíjí od toho, co jim sdělují pedagogové pracující s programem a také od samotného vztahu dětí k programu, který mohou při ukázkových hodinách vidět. Vhodnost programu Druhý krok pro mateřské školy vyplývá z pozitivního názoru pedagogů jak pracujících, tak nepracujících s programem v mateřské škole. Na závěr jsme se dobrali ke zjištění, že program Druhý krok je pedagožkami sledován přínosným pro sociálně-emoční vývoj dětí předškolního věku.

7 ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Vykazují děti změny v chování v emocionální oblasti po zavedení programu Druhý krok?

Program druhý krok má za hlavní cíl naučit děti vnímat své emoce a emoce dalších lidí. Vzhledem k výpovědím jednotlivých respondentek můžeme konstatovat, že program umožňuje dětem, aby si tuto dovednost osvojily. Výsledky ukázaly, že všechny děti, které se pravidelně jednou týdně účastní komunitního kruhu, ve kterém probíhá výuková část programu, dokáží poznat své emoce i emoce ostatních lidí a pojmenovat je. Tyto dovednosti si osvojily i děti tříleté. Co se týká změny chování v emocionální oblasti, tedy v ovládnutí svých emocí, respondentky pozorují pozitivní změnu zejména u starších dětí, tedy u dětí ve věku od 6 let výše. Ovšem i u nich občas nastanou situace, kdy své chování neovládnu.

Vykazují děti změny v chování v sociální oblasti po zavedení programu Druhý krok?

Jelikož je sociální vývoj těsně spjat s emocionálním, změny v oblasti emocí se odrazí i na vývoji sociálním. I přes to, že se fyzické ubližování v mateřské škole nachází stále, výskyt tohoto chování je po zavedení programu Druhý krok nižší, než tomu bylo dříve. Vzhledem k tomu, že zejména šestileté děti a starší jsou schopny reflektovat své emoce, dokáží se více ovládat, tudíž méně často dochází k výbuchům vzteku a jen zřídka k ubližování ostatním dětem. Změna v chování v sociální oblasti je viditelná také u mladších dětí, i když není tak velká, jako je tomu u dětí starších. Této změně jistě napomáhají také pravidla a rozdávání srdíček.

Shledaly učitelky vztah dětí k programu Druhý krok jako pozitivní?

Z výsledků jasně vyplývá, že děti si setkávání v komunitním kruhu v rámci programu Druhý krok velmi oblíbily. Rády se baví o emocích a hrají scénky, ve kterých si jednotlivé výrazy emocí ukazují. Velký úspěch mají také fotografie, které jsou pro děti zajímavé, stejně tak rozdávání srdíček. Aby bylo dítě srdíčkem odměněno, pomáhá mladšímu dítěti s činnostmi, které jsou pro něj zatím obtížné. Díky tomu si rychleji osvojí vhodné způsoby chování a pomáhání ostatním. Děti mají také rády plyšové hračky, se kterými se v rámci

programu pracuje. U všech respondentek byl vyjádřen velký zájem dětí o program Druhý krok. Díky tomuto předpokladu budou děti rychleji přijímat informace, které jim jsou v rámci programu předávány.

Je program Druhý krok přínosný pro sociálně-emocionální vývoj dětí předškolního věku?

Respondentky zhodnotily program Druhý krok jako velmi smysluplným, přínosným a důležitým pro předškolní období. Kladně hodnotí program i kolegyně, které s ním nepracují, ale měly možnost nahlédnout do výukové hodiny v komunitním kruhu. Doposud se neobjevily negativní reakce ze strany rodičů, naopak několik jich uvedlo, že změnu v chování a vyjadřování pozorují na dětech i doma. Dále zazněly i výhody a nevýhody programu, přičemž výhody jednoznačně převládají. Velmi tomu napomáhá také změna vztahu mezi pedagožkou a dětmi, program Druhý krok jejich vztahy utuží a prohloubí. Respondentky se shodly na tom, že do mateřských škol jednoznačně patří.

8 DISKUZE

Předmětem výzkumu bylo zjistit názor učitelek mateřských škol na to, zda program Druhý krok ovlivňuje děti předškolního věku v sociálně-emocionálním vývoji a pokud ano, jak. Tato problematika byla prozkoumána pomocí kvalitativního výzkumu, kdy byly osloveny pedagožky, které pracují s programem v mateřské škole alespoň 3 měsíce. Kvalitativní výzkum byl vybrán z důvodů prodiskutovat s respondentkami jejich pohled na tuto záležitost, dopracovat se k jádru věci a zjistit, zda se chování dětí po zavedení programu Druhý krok změnilo v určité rovině. Na základě polostrukturovaného rozhovoru byly získány informace nutné ke zodpovězení výzkumných otázek.

V této části práce se nachází limity a omezení výzkumu, popřípadě zjištěné nedostatky. Největší omezení se nachází ve výzkumném vzorku, který se skládal pouze z 5 respondentek. Pro získání co největšího množství relevantních informací bylo nutné, aby respondentky pracovaly s programem alespoň 3 měsíce. Program však není v českých mateřských školách příliš dlouho. Byl zaveden až v říjnu roku 2017. Proto musely rozhovory proběhnout nejdříve v lednu a v únoru. O výzkumu byly respondentky informovány osobně na supervizním setkání učitelů mateřských škol pracujících s programem Druhý krok. Respondentky byly upozorněny, že jim bude zaslán email s prosbou o poskytnutí rozhovoru. Přislíbeny jim byly také samotné otázky k rozhovoru, což jim z velké části umožnilo v soukromí se s otázkami obeznámit a popřípadě se na setkání připravit. Respondentkám, které s rozhovorem souhlasily, byly otázky zaslány, mohly si tedy být jisté tím, že nebudou ničím zaskočeny. Všech 5 respondentek se na setkání pečlivě připravilo, což velmi usnadnilo práci a rozhovor proto netrval příliš dlouho. I přes to, že byly pedagožky pracující s programem informovány jak osobně, tak i emailem, většina z nich na žádost nereagovala. Velkým omezením byl čas, kterého nebylo mnoho, proto nebylo možné všechny respondentky urgovat s odpovědí. Pravděpodobně se jednalo také o nevhodně zvolené roční období. Podle respondentek, které se setkáním souhlasily, je leden z hlediska organizačních záležitostí a chodu mateřské školy jedním z nejnáročnějších měsíců v roce. Jedna paní ředitelka, se kterou byl rozhovor uskutečněn na začátku ledna uvedla, že v další týdně je tak zaneprázdněná, že by žádost o poskytnutí rozhovoru musela odmítnout. Vytíženost ředitelek a učitelek mateřské školy je pochopitelná. Pokud by sběr dat proběhl dříve, například již na podzim, pravděpodobně by byl do výzkumu zahrnut větší výzkumný soubor.

Je zde také možnost falešně pozitivních výpovědí. Respondentky mohly podat jenom pozitivní informace z toho důvodu, aby jejich výpovědi vedly k dobrým výsledkům. Falešně pozitivní tvrzení mohla vzniknout i z jiných důvodů. Respondentky mohly programu natolik věřit a být s ním tak spokojeny, že se rozhodly přehlížet negativní projevy dětí v důsledku fungování programu. Také je k pozitivním výkladům mohl vést strach z odhalení jejich identity a z následných nepříjemností vzniklých kvůli zveřejnění negativních výsledků nebo nesouhlasu s programem Druhý krok.

Jedna respondentka uváděla výbušné chování chlapce častěji než jiné respondentky. Také tvrdila, že u dětí prozatím velkou změnu v sociální oblasti po zavedení programu nevidí, protože se domnívá, že děti byly stabilnější ve vztazích již dříve. Výjimkou byl výše zmíněný chlapec. S respondentkou setkání proběhlo v první polovině ledna. Je zde jistá možnost, že pokud by byl rozhovor naplánován jako poslední, tedy o měsíc později, mohly být výsledky zcela jiné. Ze všech pěti rozhovorů byly zmiňovány největší rozdíly v chování dětí před zavedením programu a po něm v posledním rozhovoru. Děti v této třídě vykazovaly velké pokroky, co se týká chování v sociální i emocionální oblasti. Vystává otázka, zda by všechny respondentky, se kterými byl rozhovor uskutečněn v lednu uvedly jiné informace, pokud by proběhl až v únoru. Domníváme se, že jeden měsíc je dostačující doba k tomu, aby došlo alespoň k minimální změně v sociální a emocionální oblasti za působení programu. Abychom se příště vyhnuli těmto problémům, řešením by bylo, kdyby byly všechny rozhovory uskutečněny v únoru během jednoho týdne. Vzhledem k vyčerpání respondentek to však nebylo možné.

První výzkumná otázka se ptá na to, zda nastala změna v chování v emocionální oblasti po zavedení programu Druhý krok. Co se týká regulace emocí, jedná se o vývoj, který je biologicky podmíněn. Děti tedy musí postupně dozrát k této schopnosti. Samozřejmě je potřeba, aby k osvojení regulačních schopností byly děti od malička vedeny. Ale jak uvádí Poláčková Šolcová (2018), pro regulaci emocí je nutná zralá frontální a prefrontální oblast mozkové kůry. Děti tříleté mají schopnost určité regulace emocí, ta je ovšem ještě nízká a až o dva roky později zpravidla dokáží své emoce více ovládat. Respondentky se ve svých výpovědích zmiňovaly, že přelomový bod v chování dětí v oblasti emocí pozorují kolem šestého roku. V tomto věku děti své emoce ovládat umí, ale i tak se občas může stát, že situaci nezvládnou. Otázkou však zůstává, zda jsou děti schopny určitého sebeovládání i doma, kde není paní učitelka, která by je usměrňovala. Ale vzhledem k tomu, že respondentky vyjádření rodičů ke změně chování dětí většinou nedostaly, nemůžeme

vyvodit žádné závěry. Tak, jak ve svém výzkumu uvádí Brown, Jimerson, Dowdy, Gonzalez, & Stewart (2012) viditelné snížení agresivních projevů dětí vůči svému okolí po zavedení programu, i ve výzkumné části práce byl zaznamenán pokles tohoto chování.

Druhá výzkumná otázka je zaměřena na změnu v chování v sociální oblasti dětí po zavedení programu. Můžeme říci, že souvisí s první výzkumnou otázkou, neboť pokud děti dokáží regulovat své emoce a sníží se výbušné chování, bude také docházet k nižšímu výskytu fyzického ubližování. Pravidla děti naučila základy vhodné komunikace a díky tomu se utužují v mateřské škole vztahy mezi dětmi. Z výzkumné části jsme zjistili, že se k sobě děti lépe chovají a více se zajímají o emoce druhých. U dětí starších 6 let je změna v chování viditelnější, než je tomu u mladších dětí. Stejně jako u sebeovládání, i zde platí, že ne vždy se budou děti chovat tak, jak si to okolí přeje, ale přesto je v této oblasti po zavedení programu Druhý krok znatelný posun. Na toto téma bylo provedeno mnoho studií. Výsledky jednoho výzkumu zhodnotili McMahon, Washburn, Felix, & Childrey (2000) jako významné, neboť opět potvrdily pozitivní vliv programu Druhý krok na emocionální i sociální chování dětí. Po 28 intervenčních setkáních se děti projevovaly mnohem lépe v sociální i emocionální rovině, než tomu bylo předtím. Důležitá je také schopnost řešení konfliktů. Výzkumy ukázaly, že děti z mateřských škol si díky programu Druhý krok osvojily strategie zvládání konfliktů (Committee for Children, 2002).

Potřeba kamarádů nabývá v předškolním období výrazných rozměrů. Dítě potřebuje ke svým hrám vrstevníky. Ti si navzájem pomáhají v osvojování si různých rolí a ke zlepšení komunikace (Šulová, 2017). Program Druhý krok a pravidla s ním spojená vede děti k tomu, aby spolu lépe vycházely a přijímaly se.

Třetí výzkumná otázka, která se zabývá tím, zda shledaly učitelky vztah dětí k programu Druhý krok jako pozitivní, je vzhledem k odpovědím respondentek zcela zřejmá. Děti mají o program Druhý krok zájem, baví je činnosti s ním spojené i jednotlivé rekvizity, které jsou v rámci programu užívané. Přijaly jej velmi dobře, stejně tak pravidla s ním spojená. Výjimkou je jedna třída, která si pravidla nedokázala osvojit natolik, aby se jimi řídila.

Čtvrtá výzkumná otázka, jenž je zaměřena na to, zda je program Druhý krok přínosný pro sociálně-emocionální vývoj dětí předškolního věku, byla zodpovězena také pozitivně. Paní ředitelky a učitelky pracující v mateřské škole s programem Druhý krok tvrdí, že je důležité, aby se s ním pracovalo ještě před nástupem dítěte do základní školy. Bylo

dokázáno, že i když jsou děti schopny sebeovládání, mohou nastat situace, ve kterých nebudou jednat na racionální úrovni. Pedagog by měl na chování dětí dohlížet a v případě potřeby jim pomoci danou situaci zvládnout. Proto je program vhodný do mateřských škol, kde je jim pedagog stále na blízku (Committee for Children, 2002). Program pozitivně působí na vývoj sociálně-emocionálních kompetencí, které jsou nezbytným předpokladem pro přípravu na základní školu. Děti budou lépe navazovat nová přátelství, osvojí si kroky potřebné k řešení konfliktů a přijímání autorit by jim také nemělo dělat problémy (Gajdošová, 2017, in Gužíková, 2017). Program taktéž velmi prospívá vztahu mezi dětmi a pedagogem vedoucím výukové hodiny Druhého kroku. Zájem o program mezi pedagogickými pracovníky předškolního vzdělávání vzrůstá. Byly zmíněny jisté nedostatky programu, ale přesto převládají pozitivní ohlasy.

Závěr této kapitoly bude sloužit jako shrnutí zjištěných zajímavostí výzkumu. Jedna respondentka uvedla, že program Druhý krok umožnil dívce s poruchou autistického spektra rozeznávat a pojmenovávat emoce. Podle tří respondentek se ve třídě nachází minimálně jedno dítě s určitou diagnózou, která mu znesnadňuje přirozený sociálně-emocionální vývoj. Kvůli svým potížím mají tyto děti problémy v navazování nebo udržení kontaktů s jinými vrstevníky, nevydrží se dlouho soustředit nebo mají potíže v chápání a uvědomění si emocí. Žádná respondentka nezmínila, že by při práci s programem musela požádat asistentku pedagoga, aby s daným dítětem opustila kruh a věnovala se s ním jiné činnosti. Výjimkou jsou děti mladší 3 let, jejichž zájem o tyto aktivity je velmi nízký.

Cílem práce bylo zjistit názor učitelek pracujících s programem Druhý krok v mateřských školách, zda došlo ke změně v sociálně-emocionálním vývoji dětí po zavedení programu Druhý krok. Výsledky vyšly jako veskrze pozitivní, přestože byl k výzkumu použit pouze malý vzorek pedagožek pracujících s programem. Domníváme se, že zcela určitě by při vyšším výzkumném souboru vyšly najevo nové a velmi užitečné informace, které by výzkum obohatily.

Jelikož se s programem Druhý krok pracuje v mateřských školách v České republice poměrně krátkou dobu, nebylo doposud provedeno mnoho výzkumů zabývajících se touto problematikou. Nabízejí se nám nová témata vhodná pro výzkum. Jedním z nich je například pohled rodičů na program Druhý krok a na to, jak se jejich děti za působení tohoto programu vyvíjejí v sociální a emocionální oblasti. Dalším neméně zajímavý výzkum by mohl být zaměřen na učitelky mateřských škol, které s programem Druhý krok pracují a na to, jak program změnil jejich vztah k ostatním dětem.

Sociálně-emocionální vývoj je v předškolním období velmi důležitý. Děti potřebují nastavit vhodné základy, na kterých by mohly dále stavět a stát se tak plně socializovanými bytostmi, které budou schopny citu a porozumění. Jak bylo výše zmíněno, program Druhý krok je vhodný nástroj pro rozvoj SEL. V rámci něj děti získávají důležité kompetence nutné pro řešení konfliktů, navazování vztahů nebo třeba schopnosti empatie. Je důležité, aby přišly do kontaktu s rozvojem těchto kompetencí co nejdříve, proto je Druhý krok využíván již v předškolním období. Když se děti v mateřské škole naučí rozpoznat emoce druhých, velmi jim to pomůže při navazování nových kontaktů v základní škole. Díky schopnosti alespoň částečné regulace emocí se naučí řešit konflikty ve třídě i mimo ni. V předškolním období děti mnohdy nezvládají výslovnost a komunikaci. Program jim pomáhá také v tom, aby své komunikační schopnosti zdokonalily. Tento předpoklad opět vede ke zlepšení v sociální oblasti. Proto by bylo jistě velmi přínosné, kdyby s programem Druhý krok začaly pracovat i další mateřské školy a připravovaly by tak děti nejen k nástupu do základní školy, ale také do života.

9 ZÁVĚRY

Hlavním cílem práce bylo zjistit názor učitelek na to, zda program ovlivňuje děti předškolního věku v sociálně-emocionálním vývoji a pokud ano, jakým způsobem.

Co se týká emocionálního vývoje dětí, díky působení Druhého kroku došlo po třech měsících práce s programem ke znatelné změně. Děti získaly povědomí o vlastních emocích. Nyní jsou schopny identifikovat a pojmenovat své primární emoce i emoce ostatních. Tuto schopnost si osvojily i děti tříleté. Druhý krok mimo jiné napomáhá dětem při regulaci vlastních emocí, což probíhá také úspěšně. Děti starší 6 let jsou většinou schopny sebeovládání v situacích, ve kterých dříve svoji emoci nezvládly a došlo například ke konfliktu nebo k jiným reakcím, které nejsou vzhledem k situaci shledávány jako vhodné.

Program Druhý krok ovlivnil také sociální oblast. Děti jsou k sobě ohleduplnější, zlepšila se komunikace a v důsledku schopnosti regulace emocí dochází k úbytku konfliktů mezi dětmi. Opět zde hovoříme zejména o dětech ve věku 6 let nebo starších, u kterých je posun nejviditelnější. Mladší děti se s vrstevníky přátelí a aktivně vyhledávají partnera pro hru. Ale vzhledem k dosud nezralým mozkovým oblastem, které jsou odpovědné za regulaci emocí, nejsou mnohdy schopny reagovat přiměřeně situaci a mohou vyvolat konflikt s jiným dítětem. Občas tato situace nastane i u starších dětí, ale po zavedení programu to již není tak časté.

Děti mají práci s programem velmi rády. Pozitivně byly přijaty i pravidla, problém nastal pouze v jedné třídě. Děti pravidla chápou, umí je pojmenovat, ale doposud se podle nich neřídí. Oblíbily si jednotlivé předměty, se kterými se v rámci programu pracuje a také činnosti, které jsou v komunitním kruhu vykonávány. Hraní scének, získávání srdíček, plyšové hračky nebo samotné fotografie jsou pro děti velmi atraktivní. Na výukovou část s programem se těší a rády se o emocích baví.

Pokud bychom měli zhodnotit vhodnost programu pro předškolní vzdělávání, potom můžeme říci, že by měla být tato výuková činnost součástí vzdělávacího programu každé mateřské školy. Druhý krok je ideální pro práci v předškolním období. Shodují se na tom pedagogové, kteří s ním pracují i jejich kolegové v mateřských školách. Přípravuje děti na bezproblémové fungování ve škole i v životě, taktéž jim umožňuje rozvíjet sociálně-emocionální učení, komunikaci, empatii, pochopení těžké situace druhého díky čemuž jsou

schopny mu následně pomoci. V rámci programu si každé dítě osvojí své vlastní techniky zvládnání zátěžové situace a postup řešení konfliktu, což může vést ve starším věku k asertivnímu jednání. Dle učitelek mateřských škol program Druhý krok pozitivně působí na sociální i emocionální vývoj dítěte předškolního věku.

SOUHRN

Práce se zabývá pohledem učitelek mateřských škol na sociálně-emocionální vývoj dětí pod vlivem programu Druhý krok. Jelikož je šikana, záškoláctví a hrubé chování vůči pedagogům na školách stále častěji zmiňované téma, je potřeba, aby se preventivní program Druhý krok vyskytoval nejen na základních školách, ale i v mateřských školách.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část, přičemž teoretická část je umístěna jako první. Začíná rozsáhlou kapitolou předškolního období. Zde je popsán jak kognitivní, tak motorický vývoj i fantazie. Nedílnou součástí je i sociálně-emocionální vývoj dítěte předškolního věku, který je v rámci tématu práce klíčový. Tyto dva vývoje jsou spolu těsně spjaty a navzájem se ovlivňují. Proto, aby byl sociálně-emocionální vývoj lépe pochopen, je rozdělen na kapitoly socializace a emoce. V socializaci dítěte jsou jako rodina stejně důležité další činitelé, kterými jsou vrstevníci, pedagogové a samotná mateřská škola. Dítě si s vrstevníky hraje, učí se tak novým sociálním rolím a jednáním ve skupince (Kofářková, 2014). Bylo dokázáno, že mateřská škola pozitivně působí na vývoj člověka v dlouhodobém časovém horizontu. Dospělí lidé, kteří jako děti docházeli do mateřské školy a mají na ni dobré vzpomínky, jsou ve svém životě úspěšnější a spokojenější než ti lidé, kteří v dětství mateřskou školu nenavštěvovali (Thorová, 2015).

Děti předškolního věku prožívají obvykle své emoce velmi intenzivně, i přes to, že se jejich emoční rozpoložení rychle mění (Nakonečný, 2000). Vývoj emocí je za vhodného přístupu rodičů a za předpokladu předkládání dětem odpovídajících vzorů poměrně rychlý. Mezi třetím a pátým rokem života začínají děti chápat, že emoce, které prožívají, nemusí nutně prožívat i ostatní a že jedna situace vyvolá u různých lidí řadu odlišných emocí. Také jsou schopny podle výrazů ve tvářích ostatních lidí poznat, jak se asi cítí. Po šestém roce většinou umí regulovat své emoce (Langmeier & Krejčířová, 2006). U emocionálního a sociálního vývoje záleží na prostředí, ve kterém děti žijí. Významnou roli zde hraje i zrání mozkové kůry (Gueguen, 2014).

Jak již bylo výše zmíněno, vzhledem k tomu, že je prostředí mateřské školy považováno za velmi důležité v rámci sociálně-emocionálního vývoje dítěte, je jedna kapitola věnována předškolnímu vzdělání, kde jsou zahrnuty profesní kompetence pedagoga mateřské školy. Dle Syslové (2013) se jedná o určitý soubor znalostí a dovedností, které jsou

vhodným předpokladem pro profesi pedagoga. Pozornost je také věnována RVP, ze kterého si pedagogové vytváří vlastní formu ŠVP.

Teoretickou část uzavírá kapitola o preventivním programu Druhý krok. Jedná se o program, který je využíván na základních školách a v České republice nově v mateřských školách pro rozvoj sociálně-emocionálního učení. Toto učení vede k osvojení si kompetencí jako jsou sebeuvědomování, seberegulace, sociální citění, zodpovědné jednání a vztahové dovednosti (CASEL, 2017). Druhý krok pracuje s kartami, na jejichž přední straně je fotografie zobrazující výrazový projev emoce dítěte. Tato strana je ukazována dětem, se kterými je daná emoce prodiskutována, na zadní straně karty je přesný postup práce se třídou ve výukových hodinách. Součástí programu jsou také plyšové hračky a srdíčka. S plyšovými hračkami se pracuje ve výukových hodinách, srdíčka jsou využívána každý den (OZ Profkreatis, 2014). Cílem programu Druhý krok je rozvoj empatie, snížení agresivního chování u dětí, zvýšení tolerance k odlišnostem a využívá se také jako preventivní program proti násilí (Smékalová & Palová, 2016).

Následuje část výzkumná, jejíž hlavním cílem bylo zjistit, zda program působí na děti předškolního věku v sociálně-emocionálním vývoji a pokud ano, jakým způsobem. Z cíle byly odvozeny následující výzkumné otázky:

1. Vykazují děti změny v chování v emocionální oblasti po zavedení programu Druhý krok?
2. Vykazují děti změny v chování v sociální oblasti po zavedení programu Druhý krok?
3. Shledaly učitelky vztah dětí k programu Druhý krok jako pozitivní?
4. Je program Druhý krok přínosný pro sociálně-emocionální vývoj dětí předškolního věku?

Vzhledem k tématu bakalářské práce byl zvolen kvalitativní přístup. Výběrový soubor tvořily tři paní ředitelky a dvě paní učitelky. Dohromady tedy pět respondentek. Podmínkou bylo, aby všechny tyto respondentky aktivně pracovaly s programem Druhý krok v mateřské škole po dobu minimálně tří měsíců. Respondentky byly osloveny osobně na supervizním setkání, které se uskutečnilo na katedře psychologie v Olomouci, dále emailem s žádostí o poskytnutí rozhovoru. Místo setkání bylo téměř vždy domluveno v mateřské škole, ve které respondentky pracují, pouze jednou proběhl rozhovor v kavárně. Všechny rozhovory byly se souhlasem respondentek nahrávány na diktafon i na mobilní telefon. Na základě polostrukturovaného rozhovoru bylo probráno téma do hloubky

a následně byly celé rozhovory přepsány do textové podoby. Redukcí prvního řádu byly odstraněny zbytečné věty, které se tématu netýkaly nebo nepodávaly potřebné informace. Analýza dat se blížila metodě zakotvené teorie. Na základě kódování jednotlivých výpovědí byla vyznačena tvrzení, která jsou pro výzkumnou část podstatná. Metodou vytváření trsů se nalezené informace sloučily do kategorií, jejichž vzájemné vztahy byly na závěr graficky znázorněny.

Výsledky ukazují, že děti po zavedení programu v mateřské škole vykazují velkou změnu v emocionální oblasti, než tomu bylo dříve. Již tříleté děti jsou schopny rozpoznat a pojmenovat emoce své i emoce jiných lidí. Děti starší šesti let většinou dokáží regulovat své emoce, tím předchází konfliktům a jiným potyčkám s ostatními. Regulace emocí jim také umožňuje zvládnání obtížných situací adekvátním způsobem. Stále však nastávají situace, kdy děti ještě nedokáží emoce ovládnout. Přesto je dle respondentek viditelná změna v regulaci emocí po zavedení programu u dětí šestiletých a starších. Druhý krok také zlepšuje komunikaci s vrstevníky.

Sociální vývoj dětí byl programem Druhý krok také ovlivněn. Děti jsou k sobě vstřícnější, učí se přijímat jeden druhého a pomáhat mladším. Tyto změny se opět týkají zejména dětí starších šesti let. Napomáhají tomu také pravidla, která byla v rámci Druhého kroku zavedena.

Děti mají k programu Druhý krok pozitivní vztah, všechny jej přijaly velmi rychle a se zájmem. Pravidla nebyla zcela přijata pouze v jedné třídě. Děti se těší na setkání v komunitním kruhu, ve kterém probíhá výuková část programu. Rády se baví o dětech nacházejících se na fotografiích a také o emocích, které se pojí s příběhem na dané fotografii. Populární jsou mezi nimi také plyšové hračky a odměňování srdíčky.

Nejen respondentky pracující s programem, ale i jejich kolegyně jsou toho názoru, že program Druhý krok do mateřských škol patří. Mnoho rodičů se k programu doposud nevyjádřilo, ale ti, kteří zpětnou vazbu poskytli, se vyjadřovali pouze kladně. Děti se díky programu učí sebeovládání, empatii, komunikaci a toleranci vůči ostatním. Mimoto si mohou osvojit také způsoby vedoucí k řešení konfliktů.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

Allen, K. E., & Marotz, L. R. (2008). *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál.

Atkinson, R. C., Atkinson, R. L., Bem, D. J., Nolen-Hoeksema, S., & Smith, E. E. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.

Bednářová, J., Dandová, E., Kratochvílová, J., Nádvorníková, H., Syslová, Z., & Šulová, L. (2017). *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: RAABE.

Brown, J., Jimerson, S. R., Dowdy, E., Gonzalez, V., & Stewart, K. (2012). *Assessing the effects of school-wide Second Step implementation in a predominately English language learner*. Získáno 14. 2. 2018 z <https://www.researchgate.net/publication/264381185>.

CASEL. (2013). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Chicago: CASEL. Získáno 10. února 2018 <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>.

CASEL. (2017). *Core SEL Competencies*. Získáno dne 25. února 2018 z: <https://casel.org/core-competencies/>.

CASEL. (nedat.). *What is SEL?* Získáno dne 25. února 2018 z: <https://casel.org/what-is-sel/>.

Committee for children. (nedat.) *History*. Získáno dne 25. února 2018 z: <http://www.cfchildren.org/mission-vision/history/>.

Committee for children. (2002). *Second Step. A violence prevention curriculum. Preschool/Kindergarten. Teacher's Guide*. Získáno dne 14. 2. 2018 z <http://www.secondstep.org/early-learning-curriculum>.

Committee for children. (2011). *Early learning. Review of Research Second Step Program*. Získáno dne 16. 2. 2018 z <http://www.cfchildren.org/mission-vision/research/program-research/>.

Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk.

Doušová, H. (2008). *Možnosti sociálního rozvíjení dítěte v podmínkách mateřské školy*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.

Druhý krok. (nedat.). *Skúsenosti na Slovensku*. Získáno dne 25. února 2018 z: <https://druhykrok.sk/druhy-krok/skusenosti-na-slovensku/>.

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

Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.

Gajdošová, E. (2017). *Podpora sociálno-emocionálnych kompetencií detí pre ich úspešnosť v škole*. In Gužíková, Ž. (Eds.), *Vedecké štúdie v predprimárnej pedagogike (64-74)*. Spoločnosť pre predškolskú výchovu – región Šaľa.

Gillernová, I. (2015). *Podpora emocionálního vývoje dětí předškolního věku*. In Gillernová, I., Bahbouh, R. (Eds.), *Moc emocí: Psychologie emocí a citů každodenní lidské zkušenosti (43-45)*. Praha: Tribun EU.

Gueguen, C. (2014). *Cesta ke šťastnému dětství: empatická výchova ve světle nejnovějších poznatků o mozku a emocionálním vývoji dítěte*. Praha: Rybka.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Hewstone, M., & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie*. Praha: Portál.

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

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

Matějček, Z. (2004). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada.

McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J., & Childrey, G. (2000). *Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. Applied and Preventive Psychology, 9(4)*, 271-281. Získáno 15. 2. 208 z <https://www.scholars.northwestern.edu/en/publications/violence-prevention-program-effects-on-urban-preschool-and-kinder>.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

MŠMT. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (úplné znění k 1. lednu 2018)*. Získáno z <http://www.msmt.cz/file/45304/>.

Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.

Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Praha: Academia.

OZ Profkreatis. (2014). *Druhý krok: Kurikulum preventívneho programu proti násiliu. Príručka pre učiteľov materských škôl*. Bratislava: Stimul.

Plháková, A. (2009). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Portál.

Poláčková Šolcová, I. (2018). *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada.

Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika: šesté, aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Portál.

Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.

Říčan, P. (2014). *Cesta životem. Vývojová psychologie*. Praha: Portál.

Shapiro, L. E. (2004). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál.

Slaměník, I., & Výrost, J. (1998). *Aplikovaná sociální psychologie I: Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál.

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

Smékalová, E., & Palová, K. (2016). *Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok*. Časopis Adiktologie.

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

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.

ŠPAS. (nedat.). *Spolek ŠPAS*. Získáno dne 10. 3. 2018 z <http://www.spolekspas.cz/clanky/onas/spolek-spas/>.

Šulová, L., & Zaouche-Gaudron, C. (2003). *Předškolní dítě a jeho svět: <<L'>> enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum.

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

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

Vágnerová, M. (2016). *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Valachová, K. (2016). *Ministryně k vysokoškolskému vzdělávání učitelů MŠ*. Získáno dne 18. 3. 2018 z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-k-clanku>.

Seznam obrázků:

Obrázek č. 1: Znárodnění vztahu nalezených kategorií a určených oblastí

Seznam použitých zkratk:

1. MŠ: mateřská škola
2. SEL: sociálně-emocionální učení
3. RVP: rámcový vzdělávací program
4. RVP PV: rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání
5. ŠVP: školní vzdělávací program
6. CASEL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
7. ŠPAS: Škola porozumění a sdílení
8. ADHD: hyperaktivita s poruchou pozornosti

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt v českém jazyce
2. Abstrakt v anglickém jazyce
3. Otázky k rozhovoru
4. Přepis rozhovoru

ABSTRAKT BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Název práce: Pohled učitelek mateřských škol na sociálně-emocionální vývoj dětí pod vlivem programu Druhý krok

Autor práce: Alžběta Machů

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

Počet stran a znaků: 66, 115 891

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 46

Abstrakt:

Bakalářská práce se zabývá vztahem programu Druhý krok a vývojem dětí předškolního období. Cílem práce bylo zjistit názor učitelek na to, zda program působí na děti předškolního věku v sociálně-emocionálním vývoji a pokud ano, jakým způsobem. V teoretické části je nastíněn vývoj dítěte předškolního věku, předškolní vzdělávání a preventivní programu Druhý krok. Výzkumná část byla vedena kvalitativním způsobem, v němž byl uplatněn polostrukturovaný rozhovor. Výzkumný soubor byl získán pomocí prostého záměrného (účelového) výběru a skládal se z 5 respondentek, které s programem Druhý krok pracují v mateřské škole po dobu minimálně 3 měsíců. K analýze dat byla využita metoda vytváření trsů. Výsledky výzkumu ukázaly, že dle učitelek program Druhý krok pozitivně působí na sociální i emocionální vývoj dětí předškolního věku.

Klíčová slova: sociální a emocionální vývoj, sociálně-emocionální učení, Druhý krok, předškolní období

ABSTRACT OF THESIS

Title: The view point of nursery school teachers of social-emotional development of children under the influence program Second step

Author: Alžběta Machů

Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Number of pages and characters: 66, 115 891

Number of appendices: 4

Number of references: 46

Abstract:

This bachelor thesis is about the relationship between the program “Second Step” and the development of children in preschool period. The aim of this thesis is to find out the opinion of the teachers whether the program has an impact on socio-emotional development of the preschool children and if so, in which way. In the theoretical part is described the development of preschool children, preschool education and preventive program “Second Step”. The research part was led by a qualitative way with the application of the semi-structured interview. The research file was obtained through a simple purposeful selection and it consists of 5 respondents, who work with the “Second Step” program in the kindergarten for at least 3 months. For data analysis was used the method of clustering. The results of the research have shown that, according to the teachers, the “Second Step” program positively affects the social and emotional development of the preschool children.

Key words: social and emotional development, social-emotional learning, Second step, Preschool period

OTÁZKY K ROZHOVORU

1. Úvodní otázky

Využíváte program Druhý krok ve třídě sama nebo se střídáte s jiným vyučujícím?

Jak dlouho s programem pracujete?

S kolika dětmi pracujete?

S kolika třídami pracujete?

Jak často s programem ve třídě pracujete?

Jak dlouho trvá jedno setkání s dětmi?

2. Otázky týkající se názorů veřejnosti

Byli rodiče obeznámeni s programem Druhý krok? Pokud ano, jak?

Dostala jste od rodičů zpětnou vazbu k programu nebo ke změně chování dítěte?

Jak se k programu staví ostatní učitelé ve vaší MŠ?

3. Otázky týkající se dětí a jejich fungování ve třídě

Jak děti zpočátku reagovaly na program?

Jak dlouho trvalo, než děti přijaly pravidla spojená s programem?

Co děti na Vašich setkáních nejvíce baví?

Co jim dělá největší problém?

Po jak dlouhé době od zavedení programu ve Vaší MŠ nastaly změny v chování dětí?

Pozorujete u dětí zlepšení v oblasti emocí po zavedení programu?

- O jaké zlepšení se jedná?
- Kterých emocí se to týká?
- Umí dítě rozpoznat a pojmenovat emoce druhých?
- Dokážou děti lépe ovládnout/kontrolovat své emoce?

Změnilo se chování dětí v sociální rovině po zavedení programu?

- O jaké změny se jedná?
- Pozorovala jste změnu v chování dětí mezi sebou?
- Pozorovala jste změnu v chování dítěte vůči Vám nebo jiným dospělým osobám?

4. Hodnocení programu

Jak byste zhodnotila program Druhý krok v MŠ?

V čem vidíte jeho pozitivní stránky?

V čem vidíte jeho negativní stránky?

Myslíte si, že je pro děti předškolního věku přínosný?

PŘEPIS ROZHOVORU

Zde je uveden rozhovor s respondentkou. Otázky jsou rozděleny do okruhů, které jsou vyznačeny **tučně**. Jednotlivé otázky jsou podtrženy. V představuje doplňující otázku výzkumníka, R odpověď respondentky.

1. Úvodní otázky

Využíváte program Druhý krok ve třídě sama nebo se střídáte s jiným vyučujícím?

Využívám to jenom já, na poradě jsem s tím seznámila kolegyně, ukázala jsem jim, jak to vypadá a jak se s tím pracuje. Mohou se chodit do hodin dívat.

Jak dlouho s programem pracujete?

Od října.

S kolika dětmi pracujete?

22 dětí ve třídě. Z toho jedna autistická holka, a právě je to vynikající v tom, že se naučila ty výrazové projevy a pro ni je to hrozně moc důležité. Díky programu se naučila rozeznávat emoce. Dřív jí to dělalo obrovský problém.

V: jsou do toho programu zapojeny všechny děti?

R: ano, všech 22 dětí. Je to jedna třída.

Jak často s programem ve třídě pracujete?

Odvíjí se to od toho, co se probírá a jak náročné je téma, ale většinou u toho sedíme 20 minut. Otázka je, jak nás to baví. Když si to máme zkoušet a ukazovat, tak se u toho nasmějí děcka a baví je to déle. Ale většinou těch 20 minut.

V: takže s emocemi pracujete jenom jeden den?

R: ty emoce nejsou ohraničené. Probíhají pořád. A tam vlastně jde i o to, jakým způsobem se k sobě chovají, srdíčka a tak dále. Takže ten program vlastně probíhá celý týden, akorát konkrétní nové věci se učíme v komunitním kruhu jenom jednou za týden. Ale ten program prostě není ohraničený. On musí jet celou dobu, protože tam máme nastavené ty pravidla, které v tom Druhém kroku jsou a my je dodržujeme. Takže tím to vlastně děláme pořád. To prostě nejde oddělit ty emoce jenom na určitou část dne.

2. Otázky týkající se názorů veřejnosti

Byli rodiče obeznámeni s programem Druhý krok? Pokud ano, jak?

Měli jsme rodičovskou schůzku s tím, že jsem je tam seznámila s programem, samozřejmě nám podepsali souhlas a vysvětlila jsem jim všechno podstatné. Jsou jim dávány ty dopisy, které jsou v rámci Druhého kroku. Snažila jsem se jim vysvětlit hlavně aby pochopili, že jde o to, že se děti budou učit rozeznávat emoce, takže je budou rozeznávat i u nich.

Dostala jste od rodičů zpětnou vazbu k programu nebo ke změně chování dítěte?

Ano, určitě. Líbilo se jim to, zaregistrovali to a zaregistrovali i to, že vlastně se učíme k sobě vzájemně pěkně chovat, což v tom Druhém kroku taky je v rozeznávání těch emocí a že se učíme, jak na emoce reagovat.

V: a nějaký konkrétní příklad?

R: jeden kluk má staršího bratra. A jak to bývá, mezi sourozenci jsou často konflikty. Rodiče zaznamenali, že chlapec konflikt s bratrem dřív řešil útokem, ale teď už to řeší slovně. Přišel na to, že se s ním dá domluvit. A když ne, jde hledat pomoc k rodičům.

V: kolik rodičů zmiňovalo nějaké změny v chování?

R: tohle byla jedna taková z těch hlavních změn a pak zmiňovali jiní rodiče, že děti rozeznávají emoce na nich nebo na sourozencích.

V: byla to aspoň půlka rodičů, co se k tomu programu nějak vyjádřila?

R: to určitě ne. Já bych řekla tak třetina.

Jak se k programu staví ostatní učitelé ve vaší MŠ?

Líbí se jim. Byli s tím seznámeni, ale v podstatě, když tam jsou nebo když tam zrovna přijdou, když to dělám tak se zeptají, co dělám a jak to dělám. Zatím celé to naše sezení neviděli, ale mají možnost se podívat. Ukazovala jsem jim na poradě karty a vysvětlovala jsem jim to. Čekáme, jestli se to osvědčí (já už teď za sebe můžu říct, že se to určitě osvědčí) a takže kdyby potom byla další nabídka, určitě by do toho šly i další učitelky od nás.

3. Otázky týkající se dětí a jejich fungování ve třídě

Jak děti zpočátku reagovaly na program?

Ty karty je zajímají, jsou zajímavě nafocené a děcka o tom rády povídají. Já jim vlastně dávám otázky a ony se k tomu vyjadřují a baví je o tom povídat si, vyhledávat, co tam najít,

jestli tam hledat tu emoci nebo to, co se tam děje a proč se to tam děje, jaký to má důvod. Takže ano, mají k tomu velmi kladný vztah, zajímá je to, opravdu to vnímají velmi intenzivně. Takže nebylo to, že by k tomu měli nějaký odpor, to ne. Ta jejich reakce byla hodně kladná a velmi vstřícná a nezalekli se toho. Líbí se jim to.

Jak dlouho trvalo, než děti přijaly pravidla spojená s programem?

Ihned, protože my jedeme na pravidla od začátku a máme předškoláky. Něco jiného je, když jsou děti malé, ale tady jsou předškoláci a my vlastně celá školka jedeme v pravidlech to znamená: po třídě chodíme, nekřičíme, řešíme problémy,... kruhy děláme pravidelně, ty se nám hodně osvědčily. Takže děcka to přijaly bez problému.

Co děti na Vašich setkáních nejvíce baví?

Nejvíc jsou pro ně zajímavé samozřejmě plyšové hračky a když si děláme scénky navzájem mezi sebou, když si ukazujeme ty emoce nebo když řešíme ve scénkách různé konflikty, když si hrají děti scénky ve dvojicích proti sobě a mění ty emoce. Třetí věc, která je nejvíc baví jsou fotky a rozhodně je dobré, že jsou černobíle, protože se děti nerozptylují barvami. Navíc jsou atraktivní a z dětského prostředí. Jsou tam situace, které děti už znají, které už zažily, ať jsou to průlezky, ať jsou někde ve školce a zajímavé jsou pro ně ty děti, že jsou jiné národnosti, z jiných států a mají cizí jména. A samozřejmě taky srdíčka.

Co jim dělá největší problém?

Z toho začátku zvládnání těch emocí. Naučit se řešit ty problémy jinak než fyzicky a uvědomění si toho svého pocitu, který samozřejmě není úplný v tomto věku. Ale aspoň to, že je na někoho strašně naštvaný, už to s ním lomcuje, tak to pochopí, zjistí a neřeší to tím, že se na sebe vrhnou. Tohle je nejtěžší ty děti naučit. Že když to s nimi úplně cloumá, tak že se na sebe nevrhnou a že to vlastně vyřeší komunikací. To je strašně těžké.

V: v rámci programu v komunitním kruhu je něco, co děti nezvládají?

R: někteří se ze začátku báli projevovat emoce a ukazovat si to v těch dvojicích, když se měla dělat taková aktivita. Ne všechny děti jsou hned sociálně vyžralé, to znamená, že ten kontakt s druhými jim nečiní dobře, spíš jsou to introverti zabraní dovnitř. Takže otevřít se vůči těm ostatním a ukázat tady tyto věci, tak to bylo pro mnohé to nejtěžší.

V: mimo tady to to bylo vše v pořádku?

R: jo, my to máme v té školce všechno tak nastavené, že ty vztahy musí být pěkné a dbáme hodně na to, pracujeme na těch vztazích, takže mě, když přišly ty děti z jiných tříd do té

předškolní třídy (protože se stáhly ze všech 4 tříd), tak vlastně ty základy měly a pak už jsme jenom stmelovali tu třídu. Takže tam nebyl problém.

Po jak dlouhé době od zavedení programu ve Vaší MŠ nastaly změny v chování dětí?

My jsme se bavili i mimo ten program o tom, jak se máme k sobě chovat, protože jsem musela září, říjen ty pravidla nastavit, ale ony ty pravidla vlastně souvisí s tím, co je teď v tom druhém kroku. Ale v říjnu jsme vlastně dělali jenom to poznávání těch emocí. Jako to poznávání emocí nám šlo. Tak do 3 nebo 4 týdnů jsme emoce poznávali. Ale to chování jsem dělala s nimi i mimo ten druhý krok, i když to v tom druhém kroku bude. Ale to je až v té druhé části. To je právě to, že ten druhý krok ještě není úplně celý dokončený. Ale jako rozhodně zabralo to velmi rychle. Od těch 3 až 4 týdnů jsou schopni rozeznávat emoce z toho druhého kroku a to, jak se k sobě chováme, jak se omlouváme, jak řešíme situace; tak to ty děti jsou schopné vyloženě úplně respektovat do měsíce a půl úplně všichni. I ti, kteří jsou ze začátku agresivní, nebo ti, kteří mají problémy s chováním, se zvládním, jsou to i děti s ADHD. Většinou tou trpělivostí a tím, že jim vysvětlím nejen to, jak to mají dělat, ale proč to tak mají dělat, proč se mají omluvit. Takže já jim musím vysvětlit na začátku: ty se mu omlouváš, protože on jsi udělal to a to, on je teď smutný... já mu vysvětlím, jak se cítí to druhé dítě, aby věděl, proč se mu má omluvit a za co se mu má omluvit. Když řeknu jenom omluv se, je to jen příkaz a on neví proč. Takže vždycky musím první vysvětlit co se děje, co udělal, co cítí ten druhý a co cítí teda on, nebo proč to teda udělal. Aby to pochopil.

Pozorujete u dětí zlepšení v oblasti emocí po zavedení programu?

Ano, určitě je markantní, je to tam vidět. Předtím jsem jim to jen vysvětlovala, ale teď, když už vidí ty fotky, když se o tom bavíme celkem cíleně častěji (já jsem jim to i individuálně vysvětlovala), tak vlastně děcka najednou zjistily, že všichni máme ty pocity. Takže určitě ano.

V: takže děti dokáží rozpoznat a pojmenovat emoce?

R: ano a vědí, že ten druhý má také nějaké emoce a že se mu ty emoce střídají. To už jsme taky dělali a na sobě si to vyzkoušeli a vědí ty příklady, že třeba teď sice se na mě kamarád směje, ale za chvíli může být naštvaný a já musím zjistit, proč se na mě naštvál, ne jenom si říct, že on je na mě naštvaný tak já se s ním bavit nebudu. Ale prostě zjistit proč naštvaný je. Máme tady už silné kamarádské vztahy, takže ony ty děti chtějí vědět, proč se na ně ten kamarád nazlobil.

- Kterých emocí se to týká?

R: dokáží rozpoznat a pojmenovat všechny ty emoce, o kterých se v rámci programu bavíme. Ty emoce ukazují a ony je vidí stejně tak na mě a vnímají to i na ostatních.

- Umí dítě rozpoznat a pojmenovat emoce druhých?

Ano. I na mě, i na spolužácích.

- Dokážou děti lépe ovládnout/kontrolovat své emoce?

Určitě. Určitě jim to strašně moc pomáhá, protože jenom to, když jsme si zkoušeli a vzpomínali si, kdy jim ty emoce rychle přecházely jedna v druhou, kdy zlost přecházela v úsměv nebo v tu radost, tak takových příkladů děcka našly strašně moc a uvědomují si to. Takže fakt jim to pomáhá i v tom, že někdy oni samozřejmě nezvládnou tu emoci a já vidím to, že to s nimi lomcuje a už by chtěly něco udělat a stačí, že se na ně jenom podívám a zvednu obočí a oni si to uvědomí a začnou přemýšlet. Vzpomenou si, že jsme se bavili o něčem a že tam mají i jinou variantu řešení.

Změnilo se chování dětí v sociální rovině po zavedení programu?

Určitě. Děti spolu vychází líp. Z Druhého kroku pochopily, že emoce máme všichni, takže už se k těm dětem chovají jinak, protože vědí, že i oni to cítí. Takže rozhodně se to projevilo i v té sociální rovině. Pěkné jsou srdíčka.

- O jaké změny se jedná?

Chovají se k sobě líp, mají k sobě pěknější vztah, víc si pomáhají, jsou k sobě víc ohleduplní, to znamená v řadě se nežduchají, dají si přednost, ... tady se to určitě projevilo.

- Pozorovala jste změnu v chování dětí mezi sebou?

Ano. Je tam velký posun. Děcka spolu mnohem líp vycházejí a snaží se všimnout si i těch, kteří nejsou tak oblíbení jako ostatní.

- Pozorovala jste změnu v chování dítěte vůči Vám nebo jiným dospělým osobám?

Rozhodně. Máme tu krásnou věc, děti nosí srdíčka nám, když uděláme s kolegyní nějakou pěknou věc. Například když někoho omylem oslovím špatným jménem a omluvím se mu za to. Ale je to u předškoláků, ti opravdu cítí a vnímají jinak než mladší děti.

V: máte k nim blíž?

R: určitě. Druhý krok tomu hodně napomáhá.

4. Hodnocení programu

V čem vidíte jeho pozitivní stránky?

Jsou maximální, vidím jenom pozitiva, protože ty city a emoce jsou pro člověka nejdůležitější a ty děti se o tom musí učit už od začátku, protože jsme v kolektivu dětí a v kolektivu lidí a musí pochopit, že všichni máme ty emoce a všichni cítíme. Že se k sobě musíme pěkně chovat, jinak po sobě budeme křičet a nebudeme chtít chodit do školky. Takže k tomu Druhý krok dobře funguje. Začnou chápat víc ty souvislosti mezi těmi lidmi a mezi těmi vztahy. To je strašně důležité a jsem ráda, že se to dělá ve školce, protože ve školce ještě učitelka je nad dětma, ještě na ně může dohlížet. Ve škole už ta učitelka až tak nehledí na to, jak se kdo k sobě chová, tam už by to děti měly umět a měly by to mít nastavené. Ale nutné je dát jim ve školce to správné nastavení, aby pochopily, jak se cítí druzí. Ve škole už učitelka u dětí o přestávkách není a ony mají vědět, jak se mezi sebou chovat.

V čem vidíte jeho negativní stránky?

Malinké mínus – srdíčka jsou perfektní, ale pak je toho strašně moc, je to náročné. Při tom všem, ještě musím vnímat každé to chování a hodně rychle zareagovat na to, že to dítě udělalo pěkné chování a dát mu za to srdíčko. Sice je mám pořád v kapse, ale ne vždy potom stíhám postřehnout ještě další věci. Takže je toho ještě dost navíc. Jsem ráda, že Druhý krok máme, ráda s ním dělám, význam to má úplně maximální, ale je to další zátěž k tomu, co ještě musíš vnímat. Ale samozřejmě je to o zvyku a dá se to zvládnout. Program je skvěle nastavený, fotky jsou velice pěkné, perfektně mě karta vede, na to nemám žádnou stížnost. Je to nádherně zpracované.

Myslíte si, že je pro děti předškolního věku přínosný?

Určitě ano. V předškolním věku se musí nastavit ty základy a pak na těch základech se dá stavět.