

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**Zkušenosti učitelek MŠ s programy a pomůckami pro
rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí a emoční
inteligence u dětí předškolního věku**

**The Experience of Kindergarten Teachers with Programs and Tools for
the Development of Socio-emotional Competences and Emotional
Intelligence of Preschool Children**



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Pavčina Kupková**

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

Olomouc

2019

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Eleonoře Smékalové, PhD. za její odborné vedení, cenné rady, připomínky, náměty a vstřícný přístup při vedení této práce. Dále bych ráda poděkovala všem respondentům za jejich čas a svým nejbližším za jejich podporu.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma: „Zkušenosti učitelek MŠ s programy a pomůckami pro rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí a emoční inteligence u dětí předškolního věku“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 27.03.2019

Podpis

OBSAH

Úvod.....	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 Vývoj člověka – jednotlivé fáze života.....	6
2 Předškolák – jeho svět a vývoj.....	8
2.1 Dítě ve věku tří až čtyř let.....	8
2.2 Dítě ve věku čtyř až pěti let.....	9
2.3 Dítě ve věku pěti až šesti let.....	10
2.4 Sociálně-emoční úroveň předškoláka před vstupem do ZŠ	11
3 Vzdělávání v mateřské škole.....	13
3.1 Pobyt dítěte v mateřské škole a jeho vzdělávání.....	13
3.2 Rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací program.....	15
3.3 Oblasti, ve kterých mateřská škola dítě rozvíjí	17
3.4 Pedagog – jeho osobnost a vliv na dítě	17
4 Sociálně patologické jevy, emoce a sociálně-emocionální učení v mateřské škole	20
4.1 Sociálně patologické jevy a jejich prevence v mateřské škole.....	20
4.2 Co jsou emoce	21
4.3 Dítě a emoce.....	23
4.4 Emoční inteligence a sociálně-emocionální učení	23
5 Pomůcky a programy podporující sociálně emocionální rozvoj a emoční inteligenci předškolních dětí	26
5.1 Druhý krok	26
5.2 Dobrý začátek.....	27
5.3 Minimální preventivní program	28
5.4 Emušáci – Ferda a jeho mouchy (1. díl), Ferda v tom zase lítá (2. díl).....	28
5.5 Knihy a publikace	28
5.6 Dosavadní výzkumy.....	29
VÝZKUMNÁ ČÁST	31
6 Výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky	31
7 Metodologický rámec výzkumu.....	32
7.1 Design výzkumu.....	32
7.2 Výzkumný soubor	33
7.3 Metody získávání dat	36
7.4 Metody zpracování a analýzy dat.....	36
7.5 Etické aspekty výzkumu	37
8 Výsledky	38

8.1 1. TÉMA: Základní informace o metodě, se kterou učitelky pracují.....	38
8.2 2. TÉMA: Jak učitelky s metodou pracují v kontextu mateřské školy.....	41
8.3 3. TÉMA: Postoj učitelek a jejích kolegyň k metodě	42
8.4 4. TÉMA: Co metoda přináší dětem a rodičům	45
8.5 5. TÉMA: Orientace učitelek v metodách podporujících sociálně-emocionální učení a emoční inteligenci u dětí předškolního věku.....	46
9 Zodpovězení výzkumných otázek.....	48
10 Diskuze.....	50
11 Závěry	54
Souhrn	
Seznam použitých zdrojů a literatury	
PŘÍLOHY	

Úvod

Běžné denní situace v interakci s okolím mohou činit potíže kdejakému dospělému. Což potom malé děti, které se vše teprve učí. Nejlepším startem, jak porozumět ostatním, je nejprve porozumět sám sobě. Pokud nebudeme rozumět svým emocím, jen těžko budeme schopni rozpoznat je u druhých a adekvátně na ně reagovat. Na tomto místě se dostávám k různým metodám, které těmto dovednostem učí již malé děti v předškolním věku. Získané dovednosti zabraňují zbytečným konfliktům, podporují empatii, děti projevují zájem o druhé a mají radost, když se jim daří znalosti funkčně využít. Tyto metody jsou jedinečné, buď nabízejí velmi propracovanou a ucelenou metodiku, nebo alespoň nabízejí pedagogům podněty pro rozvoj dětí i pro rozšiřování svých profesních kompetencí. Některé z nich, jako například sociální hry a maňásci, jsou v předškolní pedagogice celkem běžné. Ty se alespoň částečně dotýkají předkládané problematiky. Další, konkrétně Emušáci, Dobrý začátek a Druhý krok jsou v mateřských školách krátce a nabízí velký prostor pro zjišťování podrobností o jejich efektivitě.

Tato práce je rozdělena na dvě části, na teoretickou a výzkumnou. Teoretická část se zabývá předškolním obdobím dítěte a jeho vývojem, včetně emoční oblasti. Následně rozebírá školní vzdělávací program, osobnost učitele v předškolním zařízení a profesní kompetence pedagoga. V závěru se věnuje programům a pomůckám určeným k předškolnímu vzdělávání.

Výzkumná část se zaměřuje na názory učitelek v mateřských školách, které pracují s některým z programů či s některou pomůckou. Hledá odpověď na otázku, zda tyto programy působí na sociálně-emoční rozvoj dětí, pro které z nich jsou vhodné a proč jsou pro ně přínosem. Je zde uveden jak popis realizace výzkumu, tak etické aspekty a výsledky studie.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývoj člověka – jednotlivé fáze života

Život člověka je sám o sobě jedinečný. Za prvé faktem, že příroda stvořila něco tak dokonalého, za druhé tím, že nenajdeme dvě totožné osoby. Ačkoliv se osobitost promítá jak do tělesného schématu, tak do psychična, existují vývojové fáze, jež jsou pro všechny lidi společné. Vývojoví psychologové postupně rozčlenili život člověka do několika etap. Jistě si ani nedovedeme představit, kolik úsilí a vědecké práce se za tímto rozdělením, na první pohled jednoduchým a jasným, skrývá. Každý životní časový úsek s sebou nese strukturální i funkční změny organismu a ty mají zajisté vliv na proměnu psychiky (Thorová, 2015).

Nabízí se otázka, jakým způsobem lze členění provést. Pozorováním a studii vyšlo najevo následující: v životní cestě jednoho člověka, v celém jeho ontogenetickém vývoji (ontogenezi rozumějme vývoj člověka), lze pozorovat určité milníky a dle nich ji můžeme etapizovat (Friedrichová, 2013). Mohou být biologické (např. osifikace zápěstních kůstek), psychické (např. mentální, osobnostní nebo kognitivní změny) nebo sociální (např. životní události – škola, partnerský život, manželství, rodičovství, ...) (Thorová, 2015).

Takových dělení vznikla celá řada. Thorová (2015) uvádí charakterizaci od M. T. Cicera přes J. A. Komenského, K. S. Amerlinga až po H. Lotze a V. Příhodu. V současné době není žádné jednotně přijímané rozdělení. Přesto můžeme, a je to intuitivní, vnímat období dětství, dospělosti a stáří. Velmi přehledné, alespoň dle Langmeiera a Krejčířové (2006), je členění dle Václava Příhody. Ve své publikaci uvádí víceméně totožnou periodizaci, vypadá následovně:

- prenatální období;
- novorozenecké období;
- kojenecké období;
- batolecí období;
- předškolní období;
- vstup dítěte do školy;
- mladší školní období;
- období dospívání;

- časná a střední dospělost;
- pozdní dospělost;
- stáří (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Takto k základnímu rozdělení. Přestože všechna jednotlivá období jsou zajímavá a stojí za to se o nich dozvědět více, v této práci je pozornost zaměřena na dítě předškolního věku. Pojdme se tedy věnovat především jemu.

2 Předškolák – jeho svět a vývoj

Předškolní období je uvedeno věkem od 3 přibližně do 6 let (Tihelková, 2011). V širším pojetí lze uvažovat období od narození po nástup do školy jako sociální mezník (Langmeier & Krejčířová, 2006). Je charakterizováno za prvé jako zlatý věk dětské hry (Thorová, 2015), za druhé jako období fantazie, představivosti a magičnosti (Tihelková, 2011).

Od narození do této chvíle probíhal rozvoj dítěte rychle. Prošlo si rychlým růstem, rychlým nabíráním hmotnosti, rychlými změnami ve všech kognitivních oblastech. V tuto chvíli se tento proces mírně zpomaluje a vývoj celkově harmonizuje (Thorová, 2015). Dítě od 3 let do nástupu do školy urazí ve vývoji velký kus cesty. Pojdme se blíže seznámit s tím, jaké dovednosti má postupně dítě tříleté, čtyř, pěti a šesti až sedmileté.

Tělesné proporce dítěte prochází v předškolním období dynamickým procesem. I když částečně má velký „boom“ dítě za sebou, pořád ho nemalé růstové změny čekají. Jedná se o změny v oblasti výšky těla, délky (obvodů), zvětšování plochy těla a hmotnosti tělesných orgánů. Podstatou z hlediska biologie je buněčné dělení, tedy zvyšování počtu buněk, také však zvětšování objemu buněk. Cílem je maximum, definitivita, jež nastává v dospělosti (Dylevský, 2000).

2.1 Dítě ve věku tři až čtyř let

Tři až čtyřleté dítě už je jisté v základních pohybových činnostech, tím je myšlena především chůze, běh, prvky sebeobsluhy. Při chůzi dokáže změnit směr a výrazně méně padá, stejně tak při běhu, i když tam se ještě občas objevuje větší nejistota. Snaží se skákat snožmo, jestliže to nejde, využívá poskoky s postupným zvedáním nohou. Rádo překonává překážky, prozatím se opatrně přidržuje. Zvládá chůzi do a ze schodů, nejprve přisunováním jedné nohy ke druhé, později střídáním nohou. Dá se říci, že ve známém prostoru se orientuje. Reakce jsou ještě častěji zpomalené (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V sebeobsluze potřebuje dopomoc, velmi se však snaží a dožaduje se dělat věci „já sám“. Vysvléká a vyzouvá se samo, oblékání a obouvání je nedokonalé, mnohdy zábavnou formou – kalhoty „zadkem na předeck“, punčochy do půli stehen, boty „na kozu“ atd. Umyje si ruce, přinese si svačinku ke stolečku, s hrníčkem chodí opatrně a stává se, že mu svačinka spadne nebo čaj vyleje (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Jemná motorika je úzce spjata s tělesným vývojem, konkrétně s osifikací zápěstních kůstek. Ta prozatím není dokončena, proto je tady dítě nejisté (Thorová, 2015). Pro procvičení je

vhodná prstová gymnastika spojená například s jednoduchými básničkami, třeba „Šel listonoš do ulice“, kdy se dítě postupně dotýká jednotlivých prstů, proplétá je a svírá dlaně v pěst. Z úkonů zvládá rozstříhnout papír, dělat kuličky a válet „hadíky“ z plastelíny, vkládat dřevěné puzzle do platformy, navlékat větší korálky na tkaničku a další (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Přibližně od tří let (ale i před třetím rokem) začíná dítě kreslit a kreslí velmi rádo. Dokáže nakreslit vodorovné i vertikální linie, o něco později kolečko. Lidskou postavu začíná kresbou vyjadřovat ve formě tzv. hlavonožce, hlavy, ze které vystupují čtyři končetiny. Může se zaměřit i na jeden konkrétní detail (Thorová, 2015).

2.2 Dítě ve věku čtyř až pěti let

U dítěte čtyř až pěti letého se předpokládá postupné zdokonalování. Chůze je jistější po různém povrchu, plynulejší, pohyby sladnější. Skok snožmo z místa i s rozběhem by měl být zvládnutý, stejně tak plazení po břiše pod nízkou překážkou i na lavičce s přitahováním rukama. S míčem by mělo dítě umět koulet po zemi k danému cíli, vyhodit ho do výšky či hodit jej do koše ve výšce hlavy dítěte (Kolektiv autorů, 2002).

Základní sebeobsluhu má dítě zvládnutou. V každém dalším období se zdokonaluje a přidává nové a nové dovednosti, s nimiž následovně nepotřebuje pomoci. Bezpečně by mělo vědět nejen kde jsou jeho věci a jak vypadají, mělo by je umět i poskládat a uložit. V hygienických úkonech ještě není plně samostatné, především co se týče toalety, ale postupně se to učí. Doteď umělo pustit vodu, použít mýdlo a umýt si ruce. V tomto období se všem těmto činnostem dává kultura, aby to dítě dělalo správně (například aby kolem sebe necákal vodu, aby nežívalo zbytečně moc mýdla) (Kolektiv autorů, 2002).

Při manipulaci s nejrůznějším materiálem cvičí zručnost prstů. Poznává nové techniky, jak s čím pracovat, samo experimentuje a začíná projevovat úžasnou dětskou fantazii. Krásným příkladem je třeba kreslení. Začne obrázek s jistým záměrem, ten se však v průběhu změní a ve výsledku dopadne úplně jinak a dostane i nový název. Nebo při hrách s kamarádem, jež jsou oproti předchozímu období již samozřejmostí. Pozorovat a poslouchat, jakým směrem se hra vyvíjí, může pro dospělé působit úsměvně, pro děti je však vážná a důležitá (Langmeier & Krejčířová, 2006). Takovými sociálně-dramatickými hrami dítě napodobuje, komunikuje, využívá svoji fantazii, sociálně-interakční dovednosti a nacvičuje nejrůznější sociální role a scénáře (Thorová, 2015). Toto dítěti umožňuje rozvoj symbolického myšlení,

Thorová (2015, 382) toto období popisuje jako „období atraktivní fantazijní symbolické hry“.

2.3 Dítě ve věku pěti až šesti let

V oblasti pohybových dovedností dochází u předškoláka před vstupem do ZŠ k výraznému zdokonalení a sladění pohybů, nepůsobí trhaně ani neuvolněně. Postupně u dítěte dochází k ukončení osifikace zápěstních kůstek, na to se váže správný úchop tužky, který už není křečovitý. Mění se poměry délek částí těla, což se projevuje růstem dlouhých kostí a tím se prodlužují končetiny. Dítě vyrůstá z buclatosti, vytahuje se. Dobrým ukazatelem prodloužení horní končetiny je tzv. filipínská míra, kdy se dítě přes svoji hlavu, přes temeno, rukou dotkne opačného ucha. Po pátém roce se dítěti prořezává permanentní chrup čili druhá dentice (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Předškolák dokáže užívat kolem 5000 slov, což je ohromný rozdíl oproti například tříletému dítěti, kde je to kolem 1000 slov. Řeč je plynulá, smysluplná, i když hodně sugestivně zabarvená. Už se neobjevují závažné nedostatky ve výslovnosti hlásek ani v gramatice (Thorová, 2015).

Výčet úkonů a dovedností, které má **dítě po pátém roce** umět, je opravdu dlouhý. Vychází z toho, že poslední rok strávený v mateřské škole připravuje dítě pro vstup do ZŠ, kde jsou na dítě kladeny vysoké požadavky. Tento rok slouží také k vyrovnávání rozdílů mezi jednotlivými dětmi. Komplexní rozvoj se uskutečňuje po stránce tělesné, rozumové, mravní, duševní, sociální, pracovní a estetické (Kolektiv autorů, 2002).

Před vstupem do školy se u dítěte určuje tzv. školní zralost. Ta je dána úrovní rodiny, dědičností, případně některými organickými postiženími dítěte (Kolektiv autorů, 2002). Dále se, kromě pojmu školní zralost, používá pojem školní připravenost. Pojem **školní zralost** by se dal definovat jako dosažení takové úrovně vývoje (v oblasti fyzické, emocionálně-sociální a mentální), jež umožňuje dítěti účastnit se výchovně-vzdělávacího procesu bez větších obtíží, v ideálním případě k němu bude přistupovat s radostí a dychtivostí. Pojem **školní připravenost** zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, pracovní a somatické, emocionálně-sociální, jež dítě nabývá a dále rozvíjí sociální zkušeností a učením, především v prostředí MŠ. Tyto kompetence dále teoreticky rozvíjí Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (Bednářová & Šmardová, 2011).

Důvodem pro odklad školní docházky, pro zvažování zralosti pro školu, mohou být tato stanoviska: zdravotní oslabení, významný opožděný kognitivní vývoj, pomalejší nebo

nerovnoměrný kognitivní vývoj, výraznější nezralost v některé z dílčích oblastí kognitivního vývoje, nezralost v oblasti práceschopnosti, nezralost v oblasti emocionálně-sociální (Bednářová & Šmardová, 2011).

2.4 Sociálně-emoční úroveň předškoláka před vstupem do ZŠ

Jak již bylo řečeno, předškolák má před vstupem do školy splňovat jisté dovednosti tak, aby byl schopen se účastnit výchovně-vzdělávacího procesu. Jistou úroveň musí dosahovat v oblasti tělesného vývoje a zdravotního stavu, poznávacích (kognitivních) funkcí, pracovních předpokladů, návyků a, což je pro tuto práci nejdůležitější, v oblasti osobnostní zralosti čili emocionálně-sociální (Bednářová & Šmardová, 2011).

Celý předškolní život dítěte je velmi citový. Je založen na rozvoji v citové a mravní oblasti tak, aby dítě dosáhlo jisté úrovně. Na konci, tedy před vstupem do školy, by dítě bezpečně mělo znát základy morálky, mělo by mít představu o tom, které chování je žádoucí a které ne, mělo by zvládat žít ve společnosti druhých. Do kontaktu s druhými by mělo vstupovat směle, ať už k vrstevníkovi nebo k dospělému. Mělo by však umět rozlišit, jaké chování je vhodné při komunikaci s kamarádem a že k dospělému má přistupovat trochu jinak, s respektem. Mělo by mít základní náhled na své jednání – co jsem udělal/a správně, co jsem udělal/a špatně (Kolektiv autorů, 2002).

Vstup do ZŠ znamená velkou změnu v životě dítěte. V docela krátkém časovém intervalu je dítě z režimu v MŠ přesunuto do režimu ZŠ, kde si sice ještě v několika momentech může hrát, nicméně už jsou na něj kladeny vyšší nároky. Musí vydržet sedět v lavici na jednom místě, soustředit se, nevyrušovat, zapamatovat si množství nových informací. Má nové povinnosti, například starat se ve větší míře o své věci. Plnění povinností je po dítěti bezpodmínečně vyžadováno. Je tedy jisté, že emočně musí být dítě dostatečně rozvinuté a sebejisté. Zpočátku docházky může dítě vykazovat například lítost či únavu z nového režimu, po adaptační fázi by však měly tyto znaky vymizet a dítě by si mělo zvyknout. Známeček nepřizpůsobení si povětšinou všimne učitelka i rodiče. U rodičů vždy záleží na tom, jaký o dítě jeví zájem a nakolik jsou senzitivní jeho projevům (Langmeier & Krejčířová).

Na povahu přechodu dítěte do ZŠ má vliv několik činitelů z oblasti jeho osobnostních vlastností. Záleží na jeho osobnosti, dispozicích, na emoční stabilitě, na tom, jak je schopno zvládat své emoce, také na sebeovládání a na odolnosti vůči frustraci, jak se vyrovná s případným nezdarem či s překážkami. Vzhledem k tomu, že každé dítě je v tomto všem

jiné, je prosazován co nejvíce individuální přístup ke každému dítěti (Bednářová & Šmardová, 2011).

3 Vzdělávání v mateřské škole

3.1 Pobyt dítěte v mateřské škole a jeho vzdělávání

Základní formy vzdělávání z hlediska organizace vyučovacího procesu jsou frontální, skupinové a kooperativní vyučování, individuální, projektové nebo otevřené vyučování. Faktem však je, že v mateřské škole nelze takto jednoznačně výuku dělit. Výuka není koncipována do výukových bloků či hodin, celý pobyt dítěte ve školce je založen na interakci s učitelkou a jejím výchovným působením. Individuální, skupinové či frontální vyučování bývá součástí řízené činnosti, avšak ze zkušeností nejlépe vychází organizace do projektů či do integrovaných bloků. Vše, co se v MŠ děje, má svůj účel a tím vším je dítě vzděláváno (Svobodová et. al., 2010).

To, co dítě prožívá ve školce, by se mělo částečně podobat domácímu prostředí, částečně by se měly objevovat i organizovanější části. Režim v mateřských školách se odvíjí od základních potřeb, tedy od nějakých spontánních aktivit, přes zajištění stravy, až po pobyt venku a odpolední odpočinek (Svobodová et. al., 2010). Pro lepší představu uveďme přibližný denní režim v MŠ, školka od školky se může lišit v drobnostech:

6:00 – 8:00 Přijímání dětí.

6:00 – 8:30 Ranní hry, relaxační cvičení, spontánní činnosti dětí.

8:30 – 9:00 Průběžná svačina.

9:00 – 10:00 Řízená činnost (didakticky zacílené činnosti ve skupinách i individuálně, jazykové cviky, grafomotorická cvičení, smyslové hry, hry s pohybem, relaxační cvičení, psychomotorické hry, rozcvička, spontánní hry).

10:00 – 11:45 Pobyt venku.

11:45 – 12:15 Hygiena, oběd.

12:15 – 12:45 Vyzvedávání dětí po obědě.

12:15 – 14:00 Hygiena, odpočinek.

13:15 – 14:00 Náhradní aktivity pro děti, které nespí (výtvarné, pracovní, literární činnosti, grafomotorické cvičení, pracovní listy), individuální zaměření na děti s OŠD nebo děti, které potřebují individuální přístup.

14:00 – 14:30 Hygiena, svačina.

14:30 – 16:30 Vyzvedávání dětí, odpolední zájmové činnosti dětí (hry dle zájmu a fantazie dětí, pokračování v didaktických činnostech, dokončování rozdělané práce z dopoledních hodin, individuální rozhovory, logopedie apod.) (25. mateřská škola Plzeň, nedat.).

Spontánní činnosti, volná hra je výborným prostředkem pro vlastní iniciativu dětí, pro získávání zkušeností či pro navazování sociálních kontaktů se skupinou vrstevníků. Děti si hrají s hračkami a kamarády dle vlastního výběru, využívají k tomu svoji fantazii a rozhodně by je nikdo neměl ke hře nutit. I pozorování ostatních z bezpečného místa je volnou hrou. Zároveň by neměla být porušována základní pravidla nastavená pedagogem a dětmi (Svobodová et. al., 2010).

Řízená činnost je taková činnost, která je pedagogem cíleně a záměrně připravena, improvizovaně zorganizována, stojí za ní jasný pedagogický záměr a cíl. Většinou bývá zařazována dopoledne mezi svačinkou a pobytem venku. Existují názory, že to není vhodný čas, protože děti, jež chodí do školky těsně před svačinkou a odchází před nebo po obědě, jsou ochuzeny o přirozenou dětskou aktivitu – volnou hru. Nese v sobě nesporné výhody, protože je dítěti profesionálně zprostředkováváno poznávání světa, jsou mu nabízeny nové a neznámé činnosti, učí se úplně novým věcem. Tak jako vše ostatní, může i nevhodně zvolená či organizovaná řízená činnost skýtat svá rizika (Svobodová et. al., 2010).

Stravování ve školce probíhá většinou dohromady, děti usednou ke svačince, k obědu, společně si připraví prostředí. Má tedy přínos jak po stránce praktické, kdy se dítě učí sebeobsluže, tak například při podpoře zdravého stravování a seznamování se s potravinami, které nejsou v každé rodině běžné. Rizikem může být například přílišná snaha učitelky ovlivňovat množství a druh jídla, který dítě přijímá. Má za to zodpovědnost, přístup by však měl být vyvážený, zdravý a lidský (Svobodová et. al., 2010).

Odpočinek a hygiena. Co se týče odpočinku, ten je velice individuální. Všeobecný názor je ten, že by si dítě po obědě mělo odpočinout u poslechu pohádky či relaxační hudby. Buď má potřebu spánku, kdy usne a je schopné spát i dvě hodiny, nebo mu opravdu stačí třicet minut klidu, nabere síly, zregeneruje a spánkovou potřebu nemá. Tehdy je prostor pro individuální činnosti (grafomotorika, logopedie, prohlížení knížek ad.). S odpočinkem je spojená hygiena – toaleta, čištění zubů, umývání rukou, česání. Na místě je vhodná dopomoc učitelky a samozřejmě přítomnost jejího chování jako vhodného vzoru (Svobodová et. al., 2010).

Pobyt venku může probíhat formou vycházky po okolí MŠ, na zahradě, na dvoře či v přílehlé přírodě, např. na poli či na louce. V prvé řadě má dítěti zajistit dostatek volného pohybu na čerstvém vzduchu. Učitelka upozorňuje děti na možná rizika, může jim nabídnout nějakou činnost v přírodě (která například souvisí s integrovaným blokem), především je však opět o volné hře dětí, o využití vlastní fantazie a o hrách s kamarády, s přírodním materiálem, s hračkami určenými k venkovním hrám (Svobodová et. al., 2010).

Rituály rozvíjí pocity sounáležitosti a dodávají dítěti jistotu. Nejsou povinností. Mohou jimi být komunikační kruhy, básničky při různých činnostech, podání ruky jako pozdravu (Svobodová et. al., 2010).

Cvičení by mělo být v MŠ pravidlem každý den. Co však už není nutné, je rozložení do organizace „rušná hra, přirozené cviky, zdravotní cviky, relaxace, zklidňující hra“. Dnes se preferují pohybové chvílky, kdy si děti zahrají nějakou honičku na zahradě, mohou se protáhnout před relaxací s hudbou nebo básničkou. Pravdou však je, že děti, které cvičí denně, mají cvičení zařazeno jako rituál a dožadují se ho. Zdravotní přínos je nezpochybnitelný (Svobodová et. al., 2010).

Kroužky jsou vnímány jako aktivita navíc a jsou vkládány do takového časového období, aby co nejméně narušovaly přirozený běh školky. Může to být seznamování s hudbou, cizím jazykem, keramika, výtvarné činnosti, taneční aktivity ad. Jako riziko je dobré vnímat přetěžování dětí především ve chvíli, kdy má takových kroužků předškolní dítě několik (Svobodová et. al., 2010).

Mezi **nepravidelné činnosti** můžeme zařadit různé oslavy a karnevaly v MŠ, návštěvu kulturního zařízení, výlet na statek a mnoho dalšího. Díky dobré motivaci učitelky se děti na takové chvíle těší, je to něco mimořádného. Nelze však, opět, děti do ničeho nutit. Pokud by měla návštěva provázet pláč menších dětí, stojí za zvážení jeden takový den ve školce vypustit, či, pokud to je možné, zařídit v MŠ skupinku dětí, která se nezúčastní (Svobodová et. al., 2010).

3.2 Rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací program

Mateřská škola je instituce zajišťující výchovu a vzdělávání.

„Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem), ve znění pozdějších předpisů, se předškolní vzdělávání stává

legitimní součástí systému vzdělávání. Představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT (MŠMT, 2018).“

Aby bylo vzdělávání jednotné a ucelené, je pro veškeré státní školky platný a závazný **Rámcový vzdělávací program** (dále jen RVP) vydaný Ministerstvem školství ČR v roce 2001. Po celou dobu jeho existence se aktualizuje podle nových potřeb a moderních poznatků, naposledy k lednu 2018. Dle něj má každá školka vypracovaný tzv. **Školní vzdělávací program** (dále jen ŠVP). Ten si mateřská škola vypracuje sama a je jedinečný, přičemž je podmínkou zachování cílů a kompetencí dle RVP (Kořátková, 2014). Za desítky let praxe vzniklo několik směrů, jimiž se školka může vydat. Dnes už je nabídka předškolního vzdělávání opravdu široká, pro zajímavost uvedme alternativní formy podle Marie Montessori či Helen Parkhurstové (tzv. Daltonské školky) (Zelenková, 2013). Dalšími jsou školky Waldorfské, mateřské školy podporující zdraví (využívající jako ŠVP tzv. Kurikulum podpory zdraví v MŠ), mateřské školy využívající ke vzdělávání program „Začít spolu“ a v neposlední řadě dnes stále populárnější lesní školky. Jestliže se má jednat o mateřskou školu, a ne o dětskou skupinu, musí i ony prokazatelně rozvíjet děti ve všech oblastech, jak udává RVP. Kromě těchto mějme v objektivu také klasické školky tak, jak se vyvíjely v českém prostředí. Jak už bylo řečeno, podmínkou funkčního ŠVP je splnění jistých podmínek z RVP, těmi jsou (MŠMT, 2018):

- Identifikační údaje o škole (název, umístění, kontakty) a samotný název ŠVP (např. „Učíme se hravě a vesele“).
- Obecné charakteristiky školy – údaje o velikosti mateřské školy a o velikosti jednotlivých tříd, údaje o její lokalitě, někdy mohou být přidány historické události týkající se mateřské školy.
- Podmínky pro vzdělávání – pedagogové si vytvářejí sami, respektují při tom RVP pro PV. Podmínky pro vzdělávání jsou kategorizovány na: 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 – věnuje se struktuře, vnitřnímu chodu a organizaci mateřské školy. Jedná se o počet tříd a počet dětí v jednotlivých třídách, rozdělení dětí ve třídách, požadavky pro přijetí dítěte do mateřské školy.

- Charakteristika vzdělávacího programu – veškeré vzdělávací plány a cíle, jichž chtějí pedagogové mateřské školy dosahovat, o jaké teorie se opírají a jaké využívají metody vzdělávání.
- Vzdělávací obsah – informace týkající se vzdělávání v mateřské škole shrnuté do tzv. integrovaných bloků. Zpracování a počet jednotlivých integrovaných bloků je v rukách pedagogů, aby se jim s nimi dobře pracovalo a vychází z jejich osobitého stylu práce s dětmi v oblasti vzdělávání. Zahrnuje: hlavní smysl integrovaného bloku (záměr, rozvoj klíčových kompetencí) a obsah integrovaného bloku (včetně jednotlivých témat).
- Evaluační systém – postup a pravidla průběhu evaluace v jednotlivých třídách. Určuje, co se bude sledovat, evaluovat, jaké metody se ke sledování budou používat, časový plán a odpovědnost jednotlivých pedagogů za jim určenou část práce.

3.3 Oblasti, ve kterých mateřská škola dítě rozvíjí

Celý RVP PV je zaměřen na dítě a jeho rozvoj. Lze říci, že vzdělávacím obsahem je určeno 5 oblastí, ve kterých pedagog dítě rozvíjí. Je to oblast biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. V RVP PV jsou nazvány takto (MŠMT, 2018):

1. Dítě a jeho tělo,
2. Dítě a jeho psychika,
3. Dítě a ten druhý,
4. Dítě a společnost,
5. Dítě a svět.

Každá z těchto oblastí je pak dále rozvedena, je charakterizováno, co je u dětí rozvíjeno, jaký je směr a cíle. Vše je vzájemně propojeno a rozčleněno na kategorie: dílčí cíle (pedagogické záměry), vzdělávací nabídka a očekávané výstupy (předpokládané výsledky) (MŠMT, 2018).

3.4 Pedagog – jeho osobnost a vliv na dítě

Zde si krátce odpovíme na otázky, kdo je pedagog, jak ho můžeme definovat, jaký má vliv na dítě a proč.

V základě je pedagog činitel výchovně vzdělávacího procesu. Je odpovědný za jeho průběh, účinnost a úspěšnost (Svobodová & Šmahelová, 2007). Společnost má zafixovanu jistou

představu o osobnostních vlastnostech a životním stylu pedagoga. Tyto představy jsou v jádru dlouhodobé a přetrvávají delší časové úseky, mohli bychom říci až historické. Nejsme daleko od pravdy, protože jak píše Průcha (2017), hlavní osobnostní charakteristiky přetrvávají přinejmenším od 19. století. Řadí se mezi ně motivace k povolání, učitelská schopnost a kognitivní vybavenost.

Dle MŠMT (2012) je pedagogický pracovník ten, kdo:

„Koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“

Učitelka mateřské školy má být vyspělou osobností se širokou paletou dovedností. Každodenně ve školce využívá výtvarné schopnosti, pracovní zručnost v podobě ručních prací, hru na hudební nástroj, hlasový projev a mnoho dalšího. Má znát vývojový stupeň předškolních dětí, kde je může dále rozvíjet, kde je potřeba více podpořit. Také musí poznat, od jaké chvíle dítě může být samostatné, má ho nechat samostatně se rozvíjet, jen drobně korigovat (Svobodová, Vítečková et. al., 2017). Dle Svobodové, Vítečkové a kol. (2017, 15) by měl být učitel mateřské školy „*představitelem hodnot lidskosti, demokracie*“.

Vzhledem k tomu, že v MŠ tráví dítě velkou část dne v neustálém kontaktu s paní učitelkou/s panem učitelem (někdy i 10 hodin), jsou osobnostní vlastnosti pedagoga naprosto zásadní. Dítě je po celou dobu víceméně odkázané na pomoc učitelky a zaměstnanců mateřské školy. Učitelka je zatížena velkou mírou odpovědnosti, může se totiž stát činitelem ovládnutí, manipulace a mocenského zacházení. Je tedy zřejmé, že zcela zásadní jsou osobnostní rysy učitelky, ona vyspělost v oblasti znalosti sebe sama, profesionality, svědomí, morálních kvalit. Vždy musí mít na paměti rizika pro dítě, jež mohou ovlivnit jeho bezproblémový vývoj (Svobodová, Vítečková et. al., 2017).

Učitel mateřské školy musí splňovat svým vzděláním odbornou kvalifikaci. Té se mu dostává středoškolskou přípravou na výkon profese v předškolní pedagogice zakončenou maturitní zkouškou. Další možností je vyšší odborné vzdělání stejného zaměření.

Vysokoškolské studium také připravuje učitele mateřských škol, konkrétně v bakalářském či magisterském programu, obor zaměřený na pedagogiku předškolního věku či speciální pedagogiku. Učitel na základní škole si může kvalifikaci pro mateřinku rozšířit v rámci celoživotního studia zaměřeného taktéž na přípravu učitelů mateřských škol (Svobodová, Vítečková et. al., 2017).

Tímto vším se dostáváme k pojmu *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Představit si pod tím můžeme to, zda je daný člověk dostatečně kompetentní a má dostatečné odborné dovednosti ke vzdělávání dětí předškolního věku. Jedná se jak o dovednosti nabyté studiem, tak o ty celoživotní či o ty nabyté praxí (Svobodová, Vítečková et. al., 2017). Uveďme výčet, strukturu předpokladů profesních kompetencí učitele mateřské školy tak, jak jej sestavila Vašutová (2007, 35–37):

- předmětové,
- didaktické a psychodidaktické,
- pedagogické,
- diagnostické a intervenční,
- sociální, psychosociální a komunikativní,
- manažerské a normativní,
- profesně a osobnostně kultivující,
- ostatní.

4 Sociálně patologické jevy, emoce a sociálně-emocionální učení v mateřské škole

4.1 Sociálně patologické jevy a jejich prevence v mateřské škole

Za sociálně patologické jevy označujeme chování, které je společensky nepřijatelné, nechtěné, nespadá do uznávané normy, je nežádoucí. Jedná se o jevy jako kriminalita, agresivita, závislostní chování a další. Každé toto chování s sebou nese i určitou úroveň společenské nebezpečnosti. Je žádoucí tyto jevy identifikovat a zabránit jim, nejlépe formou primární prevence ještě před jejich vznikem (Fischer & Škoda, 2009).

Děti v MŠ ještě většinou nejsou původci velmi závažných sociálně patologických jevů. To však neznamená, že se s nimi nesetkají zprostředkovaně. Mohou se stát svědky domácího násilí, závislostního chování či různých druhů delikvence. To malé dítě ovlivňuje. Může následně projevit prvky nežádoucího jednání a je jen otázkou, jak ho to ovlivní do budoucna. V předškolním věku si dítě teprve tvoří vlastní postupy jednání v zátěžové situaci. Proto je velmi důležité, s čím se setkává a co je mu předkládáno jako řešení (Franclová, Martínek & Procházka, 2014).

Jedním z prvotních nežádoucích jevů, se kterými se můžeme setkat již v mateřské škole, je **agrese**. Může vycházet z různých sociálních situací mezi dětmi, velký vliv má však momentální rozpoložení a nálada dítěte, také strategie, které prozatím zná ke zvládnutí zátěžových situací a další proměnné (Franclová, Martínek & Procházka, 2014). Dělit agresi můžeme například na instrumentální (dítě ublíží vrstevníkovi kvůli hračce, aby ji mohlo získat samo) a emocionální (cílem není získání např. hračky, ale agrese sama o sobě) (Čermák, 1999). Další druhy agrese: agrese vědomě kontrolovaná, agrese impulzivní, agrese zastřená a otevřená, heteroagrese a autoagrese, přesunutá agrese (Edwige, 2011). Agresivní chování má potenci časem přerůst v šikanu (Franclová, Martínek & Procházka, 2014).

Důležitým činitelem výchovy a socializace dítěte je rodina. Je logické, že rodinné vzory jsou zcela zásadní pro prevenci sociálně patologických jevů. K tomu napomáhá i mateřská škola, jednání učitelky, její schopnost vytvořit bezpečné a vstřícné prostředí (Franclová, Martínek & Procházka, 2014). Dnes už víme, že k vytváření milých a kamarádských vztahů v kolektivu mateřské školy je výhodné používat různé programy a pomůcky. Vznikly díky létům praxe, ověřování a zdokonalování. Některé jsou inspirovány zahraničními metodami, jiné se zrodily v českém prostředí. Seznámení s několika takovými metodami nalezneme

v závěru teoretické části této práce, přičemž část praktická je jim věnována zcela v kontextu používání učitelkami a jejich cenných zkušeností.

O důležitosti předcházení sociálně patologických jevů jsou přesvědčeni i zástupci vedení škol, potažmo MŠMT. Vydalo dokument zaměřený přímo na strategie předcházení nežádoucímu jednání, nese název *Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy* (MŠMT, 2009).

4.2 Co jsou emoce

Emoce patří do života lidí. Slovo samotné má původ v latinském *emovere*, což znamená vzrušovat. Emoce jsou psychické procesy, mentální složka vnitřního prožívání člověka. Skládají se ze vzájemně propojených komponent – subjektivní emocionální prožitky, vnější expresivní chování a jejich fyziologické koreláty. Další složkou, neuznávanou celou odbornou veřejností, může být podnětová situace vyvolávající příslušnou emoci (Plháková, 2003). Pro zajímavost uvedme, jak vymezuje emoce Hartl (2000) v knize *Psychologický slovník*: „Širší pojem než cit, zastřešující subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázené fyziologickými změnami, motorickými projevy (gestikulace, mimika), stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti; lze u nich zjišťovat směr přibližování či vzdalování, intenzitu a čas trvání.“

Celkově emocemi se zabýval už například Aristoteles, Descartes či Spinoza. Jsou velkým tématem v historii psychologie a předtím filozofie. Výzkumů bylo uskutečněno nespočet (Plháková, 2006).

Jak emoce dělit, tak na tom se vědecká obec neshodla. Existuje více názorů, ale všeobecně by se dalo hovořit o primárních emocích (jejich studii provedl mimo jiné Ekman a Friesen) a o dalších, jež vznikají jejich míšením. Na tomto místě popíšme alespoň šest základních (primárních) emocí dle Ekmana: strach, hněv, radost, smutek, odpor a překvapení (Plháková, 2003).

Strach. Jedná se o záporný cit vznikající v nebezpečných situacích, ve kterých je ohrožena duševní integrita nebo sebezáchova. Vzniká také při hrozbě nějaké ztráty, třeba citového vztahu, společenského postavení či majetku. Evoluční hledisko ukazuje, že strach má dlouhodobě ochrannou funkci – strach podněcuje člověka vyhýbat se situacím, jež pro něj mohou být ohrožující, nebezpečné. Svoji intenzitou mohou dosáhnout až panické úrovně, kdy jej člověk neovládá nebo jen stěží. Ve chvíli, kdy je ustrašený jedinec zatlačen do

bezvýchodné situace, může přerůst v hněv. Ke strachu se ještě váže úzkost, což je strach bez konkrétní podoby (Plháková, 2003).

Hněv, zlost. Nejčastěji vzniká ve frustračních okamžicích, tedy když je bráněno dosahování některého z cílů, když jsou ohrožovány snahy o jejich uskutečnění (Kastová, 2010). Může vznikat také kumulací každodenních drobností zvyšujících frustraci. Pro člověka je to stav nelibý, nepohodlný, tenzní. Je přípravou a podnětem pro vybití, útok, agresi. Problémem může být jeho přenesení neadekvátním směrem či intenzita (Plháková, 2003).

Radost. Je velmi pozitivně vnímaný cit. Vzniká při dosažení nějakého cíle, úspěchu, při uskutečnění nějakého motivu. Pro někoho je radostí přítomnost milovaných lidí, pro jiného dárek, ocenění. Existuje v různé intenzitě od nejnižších projevů pohody až po obrovský pocit extáze, blaženosti. Jestliže má radost trvalejší charakter, nese označení spokojenosti, štěstí. Různá životní období s sebou nesou i různou míru spokojenosti, někdy jdou ruku v ruce s životními událostmi (Plháková, 2003).

Smutek. Je jedincem vnímán s těžkostí a nelibostí. Příčinami vzniku bývá odloučení, ztráta, neúspěch. Výrazným tělesným projevem velkého smutku bývá pláč, jemuž většinou předchází lítost či sebelítost a následuje úleva. Se závažností situace narůstá intenzita této emoce. Krátkodobé odloučení vyvolá smutek, dlouhodobé vyvolá větší a naprostá ztráta zapůsobí na intenzitu nejvíce, smutek se blíží až depresi (Plháková, 2003).

Odpor. Tuto emoci vyvolává některý člověku nepříjemný podnět. Pociťuje nechut', připomíná slabou nevolnost. Vystupňovaný odpor přerůstá v hnus. Podnětem se stává určitý předmět, jídlo, ale také činnost či přítomnost jiných osob. Projevem je vyhýbavé chování a snaha odstranit takový podnět ze své blízkosti (Plháková, 2003).

Překvapení. U této emoce chybí dimenze libost-nelibost, proto je nazývána emoci neutrální. Je odezvou na něco nového, neočekávaného. Díky tomu je také sporné její zařazení mezi primární emoce. Opět může mít různou intenzitu, kdy překvapení vysoké intenzity můžeme nazvat úžasem. Má výraznou expresivní složku (Plháková, 2003).

Emoce jsou součástí lidského života od nepaměti. Nesou s sebou výrazný mimický projev, ve tváři lze povětšinou emoce vysledovat. Jestliže se tímto průvodním jevem člověk zabývá dostatečně dlouhou dobu, pozoruje své blízké, ale také cizí osoby při emocionálním prožitku, je časem schopen vysledovat i velmi jemné nuance, které většině populace unikají (Ekman, 2015).

4.3 Dítě a emoce

Předškolní období dítěte, které můžeme zhruba ohraničit věkem tří až šesti let, je emočně velmi bohaté. Zároveň je však obdobím stabilizace, kdy se dítě učí emoce poznávat a ovládat. Musí být zprvu velmi složité potlačit smutek, který se objevuje při odloučení od nejbližší rodiny. To jsou také chvíle, které dítě v mateřské škole velice prožívá, projevem můžou být plačtivé chvíle, izolování se od ostatních apod. Představme si však míru radosti, kterou dítě prožívá, když se ve dveřích objeví některý z rodičů. Mohli bychom to popsat jako pohyb z extrému do extrému. A mějme na paměti, jak energeticky náročné je pro tělo prožívání takových extrémních vnitřních stavů. Toto všechno se musí dítě naučit ovládat, aby bylo citově stabilní, aby s ním emoce tolik nemávaly (Hubená, 2016).

Citový svět předškoláka někdy bývá spojován s uspokojováním potřeb. Nižší city s uspokojováním základních potřeb biologických, fyzických a s potřebou bezpečí. Vyšší city s uspokojováním potřeb intelektových, sociálních, etických a estetických (Hubená, 2016).

Podstatná je pro dítě zpočátku emocionální vazba k dospělým, především k rodičům. Při docházce do mateřské školy se potřeba emocionálního kontaktu rozšiřuje na vrstevníky. Čím větší okruh lidí kolem sebe má, tím více se setkává s různými projevy emocí, protože u sta lidí budou vypadat stokrát jinak. To je proces učení se poznávání emocí. Samo dítě si zkouší vlastní projevy a zabývá se tím, jak svými projevy ovlivňuje okolí. Nástrojem je nejen reálná interakce, ale především hra a nácvik. Podstatné jsou pro předškolní dítě tyto emoční oblasti: radost, láska, strach, smutek, hněv, překvapení, hanba. Mělo by si je správně prožít (Hubená, 2016).

4.4 Emoční inteligence a sociálně-emocionální učení

V této kapitole bude popsán pojem emoční inteligence a z něj vycházející model sociálně-emocionálního učení (SEL). Emoční inteligence a sociálně-emocionální učení jsou totiž ústředními tématy, jimž je věnována pozornost v empirické části práce.

Inteligence je složitá psychická funkce a je součástí lidské osobnosti. Umožňuje nám *„přizpůsobit se novým a měnícím se podmínkám a problémům života a účelně na ně reagovat, orientovat se v nich a hledat nová, originální a funkční řešení“* (Orel, 2016, 122). Tento popis je jedním z mnoha, v psychologii se dlouho vedly diskuze o tom, zda je inteligenci vůbec možné definovat (Cakirpaloglu, 2012). Pojem **emoční inteligence** spatřil světlo světa v roce 1990. Jeho koncept pochází z dílny Petera Saloveye a Johna Mayera a o další šíření se postaral Daniel Goleman na konci devadesátých let (Plháková, 2003). Emoční

inteligenci vysvětlují jako schopnost si zcela konkrétně uvědomovat své prožívané emoce a ovládat je tak, aby byly v souladu s danou situací. Popisují ji také jako schopnost odkládat okamžitou, bezprostřední odměnu či uspokojení a využívat ji v kladném slova smyslu pro osobnostní a intelektuální růst. Ve vztahu k druhým osobám jde o to rozumět jejich citům (Brackett, Mayer & Salovey, 2007).

Model **sociálně-emočního učení (SEL)**, jak už bylo řečeno, vychází z pojmu emoční inteligence a z toho, co s sebou nese a jaký mu je kladen význam. Úzce spolu souvisí. SEL je spojnicí všech metod, kterými se práce zabývá v následujících kapitolách a v empirické části, je totiž hlavní složkou, kterou u dětí rozvíjí.

SEL jako model vzniknul díky myšlenkám organizace Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) pod taktovkou D. Golemana na Univerzitě v Yale (USA, Connecticut). Hlavní myšlenkou je učit děti a dospívající vše, co souvisí s emoční inteligencí a tím zvyšovat kvalitu jejich života. Podstatný je fakt, že podpora rozvoje těchto kompetencí pomáhá snižovat výskyt šikany ve školách a později na pracovištích. Přidanou hodnotou je pozitivní motivace pro osobnostní a intelektuální růst (CASEL, 2013).

Základem SEL je pochopení emocí, jejich významu u sebe i u druhých, poznání jejich fyzického a fyziologického doprovodu. Podporuje v nich zájem o druhé, o empatické vcítění se do situace kamaráda, také klade důraz na nutnost pečovat o sociální vztahy (Walberg, Wang, Weissberg & Zins, 2004).

Dle organizace CASEL je prostřednictvím SEL usilováno o získání následujících kompetencí u dětí (CASEL, 2017):

- Sebeuvědomování (self-awareness) – uvědomování si svých emocí, mít povědomí o jejich existenci a jejím vlivu na chování člověka, na tomto základě budovat zdravé sebevědomí.
- Seberegulace (self-management) – ovládání svých emocí, myšlenek a následného chování, tím si vytvářet vyrovnanou osobnost s pozitivní motivací ke stanoveným cílům.
- Sociální cítění (social awareness) – pochopení sociálního prostředí, norem a komunikace, schopnost přijmout i poskytnout oporu v interakci s ostatními, empatii.
- Zodpovědné jednání (responsible decision-making) – učinit samostatné a uvědomělé rozhodnutí v souladu se sociálními a etickými normami dané společnosti, být si

vědom a nést odpovědnost za tato rozhodnutí, uvědomovat si diskurz příčiny a následku.

- Vztahové dovednosti (relationship skills) – komunikovat s okolím, tvořit si přiměřené vztahy, pečovat o ně, schopnost účinně řešit konflikty, ochota být nápomocen druhému v nepříznivé situaci.

5 Pomůcky a programy podporující sociálně emocionální rozvoj a emoční inteligenci předškolních dětí

Na tomto místě je věnován prostor teorii, jež s výzkumnou částí bakalářské práce souvisí nejvíce. V následujících řádcích zmíněné pomůcky a programy jsou nástrojem pro rozvoj sociálně emocionálních kompetencí a emoční inteligence u předškolních dětí. Jsou využívány učitelkami mateřských škol a na to je zaměřena i výzkumná část. Rozhodně je dobré si představit přehled základních informací, které jsou o nich dostupné.

5.1 Druhý krok

Program Druhý krok (Second step) cílí na mateřské školy a první stupně základních škol. Vychází z tzv. sociálně-emocionálního vzdělávání, proškolení pedagogové jsou nápomocni dětem při učení se empatii, vcítění se do situace druhého člověka, při nácviu dobré komunikace, řešení konfliktů, zvládnání agrese a hněvu a neubližování ostatním (ŠPAS, nedat.).

Program Druhý krok byl vytvořen sdružením Comitee for Children. Toto sdružení má uvedeno svou adresu ve městě Seattle ve státě Washington ve Spojených státech. Na základech tohoto programu se začalo pracovat koncem 70. a začátkem 80. let 20. století (Comitee for Children, nedat.). Vzniknul Second step, Druhý krok, který je od té doby zařazován do škol především v zahraničí. K nám nejbližze začali program používat pedagogové na Slovensku díky sdružení PROFKREATIS plus (Druhý krok, nedat.), to je i držitelem licence jak pro Slovensko, tak pro Česko. V České republice se Druhý krok šíří mimo jiné díky spolku ŠPAS, jenž zajišťuje vzdělávání pedagogů a ověřuje efektivitu tohoto programu. V současné době běží v ČR rozsáhlý výzkumný projekt, do něhož jsou zapojené některé třídy z 1. stupně základních škol a od roku 2017 také mateřské školy (ŠPAS, nedat.).

Program Druhý krok si klade tyto cíle:

1. Rozvíjet empatii u dětí,
2. snížit agresi a agresivitu na školách,
3. zvýšit toleranci k odlišnostem ve školách,
4. zlepšit spolupráci školy a rodiny,
5. prevenci (Druhý krok, nedat.).

Pedagog, který se nejprve účastní školení Druhého kroku, využívá velmi zdařile vypracovanou pomůcku. Jsou to velkoplošné černobílé fotografie (formátu A3 v počtu 32

pro MŠ), na nichž jsou zobrazeny základní emoce (šest základních emocí) a výjevy z běžného života tak, jak se s nimi děti mohou denně setkat. Z druhé strany fotografie je popsána situace na obrázku a celá de facto metodika, jak s obrázkem pracovat – na co se děti ptát či jaké doplňující úlohy mohou zpracovat. Tímto způsobem může pedagog dětem vysvětlit, jak zvládat svoje emoce, jak je rozpoznat u druhých, může je podpořit ke vstřícnému a laskavému jednání s druhými, rozvíjet schopnost empatie. Součástí jsou také tři plakáty a tři plyšáci představující tři osobnostní typy dětí: zajíček, pejsek a šnek (Druhý krok, nedat.).

5.2 Dobrý začátek

Metodika Dobrý začátek je zaměřena na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí u malých dětí v mateřských školách, v neformálních dětských skupinách a v rodinách. Jednou z hlavních zásad Dobrého začátku je provázanost a spolupráce dětí, rodičů a pedagogů. V zahraničních zemích je postupně vyvíjen od 70. let 20. století pod názvem Incredible Years. (Nasadě je počátek, protože je zasazen do přibližně stejné doby a do shodného místa jako Druhý krok – Seattle, Washington, Spojené státy. Je možné, že se z tohoto jednoho proudu vydělilo Comité for Children i Incredible Years.) Do České republiky přináší Dobrý začátek organizace Schola Empirica v roce 2011, organizuje školení pedagogů i stáže v zahraničí (Schola Empirica, nedat.).

Jelikož je Dobrý začátek dlouhodobě ověřován, výzkumy vydělily hlavní témata a cíle:

1. Navazování a udržování dobrých vztahů mezi učiteli a rodiči,
2. soužití ve třídě, budování důvěry, vztahů a komunikace,
3. pozitivní pozornost, uznání, chválení dítěte, podpora vhodného a kooperativního chování,
4. strategie práce s nevhodným chováním dětí,
5. práce s emocemi, sebeovládání,
6. zvládání vzteku a agresivity,
7. řešení problémů a konfliktů ve třídě (Schola Empirica, nedat.).

Dobrý začátek nabízí řadu pomůcek a materiálů, s nimiž může pedagog pracovat. V první řadě se jedná o metodiku obsahující ověřené postupy pro učitele mateřských škol, dále to jsou tyto publikace: Význam včasné intervence v ranném vývoji dítěte (Schola Empirica, 2011), Kurikulum Dobrý začátek, Zásobník aktivit na podporu socio-emočního vývoje dětí ve třídě: Hafíkovy hry a povídaní a Sešit domácích úkolů pro děti a rodiče: Pojd'me si spolu

povídat (Schola Empirica, 2011). Kurikulum Dobrý začátek je podrobným návodem pro 6 lekcí, atraktivní pomůckou jsou zde 3 velcí maňasci: moudrý medvěd, chlapec či dívka představující kamaráda dětí a želva pro nácvik seberegulace. Dalšími didaktickými pomůckami jsou: Detektiv přátelského chování, Bingo a Pexeso podporující rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí, obrazové karty a dějové komiksy k tématům emocí, respektování pravidel, důsledkům chování a řešení problémů. Obrazových karet je 28 ve formátu A4 a 11 ve formátu A5, jsou ilustrované (Schola Empirica, nedat.).

5.3 Minimální preventivní program

Existenci minimálního preventivního programu zajišťuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Jedná se o dokument obsahující metodická doporučení a metodické pokyny v oblasti primární prevence rizikového chování. MŠMT si tak klade za cíl včas předcházet nežádoucímu chování ve školních a předškolních zařízeních. V současné době je minimální preventivní program nutnou součástí povinné dokumentace mateřských škol (MŠMT, nedat.).

5.4 Emušáci – Ferda a jeho mouchy (1. díl), Ferda v tom zase lítá (2. díl)

Emušáci (Dostálová, Jančiová & Vlčková, 2013 a 2015) vznikli pod firmou Scio. Jsou to knihy, jež napomáhají rozvíjet emoční inteligenci u dětí od 4 do 10 let. Je možné s nimi pracovat v mateřských školách, využít je ale mohou i rodiče doma. Hlavním hrdinou prvního dílu pohádek je žabák Ferda a jeho kamarádky mouchy. Ty představují dětem tyto jednotlivé emoce: hněv, strach, osamocení, důvěra, žárlivost, zvědavost, smutek a radost. Druhý díl se zase věnuje pocitům vina, zrada, odvaha, láska, přátelství, stud, empatie a respekt, přičemž známé postavy Ferdy a jeho kamarádek zůstávají na scéně. Pohádky jsou koncipovány tak, aby připomínaly scény z každodenního života dětí. U každé pohádky jsou náměty k rozhovorům, různé otázky, nápady na další aktivity. S plyšáky děti můžou nacvičovat sociální role či scénky z příběhů. Poznávají emoce všeobecně, díky aktivitám je detekují u sebe a u ostatních, učí se je bezpečně zvládat (Scio, nedat.).

5.5 Knihy a publikace

Mezi pomůcky, které podporují sociálně-emocionální rozvoj a emoční inteligenci u dětí předškolního věku, se dají zařadit i některé publikace a knihy. Vesměs se jedná o soubory příběhů s tématy přibližující emoce či situace z běžného života. Mohou se týkat událostí smutných, veselých, neočekávaných, různě závažných. Jistě jich existuje mnoho a vždy záleží také na tom, jak s nimi pedagog naloží a dále pracuje. Zde je uveden výčet alespoň

některých, které splňují výše uvedené předpoklady a které byly použity i ve výzkumu (zjišťování, zda je učitelky znají):

- Bc. Lenka Kocábková – Rozvíjíme empatii u dětí předškolního věku – metodika pro celý rok,
- Martina Špinková – Divný brach strach,
- Marka Míková – A smutek utek,
- Laurie Krasny Brown – Když dinosaurům někdo umře,
- Lena Freyová – Pohádky na dlani, Sbíрка motýlů,
- Daisy Mrázková – Můj medvěd Flóra, Slon a mravenec, Haló, Jácíčku.

5.6 Dosavadní výzkumy

I když je v současnosti sociálně-emocionální učení populárním tématem, výzkumů je prozatím velmi málo. Připomeňme, že s pojmem emoční inteligence se začíná pracovat až od devadesátých let, s pojmem SEL až po roce 2000, aktivněji po roce 2010 (CASEL, nedat.).

Výzkumy organizace a programu Incredible Years se nevztahují přímo a jen k SEL, nicméně řeší a zjišťuje efektivitu jejich aktivity ve všech oblastech, kterým se věnují. Celkově mají pozitivní výsledky v činnostech týkajících se tvorbě přátelského prostředí a spolupráce v trojúhelníku rodič – dítě – škola (Incredible Years, nedat.). Dobrým příkladem může být výzkum provedený v Norsku zveřejněný v roce 2018. Zabývá se změnou chování dětí v předškolním věku (3-6 let) pod vlivem programu Incredible Years, v ČR Dobrý začátek. Do výzkumu bylo zapojeno 92 školek s celkovým počtem 1049 dětí. Průměrný věk dětí byl 51 měsíců, tedy 4 roky a 3 měsíce, 53 % dívek. Ve výzkumu byl použit test, kterým byly po intervenci programem Incredible Years zjišťovány rozdíly mezi kontrolní a experimentální skupinou. Statistické výsledky ukázaly zlepšení u experimentální skupiny v těchto oblastech: frekvence problémového chování, agrese, emoční zralost, hyperaktivita/nepozornost a sociální kompetence. Stejný výzkum byl proveden také u dětí ve věku 6-8 let, výsledky byly podobné (Incredible Years, nedat.).

V ČR je Dobrý začátek (Incredible Years) ověřován kvantitativními i kvalitativními metodami pod záštitou organizace Schola Empirica. K výzkumům používají dotazník SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire), jenž za pomoci „25 psychologických atributů umožňuje sledovat aktuální stav a při opakovaném měření také vývoj pěti dimenzí chování dítěte (problémové chování, prosociální chování, hyperaktivita/nepozornost, problém

s navazováním vztahu s vrstevníky a emoční zralost).“ Tímto způsobem srovnávají děti, které s Dobrým začátkem nikdy nebyly ve styku a děti pod jeho vlivem. Dotazník SDQ se využívá mezinárodně, proto existují srovnání na světové úrovni. Tyto letité výzkumy přinášejí pozitivní výsledky (Schola Empirica, nedat.).

Další výzkumy, jež provádí organizace Incredible Years nejen se stejnojmenným programem lze nalézt na jejich webových stránkách.

Výzkumy v souvislosti s programem Druhý krok v zahraničí probíhaly a probíhají. Jsou zaměřeny například na snižování agresivity v dětských kolektivech, respektive jeho snížení za pomoci programu Druhý krok (Brown, Dowdy, Gonzalez, Jimerson & Stewart, 2012). Další pozitivní výsledek přineslo testování efektivity tohoto programu u dětí z prostředí sociálně znevýhodněných rodin v USA, konkrétně Chicago. Sociální a emocionální projevy dětí byly srovnávány pomocí pretestu a posttestu, metodou bylo pozorování a rozhovor s pedagogy. Výsledkem bylo zjištění zlepšení v obou oblastech (McMahon, Washburn, Felix & Childrey, 2000).

V ČR je zkoumání efektivity Druhého kroku v počátcích. Co se týče programu v mateřských školách, výzkum v současné době probíhá a výsledky prozatím nejsou uveřejněny. Výzkum na základních školách se rozběhl v roce 2017. Výzkum efektivity programu je předmětem několika studentských diplomových a bakalářských prací, protože na výzkumu se podílí také Katedra psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (ŠPAS, nedat.).

Další výzkumy lze nalézt na webových stránkách www.secondstep.org nebo www.druhukrok.sk.

Výzkumy, které by se týkaly přímo a konkrétně Emušáků, provedeny nebyly. V některých výzkumech se můžeme setkat s okrajovým dotknutím takových pomůcek, stejně tak jako knih, plyšáků a maňásků. Je však jasné, že v tomto směru jsou další výzkumy potřeba.

VÝZKUMNÁ ČÁST

6 Výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky

Pro bezproblémové fungování dítěte ve společnosti je důležité, mimo jiné, podporovat jeho sociálně-emocionální kompetence. Čím více se bude dítě v MŠ (a následně v dalších vzdělávacích zařízeních) setkávat s pomůckami a programy, jež toto rozvíjejí, tím lépe bude schopno odhadovat sociální situace a účinně interagovat s vrstevníky, rodinou, autoritami. Studie, jež byly v tomto ohledu dříve provedeny na základních školách, ukazují pozitivní odezvu. Je dobré zmínit, že prvotní vzor a impulsy by dítě mělo dostávat z domu, tam tráví nejvíce času. Na druhém místě jsou však právě školky, školy a další vzdělávací zařízení.

Přímo v mateřských školách bylo uděláno studií jen velmi málo. Je to překvapivé, poněvadž pomůcky a programy pro rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí existují a školky je aktivně využívají. Jedná se o knížky, různé metodiky s plyšovými hračkami, ale též o ucelené programy. Bylo tedy vhodné situaci zmapovat a jednotlivé školky oslovit.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit názor učitelek v mateřských školách na pomůcky, metodiku a programy, jež slouží jako nástroj rozvoje sociálně-emocionálních kompetencí a jež prakticky využívají či někdy v minulosti využívaly v předškolním vzdělávání a zda ovlivňují sociálně-emocionální rozvoj dětí. Pokud ano, tak jakým způsobem. A konečně v tomto smyslu mezi sebou jednotlivé pomůcky, metodiky a programy srovnat. Pomoc při zjištění výzkumných cílů poskytly učitelky a ředitelky mateřských škol, které osobně s pomůckou, metodikou či programem pracují nebo pracovaly.

Ze stanoveného cíle výzkumu byly vyvozeny následující výzkumné otázky:

- Je dle názoru učitelek práce s pomůckou, metodikou či programem pro děti přínosem ve smyslu rozvoje sociálně-emocionálních kompetencí?
- Jak děti reagují na pomůcku, metodiku či program?
- Které stránky metody učitelky považují za silné a které považují za slabé, které aspekty metody jsou problematické?
- Pro jaké typy dětí jsou programy vhodné a pro jaké ne?

7 Metodologický rámec výzkumu

Téma práce je založeno na zkušenostech učitelek mateřských škol s metodami rozvoje sociálně-emocionálního učení a emoční inteligence u dětí předškolního věku. Nejvhodnějším způsobem, jenž by umožnil maximální vytěžení subjektivních zkušeností získaných dlouholetou praxí, je jistě rozhovor. Nabízí možnost „face to face“ prodiskutovat danou problematiku, respondentky mohou vyjádřit svůj názor, vědomosti, je zde prostor pro vyjádření emocí a výzkumník si může poznamenávat detaily. K jádru věci se pak lze dostat doptáváním a další diskuzí. Rozhovor, jakožto nástroj získávání kvalitativních dat, se jevil jako velmi vhodné řešení.

S přihlédnutím k tématu práce byl tedy využit kvalitativní přístup k získávání a analýze dat. Je to přístup, který k celému procesu (k popisu, analýze a interpretaci „nekvantifikovaných vlastností zkoumaného fenoménu naší vnitřní a vnější reality“) využívá kvalitativních metod (Miovský, 2006, 17).

7.1 Design výzkumu

Pro výzkum týkající se pomůcek a programů pro podporu sociálně-emocionálního vzdělávání a pro rozvoj emoční inteligence u dětí byl použit kvalitativní přístup. Rozhodující byl fakt, že se jedná o náhled do praxe učitelek v mateřských školách a o sdílení jejich zkušeností de facto s kolegyní jakožto výzkumníkem. Touto formou lze hlouběji proniknout do tématu, lze lépe pochopit souvislosti a provést detailní analýzu dat.

Pro sběr dat byl využit polostrukturovaný rozhovor. Výhodou je, že všichni respondenti mají stejný seznam otázek, nabízí však prostor pro individuální rozvíjení tématu, pro osobní vyjádření (Řiháček, Čermák & Hytych, 2013).

Principem práce je mimo jiné porozumění žité zkušenosti respondentů. Vnáší do ní své osobní zkušenosti a „know-how“. Přístup je idiografický, hloubkový se snahou čerpat význam práce respondenta, danému fenoménu. Nejvíce odpovídá interpretativní fenomenologické analýze, zkratkou IPA. Teoreticky je IPA opřena o fenomenologii, hermeneutiku a idiografii. Parametry IPA práce splňuje ve formulování výzkumné otázky, ve způsobu výběru respondentů i sběru dat (Řiháček, Čermák & Hytych, 2013).

Pro zpracování dat byly využity postupy typické pro interpretativní fenomenologickou analýzu, byly ale také využity některé prvky z postupů zakotvené teorie. Roli hrála jak

vlastní zkušenost výzkumníka (možnost sdílení témat s respondentem), tak výpovědi jednotlivých respondentů, šlo o jejich zachycení.

Jelikož počet respondentů je v kvalitativním výzkumu nízký, nelze hovořit o reprezentativnosti a nelze výsledky generalizovat.

7.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor splňoval kritéria prostého záměrného (účelového) výběru – vybrány byly pouze ty respondentky, které splňují určitá kritéria pro výzkum (Miovský, 2006). Nebylo třeba velkého množství respondentek a takový výběr je tedy vhodný.

Vyhledávání jednotlivých respondentek nebyl úplně jednoduchý proces. V případě paní učitelky, která pracuje s programem Druhý krok a zároveň má zkušenosti s programem Dobrý začátek, se jednalo o doporučení třetí osoby. Tam vyhledávání nebylo náročné. Proběhla e-mailová korespondence a na jejím základě byla dohodnuta schůzka.

Co se týče respondentek pracujících s Minimálním preventivním programem, bylo kontaktováno 11 školek, přičemž odpověděla pouze jedna paní ředitelka. S tou byl na základě e-mailové komunikace domluven termín rozhovoru. Této paní ředitelce se nabídla také její kolegyně, zástupkyně ředitelky, tudíž rozhovor proběhl s oběma. V průběhu rozhovoru sice vyšlo najevo, že Minimální preventivní program pro školky je spíše dokumentem, nikoli návodem či metodou, avšak rozhovory do výzkumu byly zařazeny. Respondentky obohatily vzorek hned z několika úhlů. Za prvé působily v úplně jiném kraji a jiném prostředí, než zbytek učitelek a ředitelek. Za druhé užívají svých postupů a pomůcek, mají je ověřené a k tématu se vztahují. Poskytly tedy zase trochu odlišnou perspektivu a dotvořily tak mozaiku cenných zkušeností z praxe.

Školky, v nichž některá z učitelek používá pomůcku Emušáci, byly nalezeny pomocí internetového vyhledávače (stejně jako školky s Minimálním preventivním programem). Některé školky si totiž tyto aktivity píší do záložek týkajících se toho, co s dětmi probírají a čemu se věnují. Je však jasné, že je to jen zlomek, rozhodně není povinností školek tyto informace uvádět na svém webu. Bylo kontaktováno celkem 8 mateřských škol, zpět se ozvaly dvě paní ředitelky. S jednou byl rovnou přes e-mail dohodnut termín rozhovoru. Bylo také domluveno, že rozhovor bude uskutečněn nejen s ní, ale také s její kolegyní, paní učitelkou, která se o metody vzdělávání dětí v socio-emocionálním směru hodně zabývá. Druhá paní ředitelka předala telefonní kontakt na paní učitelku, která Emušáky využívá, ale již nepůsobí v dané školce. S ní byla navázána spolupráce pomocí telefonního hovoru a

naplánován den rozhovoru. Na poznamenaný e-mail jí byly zaslány veškeré další informace tak, jak je dostaly i ostatní učitelky.

Pozitivní bylo nejen navázání kontaktů, ale také možnosti dalšího budoucího setkávání v rámci kolegiální podpory a na seminářích. Ty často nesou téma vztahující se k emocím a k sociálnímu klimatu ve třídě. Přínosem bylo také získání kontaktů na organizace uskutečňující vzdělávání v daném směru.

Respondentka číslo 1 je paní ředitelkou mateřské školy, má středoškolské vzdělání se zaměřením na předškolní pedagogiku a dlouholetou praxi v několika mateřských školách. Přímou výchovnou činnost u dětí si plní ve třídě „středňáků“ (děti středního věku, už nejsou malé, ale ještě nejsou předškoláky) a předškoláků, tedy u dětí od 5 do 7 let. Ve školce nevyužívá žádný z programů, nicméně má podrobně vypracovaný Minimální preventivní program, využívá k rozvoji sociálních a emocionálních kompetencí různých pomůcek (především maňásků a sociálních her) a spolupráci s organizacemi zvenčí. V současné mateřské škole působí 7 let a po celou dobu využívá a rozvíjí vlastní formy práce pro rozvoj dětí.

Respondentka číslo 2 je kolegyní respondentky číslo 1, konkrétně ve školce působí jako paní zástupkyně. Vzdělání má středoškolské, zaměřené na předškolní vzdělávání a dlouholetou praxi. Ve třídě má děti ve věku 3 až 5 let. Je spoluautorkou podrobně vypracovaného dokumentu Minimálního preventivního programu, každým rokem jej aktualizuje a doplňuje. Je také poradkyní pro ostatní učitelky v oblasti prevence sociálně patologických jevů. I ona využívá ke své práci maňásky a různé situační hry, aby reagovala na konkrétní problémové situace. V současné mateřské škole pracuje taktéž 7 let.

Respondentka číslo 1 a respondentka číslo 2 jsou kolegyně z jedné školky. Mateřská škola je dvoutřídní, situována v klidné části velkého města, je zasazena do příjemného okolí. Budova se nachází ve vilové čtvrti a je, jak se dá tušit, sama starší vilou. Objekt je před rekonstrukcí, ale udržovaný. Učitelky s dětmi mohou využívat pěknou zahradu, na které se nacházejí vzrostlé stromy, keře, zahrádka pro pěstování několika druhů zeleniny, pískoviště, prvky dětského hřiště. Lokalita je klidná, přesto to mají kousek do města, tudíž mohou využívat výhody např. MHD, snadné dostupnosti organizací ke spolupráci ad. Mateřská škola využívá k předškolnímu vzdělávání vlastní ŠVP vytvořený právě paní ředitelkou a paní zástupkyní tak, aby odpovídal nárokům na předškolní vzdělávání dle Ministerstva školství.

Respondentka číslo 3 je paní učitelkou v heterogenní třídě dětí ve věku od 2 do 7 let. Má vysokoškolské vzdělání – bakalářské Učitelství pro mateřské školy, magisterské Pedagogika předškolního věku. V současné školce působí 6 let, celkem má 16 let praxe. Při práci s dětmi

využívá program Dobrý začátek a knihu s maňásky Emušáci – Ferda a jeho mouchy (1. díl), Ferda v tom zase lítá (2. díl).

Respondentka číslo 4 je paní ředitelkou školky a působí tam, kde respondentka číslo 3. I ona pracuje s dětmi ve věku 2 až 7 let, ve smíšené heterogenní třídě. Má vysokoškolské bakalářské vzdělání, obor Učitelství pro mateřské školy, dále Studium pro ředitele škol a školských zařízení. V současné mateřské škole je 8 let. Pracuje s programem Dobrý začátek a s knihou a maňásky Emušáci – Ferda a jeho mouchy (1. díl), Ferda v tom zase lítá (2. díl).

Respondentka číslo 3 a respondentka číslo 4 jsou kolegyně, dokonce z jedné třídy. Tato mateřská škola je dvoutřídní a nachází se na středně velké vesnici. Budova je průběžně udržovaná, má nové, modernější prvky (např. zateplení, nová okna, bezpečnostní dveře atd.). Náleží k ní krásná, podnětná zahrada, ovšem školka je v bezprostřední blízkosti přírody, učitelky a děti to mají jen kousek do lesa či na pole a na louku. Jako ŠVP využívá školka program Začít spolu. Tento program má svá specifika, ale je v souladu s požadavky RVP Ministerstva školství pro předškolní vzdělávání.

Respondentka číslo 5 je paní ředitelkou ve vesnické školce. Třída, v níž působí, je heterogenní s dětmi ve věku od 2 do 7 let. Respondentka je vysokoškolsky vzdělaná v bakalářském studiu pro předškolní pedagogiku. V této mateřské škole je 7 let. Pro práci s dětmi využívá program Dobrý začátek a aktivně Druhý krok, přičemž je zapojena do výzkumu pod Univerzitou Palackého v Olomouci.

Mateřská škola je jednotřídní, nachází se na malé vesnici. Prostory pro mateřskou školu se nacházejí v budově bývalé základní školy, tudíž jsou nadstandardní. Budova je zvenčí rekonstruovaná, vevnitř je zachován původní ráz, celkově je udržovaná. Ke školce náleží zahrada, okolní příroda nabízí především pole a polní cesty. Paní učitelky využívají prvky programu Začít spolu (především rozčlenění části třídy na centra aktivit), dále Montessori a Daltonské pedagogiky. Jako ŠVP využívají tzv. zdravou školku čili Kurikulum podpory zdraví v MŠ (tzv. KPZ).

Respondentka číslo 6 je paní učitelka ve třídě „středňáků“ a předškoláků, tedy dětí od 5 do 7 let. Má vysokoškolské vzdělání v oboru předškolní pedagogiky. V této školce je 4 roky, celkově má praxi více než 10 let. Při práci s dětmi využívá knihu a plyšáky Emušáci – Ferda a jeho mouchy (1. díl) a Ferda v tom zase lítá (2. díl).

Mateřská škola se nachází na malém městě a je dvoutřídní. Budova školky je udržovaná, zahrada poskytuje využití pro děti i zázemí pro venkovní výuku. Protože je v malém městě, mají to učitelky s dětmi kousek do přírody, do přilehlých lesů, na louky i na pole. ŠVP mají vypracované své vlastní, obsahuje všechny náležitosti a prvky, které určuje RVP Ministerstva školství pro předškolní vzdělávání.

Všechny paní učitelky využívají další pomůcky pro podporu sociálních a emocionálních kompetencí. V hledáčku této práce byly především knihy a publikace, tam byla zjišťována

znalost a zda ji vůbec učitelky používají. Některé z nich, různě, učitelky potvrdily, některé neznaly. Ale hlavně nabídly vlastní zkušenosti ke sdílení, doporučily další knihy a aktivity, odůvodnily smysl i přínos.

Rozhovory proběhly během ledna a února.

7.3 Metody získávání dat

Vhodnou metodou pro získání potřebných informací je rozhovor. Aby byla témata naplněna a vyčerpána, byl použit rozhovor polostrukturovaný, jenž řeší nedostatky nestrukturovaného či plně strukturovaného rozhovoru. Bylo možno odběhnout dále od otázky, vyvstávaly tak i témata nová. Některé otázky byly prohozeny, přeskočeny, dalo se k nim vracet tak, aby byl rozhovor plynulý a navazoval na myšlenky respondenta i výzkumníka. Bylo zachováno jádro rozhovoru, kde bylo probráno veskrze vše důležité. Nebylo opomenuto ani přivítání a rozloučení s respondenty, podání ruky a další vstřícné kroky pro navázání a ukončení setkání. I tyto kratší části mohou přinést zásadní informace (Hendl, 2016).

Otázky k rozhovoru jsou k prostudování v přílohách.

Termíny a místa rozhovorů byly s respondentkami vykomunikovány prostřednictvím e-mailu a v jednom případě telefonním hovorem. Pro každou respondentku bylo vymezeno několik termínů tak, aby byl nalezen nejvhodnější den a čas. Všechny rozhovory byly uskutečněny na půdě mateřských škol, v nichž respondentky pracují. Každý rozhovor trval něco mezi 30 minutami a 1 hodinou. Byly nahrávány na záznamník mobilního telefonu a poté doslovně přepsány do textové podoby.

7.4 Metody zpracování a analýzy dat

Před samotnou analýzou je dobré udělat si vlastní náhled na dané téma, zhodnotit své vlastní zkušenosti. Řiháček, Čermák a Hytych (2013) o této fázi hovoří jako o „reflexi výzkumníkových zkušeností s tématem výzkumu“. Lze ji provést formou dialogu sama se sebou, nebo lze požádat druhou osobu, aby s výzkumníkem provedla připravený rozhovor. V tomto případě byla využita první varianta, dialog sama se sebou.

Jakmile byl proveden transkript (doslovný přepis) rozhovorů s respondenty, bylo potřeba udělat redukci a odstranit slovní vatu tak, aby vznikl smysluplný text. Takto upravené texty byly několikrát za sebou pročteny, aby byla podpořena možnost představit si sebe sama v roli respondenta, pochopit jeho názory a postupy.

Dále byly v textu vytvořeny kódy (což je prvek sice více zapadající do postupů zakotvené teorie, nicméně pro přehlednost a lepší práci s textem byl využit), různé poznámky, postřehy a komentáře. Z nich už, po dalším pročitání, vyvstávala různá témata. Některá byla vypuštěna, protože, jak se později ukázalo, neměla pro práci velký význam. Do vzniklých témat byly následovně přiřazovány kódy, postřehy a poznámky. Takováto kategorizace je vhodná k následné interpretaci a také k hledání souvislostí mezi nimi.

Je třeba mít na paměti, že interpretace kvalitativních dat pomocí IPA může být velmi subjektivní, a dokonce může být vytvořeno více interpretací jednoho textu.

7.5 Etické aspekty výzkumu

Všechny respondentky byly kontaktovány dopředu, s předstihem tak, aby si mohly rozmyslet svoji účast na rozhovoru. 5 respondentek jsem informovala formou e-mailu, 1 respondentku nejprve telefonicky a následně jsem jí také zaslala e-mail. V e-mailu byl samozřejmě pozdrav a představení mé osoby jakožto člověka, který provádí výzkum ke své bakalářské práci. Bylo tam také uvedeno, že jsem zároveň učitelkou v mateřské škole, což mohlo mít u respondentek efekt jakéhosi zosobnění, že budou komunikovat s kolegyní z oboru. Dále prosba k uskutečnění rozhovoru, čeho se bude týkat, jak bude probíhat a rozloučení. V příloze našly okruhy k rozhovoru.

Respondentky, se kterými byla touto komunikací dohodnuta schůzka za účelem rozhovoru, se účastnily dobrovolně, na základě svého uvážení a rozhodnutí.

Při osobním setkání byly účastnice rozhovorů opět seznámeny s účelem výzkumu a s konkrétními otázkami k rozhovoru. Souhlasily s pořízením zvukové nahrávky na záznamník mobilního telefonu, vyjádřily jej slovně. Bylo jim vysvětleno, že nahrávka bude sloužit k přepisu rozhovoru a následně bude smazána. Pro zachování anonymity jednotlivých respondentek nejsou nikde uvedena jejich jména, osobní ani žádné jiné údaje vztahující se k jejich osobě. Jsou použity a vyloženy pouze údaje nezbytně nutné pro analýzu a vyhodnocení výsledků výzkumu. Identitu respondentek tedy nelze zpětně dohledat.

8 Výsledky

Na tomto místě se nachází popis a interpretace výsledků rozhovorů. Přepsané rozhovory byly několikrát pročteny a pro lepší přehlednost kódovány. Další práce s textem umožnila vytyčit 5 základních témat, kolem nichž se rozhovory víceméně stavěly. Původně byla odhadnuta čtyři témata, to je již nastíněno v postavení otázek. Jen pro představu je uvedme:

- otázky týkající se technických parametrů programu,
- otázky týkající se práce s programem – učitelky,
- otázky týkající se práce s programem – děti,
- otázky týkající se SEL.

Témata, která analýzou vznikla a která budou dále popsána, jsou nazvána takto:

1. TÉMA: Základní informace o metodě, se kterou učitelky pracují.
2. TÉMA: Jak učitelky s metodou pracují v kontextu mateřské školy.
3. TÉMA: Postoj učitelek a jejich kolegyně k metodě.
4. TÉMA: Co metoda přináší dětem a rodičům.
5. TÉMA: Orientace učitelek v metodách podporujících sociálně-emocionální učení a emoční inteligenci u dětí předškolního věku.

V textu jsou využity také ty výroky respondentek, jež zcela vystihují danou myšlenku.

Ke zodpovězení výzkumných otázek by nejspíše nebylo třeba prvních dvou témat, nicméně tvořily velkou část rozhovorů. Vzhledem k provázanosti je však důležité je uvést a interpretovat, protože přináší vhled do podoby jednotlivých metod a díky nimž si lze lépe představit jejich místo v předškolním vzdělávání.

8.1 1. TÉMA: Základní informace o metodě, se kterou učitelky pracují

V rozhovorech respondentky popisovaly, se kterou z metod vlastně pracují a uváděly jejich podobu. Dvě učitelky popisovaly Minimální preventivní program, tři učitelky popisovaly Emušáky, tři učitelky popisovaly Dobrý začátek a jedna učitelka popisovala Druhý krok. Respondentek bylo celkem šest, přičemž tři učitelky využívají práci se dvěma metodami a tři s jednou metodou.

Do tohoto tématu spadají odpovědi na pomyslné otázky – jak daná metoda vypadá a co obsahuje, kolik stojí její pořízení a další vedlejší náklady, zda se zúčastnily nějakého školení a jestli jsou v kontaktu s učitelkami, které pracují s téže metodou.

U **Minimálního preventivního programu** ředitelka se zástupkyní uvedly, že se nejedná o žádnou konkrétní metodu ani o návod (metodikou). Minimální preventivní program je součástí ŠVP každé mateřské školy, ovšem respondentka č. 1 a respondentka č. 2 jej mají ve školce zpracovaný úplně samostatně a velmi pečlivě.

„Je to dokument, se kterým se na začátku seznámí paní učitelky. Když z toho nic nepotřebují, tak ho nepoužijí, když ho potřebují, tak se do něj mohou podívat a oživit si to. Není to návod, postupy si předáváme mezi sebou, ať už se jedná o poznatky z odborné literatury nebo ze školení.“

Lze tedy říci, že k Minimálnímu preventivnímu programu se nevztahují žádné pořizovací ani vedlejší náklady, školení bývají v kontextu vzdělávání pro vedení mateřských škol, kde se setkávají s ředitelkami a zástupkyněmi z jiných školek a mohou s nimi problematiku probrat. Nicméně, jak přiznala respondentka č. 1, nebylo to nikdy zapotřebí.

Krom tohoto stojí za zmínku, že tyto dvě respondentky využívají k sociálně-emocionálnímu rozvoji své vlastní metody. Hovořily o nastavených pravidlech, sociálních hrách, využívání plyšáků a maňásků, o spolupráci s dětskou psychologkou a firmou uskutečňující programy vztahující se k sociálně patologickým jevům v dětských kolektivech. Je ale třeba podotknout, že tyto dvě respondentky nebyly nijak zvlášť nakloněny pro práci s jakoukoliv systematickou metodikou.

Tři respondentky (2 školky) využívají knihu a plyšáky **Emušáci** 1. a 2. díl. Jedná se o dvě knihy, v nichž se nachází příběhy plné emocí. Průvodní postavou je žabák Ferda a „jeho mouchy“, které představují emoce, jež Ferda prožívá a seznamuje s nimi děti. Vesnice, ve které Ferda žije, se jmenuje Emušákov, a kromě žabáka Ferdy v něm žije spousta dalších zvířátek, které se v příbězích také objevují. K prvnímu dílu náleží plyšák Ferda, plyšové mouchy, jež se dají Ferdovi přilepit na jazyk a mucholapka. Ke druhému dílu patří náladoměr, placka a plakát s Ferdou. Cena v internetovém obchodu www.sevt.cz je 1149 Kč za první díl a 629 Kč za druhý díl. Respondentka č. 3 uvedla ceny odhadem 1100 Kč za první díl a 650 Kč za druhý díl, respondentka č. 4 neuvedla a respondentka č. 6 uvedla cenu 1200 Kč za první díl, druhý díl nevěděla. Respondentka č. 6 hodnotí metodu jako nákladnou.

„Vždycky, když chodím na semináře, tak jsem jediná, kdo pracuje s Emušáky. Podle mě je to celkem nákladná pomůcka, proto mi třeba paní učitelky říkají, že nemají peníze na pořízení.“

Vedlejší náklady uvedly respondentky jako běžné. Respondentka č. 3 uvedla, že největším vedlejším nákladem je čas učitelky s ohledem na vymýšlení a sestavování aktivit, přípravu a výrobu vlastních pomůcek.

Školení k práci s Emušáky žádné není, alespoň o něm respondentky nevědí. Respondentka č. 6 svou práci s nikým nesdílí, jen se občas zmíní na nějakém semináři. Respondentky č. 3 a č. 4 pořádají na půdě svojí školky centra kolegiální podpory a uvedly, že už se na nich několikrát Emušáky zabývaly, nejedná se však o akreditované školení či školení v pravém slova smyslu. V tomto případě se však dá hovořit o sdílení s učitelkami z více školek.

Program **Dobrý začátek** je tvořen uceleným systémem s metodikou, obrázkovou podporou, pracovními sešity a maňásky. Seznamuje děti s emocemi, nejvíce s radostí, smutkem, překvapením a zlostí. Respondentka č. 5 uvedla, že má ve školce všechny materiály, jež program nabízí, včetně maňáska.

„Jeho dominantou je pomůcka, maňásek, přibližně velikosti dítěte. Vložím do ní ruku a můžu s ní pohybovat, i naznačuje nějakou mimiku.“

Respondentky č. 3 a č. 4 mají ve školce metodiku, pracovní sešity i obrázkovou podporu, maňáska ne.

O nákladech na pořízení metodiky, pracovních listů a obrazové podpory nebyly respondentky schopné nic říci, protože to získaly od organizace uskutečňující zahraniční stáže pro pedagogy. Respondentka č. 5 dokupovala maňáska, jeho cenu si již přesně nepamatovala, uvedla přibližně 3 až 4 tisíce. Další náklady uvedla jako běžný výtvarný materiál.

Respondentky č. 3 a č. 4 nebyly od zahraniční stáže před pěti lety na žádném školení, které by se vztahovalo přímo k programu Dobrý začátek. Ale vzhledem k tomu, že pořádají Centra kolegiální podpory, tak se s kolegyněmi z dalších školek několikrát programu na semináři věnovaly a své zkušenosti sdílely. Respondentka č. 5 se pravidelně účastní dostupných seminářů a zde se také setkává s dalšími učitelkami, které s programem Dobrý začátek pracují.

„Dobrý začátek v ČR garantuje vzdělávací instituce Schola Empirica. Se zástupci školek, které s ním pracují jako já, se setkávám na seminářích. Naposledy jsem byla, myslím, v roce 2018, bylo to o systému a způsobu práce s programem Dobrý začátek.“

Do programu **Druhý krok** je aktivně zapojená respondentka č. 5. Druhý krok je ucelená metodika s obrazovou podporou a plyšáky. Nabízí i další doprovodné aktivity. Pořizovací náklady respondentka nevěděla. Je totiž zapojena do výzkumu pod Univerzitou Palackého v Olomouci a v rámci tohoto projektu získala pro školku veškeré materiály zdarma. Na internetových stránkách www.druhykrok.sk je uvedena cena 350 € (což činí 9100 Kč při kurzu 26 Kč za 1 €). Další náklady uvádí jako běžný výtvarný materiál.

Na začátku byla proškolená a účastní se setkání a supervizi pořádané Univerzitou Palackého v Olomouci. Tam sdílí svoji práci a výsledky s programem Druhý krok.

Tady lze vyzorovat rozdíl mezi pomůckami, které jsou ucelenou metodikou (Dobrý začátek a Druhý krok) a těmi, které nejsou (Emušáci, Minimální preventivní program a ostatní). Ucelená metodika s sebou nese školení a setkávání učitelek za účelem sdílení zkušeností. Ostatní pomůcky jsou víceméně v tomto směru anonymní.

8.2 2. TÉMA: Jak učitelky s metodou pracují v kontextu mateřské školy

Toto téma obsahuje odpovědi na otázky: kdy a jak dlouho (v podstatě jak často) učitelky metodu využívají a s kolika dětmi. Je zde zahrnuto i to, zda mají nějak speciálně uzpůsobené prostředí školky, jak metodu obsahují do TVP a zda ho mají zanesený v ŠVP. Respondentky hovořily o celkovém chodu školky.

U **Minimálního preventivního programu** se respondentky č. 1 a č. 2 shodly, že není návodem ani metodou. Využívají však svoje metody pro rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí u dětí, uvedly práci s maňásky, sociální hry a spolupráci s dětskou psychologkou a s firmou, která přijíždí do školky s programem na téma týkající se sociálně patologických jevů a jejich předcházení v dětském kolektivu. Stojí v časovém rozmezí a v intervalech mimo ostatní respondentky, protože je využívají nepravidelně, v podstatě tak, jak je potřeba. Účastní se děti z celé školky, tedy přibližně 50 dětí.

„Když se řeší nějaký problém, spolupracujeme s firmou XY dvakrát do roka, když je potřeba více, tak je možnost. Stejně tak s paní psychologkou.“

„Hrajeme s nimi sociální hry, ale když na ně nemají náladu, tak je s nimi nehrajeme.“

Emušáky využívá respondentka č. 6 přibližně třikrát do týdne, a to před odpoledním odpočinkem s průměrným počtem 19 dětí. Od září do prosince si děti vytipuje, aby si udělala představu, jak budou děti reagovat, popřípadě jestli si bude muset něco upravit. Od ledna do června zařazuje Emušáky a dle jejích slov to „*vyjde tak akorát na oba díly*“. Respondentky č. 3 a č. 4 momentálně Emušáky nevyužívají aktivně, ale asi před dvěma lety s nimi pracovaly opravdu usilovně, avšak ne vyloženě pravidelně. Vždy se snaží zapojovat všechny děti ve školce, tedy přibližně 50 dětí (2 třídy).

Program **Dobrý začátek** dělají respondentky č. 3 a č. 4 s dětmi individuálně, využívají z něj pracovní listy. Děti je vypracovávají v čase odpoledního odpočinku, tedy ty děti, které nemají velkou potřebu spánku. Počet dětí uvedly kolem 20. Respondentka č. 5 zapojuje do práce s programem všechny děti ve své jednotřídní školce. Pravidelnost neuvádí, nyní jej má jako doplněk k programu **Druhý krok**. Program **Druhý krok** respondentka č. 5 využívá pravidelně, přesně dle metodiky, tedy jedenkrát za týden jednu lekci. Děti je zapojeno 28.

O prostředí školky se zmiňovaly všechny respondentky. Shodly se, že jej nemají nijak zvlášť přizpůsobené. Tři respondentky však hovořily o „emočním koutku“, čili že mají vyhrazený malý prostor, kde se nachází materiály související s metodami a emocemi (např. magnetická tabule s obrázky, síť s pověšenými plyšáky).

„Pro emoce máme také udělaný takový malý koutek, kde máme pověšené žabáky a emušky, dáváme tam ale i výtvary, které se třeba zrovna vztahují k dané pohádce. Ale že by každá školka musela speciálně prostředí uzpůsobit, to ne, stačí malý kousek na pověšení těch plyšáků a knížek. Napadá mě, že by to mělo být dětem dostupné, aby se mohly podívat na obrázky, na plyšáky.“

Do ŠVP má metodu Emušáků zanesenou jedna respondentka. Zbytek učitelek je tam nemá, je to dáno také tím, že dvě školky (a tedy tři respondentky) mají ŠVP dle alternativy, a to Začít spolu a Zdravá školka. Do TVP si práci s metodou zahrnují tři učitelky. Další dvě, respondentka č. 1 a č. 2, si je píšou alespoň do třídní knihy, tak činí respondentky č. 3, č. 4 a č. 5.

8.3 3. TÉMA: Postoj učitelek a jejich kolegů k metodě

Z tohoto tématu už se dají vyčíst odpovědi na hlavní výzkumné otázky. Jedná se o konkrétní názory učitelek a jejich postoje. V rozhovorech se objevuje to, jak se k metodě učitelky dostaly, jaký na ni mají názor a důvody, proč s ní pracují. Uvádí například i to, co si musely upravit, aby se jim s metodou dobře pracovalo. Mezi důležitými stanovisky se objevuje to,

jak si myslí, že by mohly být metody nevhodně použity, zda jsou pro některé děti nevhodné či pro které jsou naopak vhodné. Vše dle sebereflexe, zhodnocení své dosavadní praxe. Důležitým se zdá také názor kolegyně/kolegyně respondentek a zda s metodou také pracují.

Z vyprávění respondentek lze vysledovat, že se k těmto metodám dostaly buď náhodou, nebo to bylo výslednicí jejich vlastní aktivity. Každopádně je potřeba říci, že pokud by samy neprojevíly zájem, s metodou by nepracovaly. Pouze jedna respondentka byla oslovena zvenčí.

Metody, jež využívají ve své praxi, vidí učitelky kladně a zaujímají k nim pozitivní postoj.

„Je to úžasné a jsem ráda, že se takové programy dostávají do školek. Myslím si, že jsou potřeba nejen v předškolce, ale všude. Často jsem překvapená, čím vším jsou děti ovlivněné hned od rána.“

Vidí v nich nástroj, který je přibližuje dětem, lépe s dětmi dokáží komunikovat o sobě i o druhých. Na tom se shodly všechny respondentky. Také se shodly na tom, že mají svůj osobní zájem na tom, aby to děti bavilo a pro to dělají maximum. Dá se z toho vyčíst, že metody slouží nejen dětem, ale také učitelkám, kdy mají radost z práce a jsou odměňovány funkčností organizace a práce s dětmi. Mezi důvody, proč s metodami učitelky pracují, patří soulad s tím, co děti učí – správnou komunikaci, porozumění sobě sama i ostatním, přátelské klima ve třídě, vstřícnost, ohleduplnost.

„Sama mám s emocemi občas problém, dát je najevo, proto mi připadá, že s dětmi je to pro mě jednodušší. Jsou přirozené a vidím přínos nejen pro sebe, ale samozřejmě i pro ty děti. Díky tomu se o dětech hodně dozvídám.“

O tom, co si učitelky musely upravit, moc nemluvily v souvislosti s Druhým krokem a Dobrým začátkem. Je třeba mít na vědomí, že profese učitelky v mateřské škole je kreativní a činorodá, tudíž učitelky pořád něco připravují, upravují, vyrábí a vymýšlí. O úpravách hodně mluvila respondentka č. 3 v souvislosti s Emušáky. Uvedla úpravy doplňujících otázek v knize, které jí přišly složité, na tom se shodla s respondentkou č. 6. Další úpravu uvedla dokoupení dalšího plyšáka (paní Žabákové) a hraček souvisejících s emocemi (např. natahovací opičák pro případ, že by byl někdo naštvaný).

Některé respondentky hovořily o nevhodném použití metod. Všeobecně lze říci, že cokoliv lze špatně uchopit a nevhodně použít. O tomto nejvíce hovořila respondentka č.5.

„Bylo by to nevhodné, kdyby to paní učitelka pojala ve smyslu nálepkování. Lze to použít i nevhodným způsobem. Vše se dá využít pozitivně i negativně. Když má dítě nějakou svoji vnitřní dlouhodobější konstelaci, například vlivem událostí v rodině, a učitelka ho bude opakovaně označovat „ty jsi zase smutný“. To je, dle mě, nálepkování. Ale všechno se dá bagatelizovat.“

Respondentky mluvily o tom, pro které děti jsou metody vhodné a pro které ne. Všechny respondentky vyslovily názor, že metody jsou vhodné pro všechny děti. Respondentka č. 6, která pracuje s Emušáky, uvedla, že by tato metoda mohla být vhodná pro hyperaktivní děti, že by je to mohlo zklidnit. Tři respondentky pracují s některou z metod v heterogenní třídě, kde jsou přítomny i děti mladší tří let nebo čerstvě tříleté. Tam tedy učitelky sdělily, že takto malé děti se nijak do procesu nezapojují. Neznamená to ovšem, že by to pro ně bylo nevhodné. Výstižně o tom hovořila respondentka č. 5.

„Dvouleté děti do toho nijak nevstupují. Děláme však komunitní a reflexní kruhy, takže to poslouchají, některé to třeba na malou chvíli zaujme. Baví je manipulovat s těmi plyšáky. Baví je i ta srdíčka, komunikace i neverbální s vrstevníky. Je ale jasná přiměřenost toho, co můžeme od dítěte v tom daném věku očekávat. 2 a 7 let je rozdíl. Jedná se o míru nastavení v určitém věku.“

Žádná z respondentek nemá ve třídě dítě například s poruchou autistického spektra nebo s mentální retardací, ani za celou dobu, co s některou z metod pracují, takové dítě ve třídě neměla. Není zde tudíž možnost empirického srovnání.

Postoj kolegyně či kolegyn se zdá podstatný. Jestliže učitelka využívá některou z metod sama, bez kolegyně, či dokonce sama v celé školce, necítí podporu a dá se říci, že chybí vnitřní i vnější motivace. Tak uvedla respondentka č. 6, že se v tomto ohledu cítí sama, a proto využívá Emušáky pouze při odpoledním odpočinku dětí. Ovšem zbytek respondentek má kolegyně, které s nimi metodu a práci s ní sdílí. Dokáží tím pádem metodu využít na maximum, vzájemně se podporují a rozšiřují své kompetence ve smyslu sociálně-emocionálního vzdělávání.

„U nás ve školce v tom jedem všechny, na střídačku. Je pravda, že Emušáci byli z mojí iniciativy, ale týdenní plán jsem předala kolegyni do druhé třídy a ta podle toho jela. Moje kolegyně ve třídě, my vlastně všechno vymýšlíme spolu, takže to jedem stejně, i Dobrý začátek.“

8.4 4. TÉMA: Co metoda přináší dětem a rodičům

V rámci tohoto tématu bylo učitelkami zmíněno mnoho důležitého o metodách a o tom, v čem jsou pro děti přínosem. Objevilo se i několik názorů, že práce s dětmi má přesah k rodičům, kdy rodiče projevili zájem či dokonce doma zpozorovali změny u dětí. Jedná se samozřejmě o názor a výpověď respondentek.

U dětí pozorovala respondentka č. 6 změny ve smyslu poznání a pochopení emocí a lepší komunikaci. Uvedla také, že knížka Emušáci rozvíjí fantazii a představivost dětí.

„U některého příběhu se objevil pláč a potom jsme si o tom povídali. Je to úplně v pořádku, to je to, co se snažím děti učit – když chceš plakat, plakej, když chceš rvát, tak řvi, dostaň to ze sebe. Někdy se ptám děti, kdo z nich viděl svoji maminku nebo tatínka plakat. To mi odpovídají, že tatínkové nepláčou, protože jsou to hrdinové, a když pláčou, tak jsou to takové cítě. A tak jim říkám, že tatínkové jsou hrdinové, ale také někdy pláčou a že to na tom nic nemění. A ty děti, ony to začínají vnímat, kdybych za nimi teď přišla a zeptala se jich na to, tak mi řeknou, že plakat je normální.“

Lepší znalost emocí u dětí na základě práce s metodou Emušáků a Dobrého začátku sdělily také respondentky č. 3 a č. 4. Dodávaly fakt, že se k činnostem dají přidružit různé hry, grafomotorické listy a dramatické činnosti, proto snad není oblast, kterou by tím nerozvíjely. Zdůraznily utišení konfliktních situací mezi dětmi, tedy že se vyskytují, ale děti je řeší více v klidu. Toto vypověděla i respondentka č. 5 a č. 1.

„Velké plus vidím v tom, že se děti od raného věku seznamují s emocemi, dostanou informaci o tom, že to existuje, že emoce mají všichni, každý je prožívá. Situace z obrazového materiálu (Druhý krok) si přenáší do běžného fungování s kamarády, s rodiči. Pokrok je v tom, že už se nejedná pouze o výkonovou pedagogiku, už se akceptuje emoční nastavení dětí. Ve třech i čtyřech letech jsou děti schopny pojmenovat určitou emoci, díky těmto dvěma programům (Druhý krok a Dobrý začátek). Z toho jsme byli sami překvapeni.“

Všechny respondentky se shodly na přínosu pro děti. Neshledaly nic, co by v těchto metodách bylo špatně v kontextu přínosu pro děti. Tyto činnosti jsou, podle názorů a zkušeností respondentek, pro děti atraktivní a mají je rády.

Přínos pro rodiče učitelky viděly v různé míře. Respondentky č. 1 a č. 2 mluvily o tom, že byly několikrát svědky situace, kdy dítě v šatně vysvětlovalo rodiči základy slušného jednání, např. že někdo nepozdravil, neomluvil se apod. a dodával k tomu, že to není

správné. Z toho se dá vyčíst účinnost sociálních her a nácvikových situací, jež ve své práci tyto respondenty využívají.

Respondentka č. 5 využívající ke své práci program Druhý krok a Dobrý začátek vyzdvihla lepší komunikaci s rodiči. Je to pochopitelné vzhledem k formě předávání informací rodičům. Mají zavedenou písemnou komunikaci, kde se rodiče dozvídají, co ve školce a v Druhém kroku aktuálně dělají.

Rodiče dětí respondentky č. 6 se jí několikrát doptávali, co že to s nimi čte za knížku (Emušáky) a kde by ji sehnali.

Respondentky č. 3 a č. 4. popisovaly velkou provázanost a spolupráci školky s rodinou. Na základě filozofie přejaté ze zahraniční pedagogiky se snaží část zodpovědnosti za vzdělávání svých dětí přenášet na rodiče. Rodiče se zapojují do drobných úkolů ve školce, pomáhají s péčí o školní zvířata a podobně. Už jim to tedy přijde přirozené a od rodičů mají velmi kladné ohlasy.

8.5 5. TÉMA: Orientace učitelk v metodách podporujících sociálně-emocionální učení a emoční inteligenci u dětí předškolního věku

Tomu, zda se učitelky orientují v dalších metodách pro rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí, byla věnována poslední sekce otázek. Bylo dobré je zařadit, aby respondenty poznaly ty, které neznají a aby mohly rozšířit své znalosti, popřípadě se zúčastnit kurzů. To podporuje širší povědomí o těchto metodách.

Respondentky č. 1 a č. 2 neznaly žádné další metody, měly povědomí o některých knihách a projevíly zájem o některé knihy. Je nutné však uvést jistou nedůvěru obou respondentek k metodikám jako takovým. K uceleným metodickým systémům zaujímaly záporný postoj, nicméně velmi kladně hovořily o činnostech a pomůckách, jež emoční inteligenci také rozvíjí.

„O metodikách je dobré vědět, ale v sociálních hrách se jich nejde držet. Děti si také někdy přinesou náladu již z domácího prostředí, zjistíte, že se tam něco děje a tam vám metodika taky nepomůže.

Respondentky č. 3 a 4 znaly samozřejmě Emušáky a Dobrý začátek, protože s nimi pracují. Také znaly některé vybrané knihy, ale vůbec neznaly Druhý krok. Projevíly o něj zájem, a proto jim byly zaslány další informace ohledně tohoto programu.

Respondentka č. 5 znala Druhý krok a Dobrý začátek, jelikož s nimi pracuje. O Emušácích již slyšela, nicméně ji dle jejích slov knihy nezaujaly, proto se o ně dále nezajímala. Opsala si však názvy dalších knižních publikací a taktéž Metodiku pro rozvoj emocí po celý rok.

Respondentka č. 6 znala Emušáky a uvedla, že už někdy slyšela o Dobrém začátku. Velice ji zajímal Druhý krok, proto jí po skončení rozhovoru byly zaslány doplňující informace. Znala některé knihy a sama dokázala další doporučit.

S pojmem SEL se setkaly tři respondentky, byly schopné uvést některé principy sociálně-emocionálního učení a jednoduše věděly, o co se jedná. Tři respondentky pojem nikdy neslyšely, z nich jedna opět projevila zájem a sama si dokonce ještě před rozhovorem něco vyhledala.



Obrázek č. 1: Schéma znázorňující proces SEL ovlivněný osobností a postoji učitelky a jejích kolegyně

9 Zodpovězení výzkumných otázek

Je dle názoru učitelek práce s pomůckou, metodikou či programem pro děti přínosem ve smyslu rozvoje sociálně-emocionálních kompetencí?

Metody a pomůcky, kterým je výzkum věnován, mají za cíl rozvíjet u dětí emoční inteligenci a sociálně-emocionální kompetence. Učitelky, které využívají některou z pomůcek či z programů pravidelně, hovořily o lepší komunikaci s dětmi a o jejich otevřenosti, kdy dokáží sdělit svoje pocity druhému. O schopnosti poznat emoce u ostatních mluvila především respondentka, která využívá program Druhý krok a respondentky, které využívají program Dobrý začátek. Tyto dva programy na tuto schopnost přímo cílí. Hovořily o tom ve smyslu zlepšení. Všechny respondentky potvrzovaly lepší klima ve třídě, lepší řešení konfliktů mezi dětmi. Vzhledem k výpovědím jednotlivých respondentek můžeme konstatovat, že práce s uvedenými pomůckami, metodikami a programy je přínosem pro děti ve smyslu rozvoje sociálně-emocionálních kompetencí.

Jak děti reagují na pomůcku, metodiku či program?

Jestliže respondentky využívají ve svojí práci s dětmi některou pomůcku či program pro rozvoj dětí v sociálně-emocionálním směru, samy k ní mají kladný vztah. Děti jsou k tomu velice senzitivní, dokáží poznat, co učitelku baví, do čeho je zapálená. Není tedy divu, že učitelka předávající takovéto pozitivní cítění podporuje v dětech to stejné. Metody jsou velmi blízké dětskému světu, jsou aktuální. Podle výpovědí respondentek je možno říci, že činnosti spojené s metodou děti baví a mají je rády. Velmi atraktivní jsou pro ně ve chvíli, kdy nabízí nějaké doprovodné rekvizity, například plyšáky (Druhý krok, Emušáci) nebo maňásky (Dobrý začátek).

Které stránky metody učitelky považují za silné a které považují za slabé, které aspekty metody jsou problematické?

Jak už bylo řečeno, ke svým metodám mají učitelky kladný vztah, využívají je rády. Při hodnocení metod byly tedy povětšinou pozitivní, podotýkaly ale, že každá metoda či pomůcka lze špatně využít. Jako slabé stránky uváděly učitelky u metod složité otázky a u jedné metody nedostatek podnětového materiálu ke druhému dílu knihy. Kladně hodnotily promyšlenost metod, atraktivní doplňkový materiál a vůbec užitečnost rozvíjet sociálně-emocionální kompetence tímto způsobem. Další silnou stránkou je, podle respondentek,

efekt, který metody mají. Shodly se, že existuje a je pozitivní. Problematicky hodnotily spíše možnost nesprávného uchopení pedagogem, což se, žel, může stát při jakékoliv činnosti.

Pro jaké typy dětí jsou programy vhodné a pro jaké ne?

Respondentky sdělovaly své názory ohledně vhodnosti metod k různým typům dětí. Objevila se stanoviska, že metody jsou vhodné pro všechny děti a rozhodně mají tendenci všechny děti zapojovat. Jedna respondentka sdělila, že vidí vhodnost pro uzavřené a citlivé děti, dokáží se poté lépe začleňovat do kolektivu a lépe rozumět ostatním. Respondentky projevily shodný názor ve věkovém limitu. Děti mladší 4 let a některé čtyřleté se do činností spojených s metodou zapojí, ale ještě nedokáží znalosti efektivně využít. Nevnímají to ale jako nevhodnost. Jedna respondentka vyslovila názor, že klidové činnosti těchto metod mohou být vhodné pro děti s poruchou pozornosti a hyperaktivitou, myslí si, že by je to mohlo zklidnit. Žádná z respondentek nemá a neměla při práci s metodou ve třídě dítě integrované (např. s PAS či MP), tudíž se nedokázaly vyjádřit k tomu, zda by to pro ně bylo vhodné.

10 Diskuze

V tomto výzkumu byla pozornost zaměřena na předškolní vzdělávání, konkrétně na různé pomůcky a programy rozvíjející u dětí emoční inteligenci a sociálně-emocionální kompetence. Cílem bylo prozkoumat názory učitelek na práci s těmito metodami a zda rozvíjí děti v sociálně-emocionálním směru. V souladu s cílem práce byly stanoveny výzkumné otázky, a to, zda jsou metody pro děti přínosem, jak na ně děti reagují, zda jsou metody v něčem problematické a pro které děti jsou vhodné.

Pro výzkum byla zvolena kvalitativní forma, aby mohla být problematika prozkoumána do hloubky a aby bylo možné nalézt vzájemné vztahy a souvislosti. Informace nutné ke zodpovězení výzkumných otázek byly získány pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Ten byl rozdělen na čtyři části, kdy v první části se nacházely otázky k technickým parametrům metod, ve druhé části otázky týkající se více učitelek, ve třetí části otázky týkající se více dětí a ve čtvrté části otázky zjišťující znalost konceptu SEL a dalších metod podporujících děti v sociálně-emocionálním směru. Taková struktura napomohla vyčerpát a prozkoumat dané téma. Respondenti měli dostatek prostoru pro zodpovězení otázek a všichni se vyjádřili ke všem otázkám. Nikdo nevyužil možnost odstoupit od výzkumu.

V této části budou uvedeny limity, omezení či možné nedostatky výzkumu.

Určité omezení lze spatřovat ve výzkumném vzorku, který čítal pouze 6 respondentek. Jejich výběr byl realizován záměrně, tedy byly osloveny ty mateřské školy, u nichž bylo dohledatelné, že pracují s některou ze zvolených metod. E-mailů s prosbou o pomoc při výzkumu bylo rozesláno přes 50, přičemž rozhovory byly domluveny pouze se šesti respondentkami, více mateřských škol neodpovědělo. Mohlo být osloveno více školek, kde se pracuje s programem Druhý krok, ale těch nebylo tolik potřeba vzhledem k již proběhнувšímu studentskému výzkumu v loňském roce v rámci Katedry psychologie. Původním záměrem bylo ještě učinit rozhovor s učitelkami, které využívají metodiku Příběh pana Tydýta. Ta je zaměřená spíše na inkluzi, avšak dle popisu splňuje požadavky kritérií metod, jež rozvíjí emoční inteligenci a sociálně-emocionální kompetence. Bohužel zpětná vazba od těchto učitelek a mateřských škol nebyla vůbec žádná. Jedna respondentka zahrnutá do výzkumu odpověděla až ke konci ledna, zde byl omezením čas. Časovou tíseň lze taktéž vnímat jako určité omezení. Termíny setkání byly plánovány několik měsíců dopředu, přesto bylo nutné den a čas hledat. Mnoho ředitelek a učitelek je zapojených do dalších

vzdělávacích aktivit, center kolegiální podpory a sebevzdělávacích činností. Když se k tomu ještě střídají na ranních a odpoledních směnách, nezbývá mnoho prostoru.

Další limit je spatřován v množství informací, jež se k danému tématu vztahují. Určitě lze přemýšlet o možnosti, že nebyla data saturována. Při analýze byly nejdříve rozhovory kódovány a po několikátém pročetí zařazeny do pěti témat. Při prvních čteních vystávalo témat mnohem víc, byla však buď sjednocena do jednoho, nebo úplně vypuštěna. Neznamená to, že by informace v nich obsažené nepřinášely nic užitečného, jen byla použita taková data, která co nejvíce odpovídala tématu práce. Předpoklad je takový, že pokud by byly uskutečněny rozhovory s více respondentkami, tematický okruh by mohl být rozšířen.

Jestliže vezmeme v potaz, jak byla provedena analýza dat, je možné uvažovat další omezení. Analýza byla provedena jedním výzkumníkem. Vzhledem k tomu, že se jedná o kvalitativní výzkum, a ještě převážně metodou interpretativní fenomenologické analýzy, která je velmi subjektivní, je nasnadě chybovost a menší míra objektivity. Řešením by mohlo být jak zvýšení počtu respondentů, tak zapojení dalšího výzkumníka.

Omezením či ovlivněním výsledků by mohl být také fakt, že respondentky, které pracují s těmito řečnickými alternativními přístupy, vykazují jisté osobnostní vlastnosti, které nemají ostatní pedagogové. Zde je vhodné ještě uvést jejich ochotu sdílet svoje zkušenosti, i to je jejich společným znakem. Mohou být například tolik zapálené a nadšené pro věc, že přehlídí jisté nedostatky. Nebo jednoduše mohou tolik vnitřně chtít, aby byla metoda vidět v dobrém světle, že vypovídají a nadsazují pozitivní efekt. Rozhodně by stálo za to uvažovat nad výzkumem, který by se zabýval osobností pedagoga, který využívá pomůcky a programy pro rozvoj emoční inteligence a sociálně-emocionálních kompetencí u dětí předškolního věku. Bylo by dobré porovnat tyto pedagogy s jinými, kteří těchto metod nevyužívají, jaké mezi nimi existují rozdíly nebo shody.

Dosavadní výzkumy, které se dotýkají tématu této práce, existují, ač jich není mnoho. Začneme loňským studentským výzkumem, kde se výzkum zabýval názorem učitelek na sociálně-emocionální vývoj u dětí pod vlivem Druhý krok v mateřských školách. Výsledky této studie velmi korespondují s touto prací, okruhem témat jsou si totiž velice blízké. Tento výzkum je pouze rozšířen o další metody a nezabývá se pouze preventivním programem Druhý krok. Jinak ale zkoumá také názory učitelek (Machů, 2018).

Výzkum provedený v rámci diplomové práce vztahující se k preventivnímu programu Druhý krok (Palová, 2016) se vztahuje k prvnímu stupni základních škol. Na tomto místě jej

však uvedme. Byl proveden kvantitativní formou a jednou z použitých metod byl dotazník IDS – Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let. Jeho výsledky ukázaly, že po intervenci programem žáci získávají vyšší skóre v oblasti sociálně-emocionálních kompetencí než jejich vrstevníci bez intervence. Dle názorů učitelek tak, jak byly získány v tomto výzkumu, jsou děti díky pomůckám a programům na vyšší úrovni v sociálně-emocionálních dovednostech. Lze uvažovat o podobném výzkumu v předškolních třídách mateřských škol, kde je využíváno pomůcek a programů z této studie.

Další výzkumy, s nimiž můžeme tuto práci porovnat, jsou celosvětové studie prováděné organizací Incredible Years (Incredible Years, nedat.). Jejich výsledky ukazují na zlepšení komunikace dětí s vrstevníky i s pedagogem, zde nalézáme shodu s touto prací. Všechny respondentky uvedly zlepšení v komunikaci s dětmi a dětí v kolektivu. Velké plus vidí i ve větším poznání dětí, více se o nich díky používaným metodám dozvídají. Výsledky těchto zahraničních studií hovoří o zmenšení četnosti konfliktních situací, i to potvrdily některé respondentky. Dle zjištění z dotazníků SDQ je u dětí po intervenci programem Dobrý začátek prokazatelně vyšší úroveň emoční inteligence. Takové zjištění přesahuje tuto práci a nelze o případné shodě nic říci. Řešením by bylo provést randomizovanou studii s použitím téhož dotazníku. Taktéž nelze říci nic o ovlivnění hyperaktivity/nepozornosti u dětí na základě používání těchto pomůcek a programů. Jedna respondentka uvedla, že jí používaná metoda dle jejího názoru děti zklidní (Emušáci), řešením by byl stejný dotazník.

Rozhovory přinesly několik zajímavostí, pojďme je na tomto místě uvést.

Jedna respondentka poměrně dlouho hovořila o svých emocích a o potížích s jejich vyjádřením. Dle jejích slov s tím měla problém celý život, mnohdy jí to dostávalo do opravdu těžkých životních pozic. Když začala pracovat s Emušáky, sama na sobě začala pozorovat, jak si více všímá svého vnitřního nastavení i projevů ostatních. Bylo jí milejší zpočátku popisovat svoje emocionální prožitky před dětmi. Těchto získaných dovedností dovedla časem použít při komunikaci s rodiči. Popisovala situaci, kdy na ni byl otec jednoho dítěte příkrý, ona dokázala správně rozpoznat jeho emoci a tím situaci uklidnit. Je zřejmé, že práce s touto metodou může mít kýžený efekt i u dospělých.

Jedním z témat, které nakonec nebylo zahrnuto do výsledků studie, byla spolupráce s rodiči při náznacích sociálně-patologického chování mezi dětmi. Dvě respondentky zdůrazňovaly důležitost provázanosti s domácím prostředím dítěte. Vyšlo najevo, že méně závažné porušení nastavených pravidel lze účinně řešit v danou chvíli s dětmi a sdělení rodičům má

pouze informativní charakter. U závažnějších situací se jim osvědčila intervence rodičů, jejich zásah a přímé působení na projevy dítěte. Nevylučovaly ani jejich občasnou přítomnost ve třídě, pokud by to mělo pomoci při snižování četnosti takového chování. Problémovým chováním byla myšlena především hostilita a agrese buď vůči jakémukoliv dítěti, nebo jednomu konkrétnímu, což by časem mohlo přerůst v některou z forem šikany. Stejně respondentky využívají pomoci zvenčí. Zvou si do školky několikrát do roka firmu a ta uskutečňuje pro děti výukový program. Je přizpůsobený mateřským školám, témata mají souvislost se sociálně-patologickými jevy. Dále uváděly spolupráci s dětskou psychologkou, ta u nich měla již několikrát besedu jak s dětmi, tak s rodiči.

U všech respondentek vyšlo najevo, že metody, jež využívají, obohacují svými nápady nebo něčím dalším. Mají radost z toho, že děti činnosti baví, že se dožadují dalšího příběhu, plyšáků, srdíček, obrázků. Respondentky to vnímají jako motivaci pro to, čemu se věnují. Jsou si vědomy náročnosti práce s dětmi a náchylnosti k syndromu vyhoření. Mnohdy by právě práce s těmito metodami a pozitivní odezva dětí mohla působit preventivně pro samotné učitelky. Lze si představit, jak se jim tímto dostává pocitu, že jejich práce má smysl, že ji dělají dobře a že se jim daří plnit jimi stanovené dílčí cíle.

Dle tohoto i dalších výzkumů je zřejmá důležitost rozvíjet u dětí emoční inteligenci a na ní stavějící sociálně-emocionální učení. Je to nástroj, který umožňuje dětem fungovat jako samostatná osobnost ve společenství lidí a ve světě, jaký ho známe z pohledu našich sociokulturních norem. Je důležité děti podporovat v této oblasti od raného věku, tím se s ní seznámí a budou ji brát za samozřejmou. Pedagog si může vybrat metodu, která mu bude vyhovovat a díky níž bude dětem poznatky předávat.

11 Závěry

Metody pro rozvoj emoční inteligence a sociálně-emocionálních kompetencí jako nástroj SEL jsou přínosem pro děti a obohacují práci učitelky. Osobnost učitelky se jeví jako důležitým faktorem pro předávání kompetencí z těchto pomůcek a programů.

Učitelky jsou ve výběru metody samostatné, jsou ale ovlivněny kolegiální podporou ze strany vedení a učitelky – kolegyně. Jestliže s nimi kolegyně práci s metodou nesdílejí, cítí se v tomto směru osamoceně, ale pokud je jim dán prostor, metodu využívají alespoň ony a snaží se vytvářet další související aktivity. Pokud jim vedení nedává mnoho prostoru pro využití pomůcek, ba jsou dokonce vnímány jako nežádoucí (rozumějme, že je jen malá vnější motivace), učitelky je využívají minimálně a musí si hledat prostor velmi náročně.

Postoj učitelek k pomůckám a programům je kladný, využívají je rády a věří v jejich smysluplnost. Protože s nimi pracují i několik let, dokáží posoudit zlepšení v chování a projevech dětí. Směr tohoto zlepšení vidí především v lepší komunikaci, dokáží se s dětmi lépe sblížit a děti jsou k nim následně upřímnější, nemají obavy hovořit o svých emocích. Další zlepšení shledávají ve snížené četnosti konfliktních situací v kolektivu, popřípadě schopnosti tyto situace efektivně vyřešit. Učitelky vnímají u dětí větší prosociální aktivitu.

Děti práce s těmito metodami baví, učitelky popisovaly jejich nadšení. Líbí se jim příběhy, do nichž jsou zapojeny postavy silně prožívající některé emoce a děti se do nich díky velké fantazii a představivosti snadno vžívají. Rády manipulují s plyšáky a s maňásky, které jsou jako doplňkový názorný materiál ke knižním pomůckám a programům. Plyšákům a maňáskům dávají jména, přisuzují jim různé vlastnosti a přenáší na ně své emoční nastavení.

V otázce problematiky učitelky objevily několik nedostatků, ty jsou však celkem snadno řešitelné. Více vyzdvihují silné stránky metod, jsou podle nich dobře zpracované a promyšlené.

Metody jsou vhodné pro všechny děti. Limit učitelky spatřují pouze ve věku. Program Druhý krok a Dobrý začátek doporučují od čtyř či spíše od pěti let, ostatní metody od čtyř let. Výjimkou jsou plyšáci a maňásci jako doplněk, ti jsou vhodní i pro nejmenší děti.

Souhrn

Předkládaná bakalářská práce se zabývá názory učitelek v mateřských školách na pomůcky a programy pro rozvoj emoční inteligence a sociálně-emocionálních kompetencí u dětí předškolního věku.

Práce využívá dělení na teoretickou a výzkumnou část, kdy část teoretická tvoří první oddíl celého textu. Teoretická část je rozčleněna do pěti hlavních kapitol.

První, nejkratší kapitola, uvádí celou práci vývojem člověka a dělením do životních etap. Poskytuje rámec pro zasazení předškolního období do života jednice. Předškolnímu období je věnována druhá kapitola, již značně obsáhlá. Popisuje schopnosti a dovednosti, jež náleží dítěti ve věku předškoláka – nejprve ve třech až čtyřech letech, dále pak ve čtyřech až pěti letech, nakonec v pěti až šesti letech. Závěr druhé kapitoly je věnován sociální a emoční úrovni předškoláka před vstupem do ZŠ.

Třetí kapitola je věnována vzdělávání v mateřské škole. Poskytuje náhled do režimu dne v mateřské škole a pobytu dítěte v předškolním vzdělávacím zařízení. Věnuje se rámcovému vzdělávacímu programu a školnímu vzdělávacímu programu vypracovanému pro předškolní vzdělávání. V návaznosti na školní vzdělávací program seznamuje s oblastmi, ve kterých mateřská škola dítě rozvíjí. Obsahuje také teoretická stanoviska k osobnosti pedagoga jako důležitého činitele výchovy a vzdělávání. Je zde rozebrán vliv pedagoga na dítě v předškolním věku.

Ve čtvrté kapitole se nachází témata vztahující se k sociálně patologickým jevům, emocím a sociálně-emocionálnímu učení. Sociálně patologické jevy jsou popsány jak z obecného hlediska, tak z hlediska výskytu v mateřské škole, tedy jejich možné podoby v předškolním zařízení a jejich prevence. Následně je prostor věnován emocím. Po popisu některých známých teorií lidských emocí jsou uvedeny ty základní. Dále se nachází fakta o emocích u dětí a s nimi související sociálně-emocionální učení jako nástroj pro rozvoj emoční inteligence a sociálních a emocionálních kompetencí.

Pátá kapitola, poslední náležící k teoretickému ukotvení práce, představuje pomůcky a programy podporující sociálně emocionální rozvoj a emoční inteligenci předškolních dětí. Konkrétně jsou to ucelené metodické systémy Druhý krok a Dobrý začátek, dále Minimální preventivní program jakožto součást povinné dokumentace mateřské školy, Emušáci – Ferda

a jeho mouchy, Ferda v tom zase lítá, a nakonec knihy a publikace, které lze k uvedenému účelu využít.

Následuje výzkumná část práce, která osahuje výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky, informace týkající se výzkumného souboru, sběru a analýzy dat. Dále jsou interpretovány výsledky, zodpovězeny výzkumné otázky a učiněny závěry celého uskutečněného výzkumu.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit názor učitelek v mateřských školách na pomůcky, metodiku a programy, jež slouží jako nástroj rozvoje sociálně emocionálních kompetencí a jež prakticky využívají či někdy v minulosti využívaly v předškolním vzdělávání. Jestli tyto metody ovlivňují sociálně emocionální rozvoj dětí, a pokud ano, tak jakým způsobem. A konečně v tomto smyslu nabídnout srovnání některých aspektů jednotlivých pomůcek, metodik a programů.

Výběrový soubor tvořilo celkem šest respondentek, ředitelek a učitelek v mateřské škole. Každá využívá pro svoji práci s dětmi jednu či více metod. Data byla sesbírána pomocí hloubkových polostrukturovaných rozhovorů.

K analýze dat byla použita z velmi malé části zakotvená teorie (prvek počátečního kódování), z největší části interpretativní fenomenologická analýza. Přinesla celkem pět hlavních témat – základní informace o metodě, způsob práce s metodou v kontextu mateřské školy, postoj učitelek a jejich kolegyň k metodě, přínos pro děti a rodiče, orientace v ostatních metodách podporujících rozvoj sociálně emocionálních kompetencí a emoční inteligenci u dětí.

Interpretace výsledků byla rozčleněna do již zmíněných pěti témat. Výzkum poukázal na důležitost osobnosti pedagoga v přístupu k metodám a v přenášení kompetencí dětem. Shledal podstatným faktorem přítomnost kolegiální podpory jak ze strany druhé učitelky, tak od vedoucích pracovníků. Učitelky vidí metody jako přínosné pro děti i pro ně samotné. Zlepšila se díky nim komunikace s dětmi i mezi dětmi v rámci kolektivu, děti se dokáží vcítit do postav z příběhů a tím je podporována jejich představitost a fantazie. Postupem času dokáží tyto dovednosti přenášet i do běžného života. Děti práce s metodami baví. Mají rády podnětný materiál doplňující většinu metod. Konkrétními prvky jsou obrázky, plakáty, pracovní sešity, plyšáci a maňasci. Některé z metod cílí na spolupráci rodičů, smyslem je vytvoření výchovně vzdělávacího trojúhelníku dítě – rodič – mateřská škola. Pro rodiče jsou metody možností, jak se zapojit do předškolního vzdělávání svých dětí.

Hlavní přínos práce spočívá v rozšiřování povědomí o metodách rozvoje předškolních dětí v sociálně emocionální oblasti a jejich emoční inteligence. Důležitým prvkem jsou názory učitelek, ty pomohly vykreslit podobu praktického využívání pomůcek a programů. Ukázaly na jejich přínos, případné nedostatky i pozitiva.

Tento výzkum byl realizován na základě studií provedených v první řadě Katedrou psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého. Ty se vztahují k primárně preventivnímu programu Druhý krok a k SEL. Další oporou byly studie provedené pod záštitou společností Committee for Children (Second Step), OZ PROFKREATIS plus (Druhý krok, Slovensko), Schola Empirica (Dobrý začátek, ČR) a The Incredible Years.

Seznam použitých zdrojů a literatury

1. 25. mateřská škola Plzeň. (nedat.). *Režim dne*. Získáno dne 05.03.2019 z <http://www.25msplzen.wz.cz/RezimDne.html>.
2. Bednářová, J. & Šmardová, V. (2011). *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press.
3. Brackett, M. A., Mayer, J. D. & Salovey, P. (2007). *Emotional intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. New York: Dude Publishing.
4. 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 23.03. 2019 z <https://www.researchgate.net/publication/264381185>.
5. Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
6. CASEL. (2013). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Chicago: CASEL. Získáno 22.03.2019 <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>.
7. CASEL. (2017). *Core SEL Competencies*. Získáno dne 22.03.2019 z <https://casel.org/core-competencies/>.
8. CASEL. (nedat.). *What is SEL?* Získáno dne 23.03.2019 z <https://casel.org/what-is-sel/>.
9. Comitee for Children. (nedat.). *History*. Získáno dne 03.03.2019 z <https://www.cfchildren.org/about-us/history/>.
10. Čermák, I. (1999). *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta.
11. Dostálová, M., Jančiová, S. & Vlčková, H. (2013). *Emušáci. Ferda a jeho mouchy*. Praha: Scio.
12. Dostálová, M., Jančiová, S. & Vlčková, H. (2015). *Emušáci. Ferda v tom zase lítá*. Praha: Scio.
13. Druhý krok. (nedat.). *O programe*. Získáno dne 03.03.2019 z <https://druhykrok.sk/o-programe/>.
14. Dylevský, I. (2000). *Somatologie. 2., doplněné a přepracované vydání*. Olomouc: Epava.
15. Edwige, A. (2011). *Agresivita dětí*. Praha: Portál.
16. Ekman, P. (2015). *Odhalené emoce. Naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých*. Brno: Jan Melvil Publishing.
17. Fischer, S. & Škoda, J. (2009). *Sociální patologie. Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada.

18. Franclová, M., Martínek, Z. & Procházka, M. (2014). *Prevence sociálně patologických jevů v MŠ*. Metodická podpora kurzu. Získáno z http://podpora-ms.pf.jcu.cz/opory/KA1.8_Patologie.pdf.
19. Friedrichová, D. (2013). *Ontogenetický vývoj člověka se zaměřením na období předškolního věku*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Olomouc: Univerzita Palackého.
20. Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
21. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání*. Praha: Portál.
22. Hubená, I. (2016). Pedagogika: Emoce dětí v předškolním věku. *Poradce ředitelky mateřské školy*, 10, 34-37.
23. Incredible Years. (nedat.). *For researchers*. Získáno dne 23.03.2019 z <http://www.incredibleyears.com/for-researchers/>.
24. Kastová, V. (2010). *Hněv a jeho smysl. Podněty k sebezvoji*. Praha: Portál.
25. Kolektiv autorů. (2002). *Tabulky rozvoje dítěte*. Brno: MC nakladatelství.
26. Košťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.
27. Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie. 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada.
28. Machů, A. (2018). *Pohled učitelek MŠ na sociálně-emocionální vývoj dětí pod vlivem programu druhý krok*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Olomouc: Univerzita Palackého.
29. 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 23.03.2019 z <https://www.scholars.northwestern.edu/en/publications/violence-prevention-program-effects-on-urban-preschool-and-kinder>.
30. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
31. MŠMT. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (úplné znění k 1. lednu 2018)*. Získáno z <http://www.msmt.cz/file/45304/>.
32. MŠMT. (2012). *Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. září 2012*. Získáno z <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari/>.

33. MŠMT. (2009). *Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy*. Získáno z <http://www.msmt.cz/>.
34. MŠMT. (nedat.). *Metodické dokumenty (doporučení a pokyny)*. Získáno dne 24.03.2019 z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporučení-a-pokyny>.
35. Orel, M. et. al. (2016). *Psychopatologie. Nauka o nemocech duše. 2., aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Grada.
36. Palová, K. (2016). *Program Druhý krok jako nástroj sociálně-emocionálního učení*. (Nepublikovaná diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého.
37. Plháková, A. (2006). *Dějiny psychologie*. Praha: Grada.
38. Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
39. Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika: šesté, aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Portál.
40. Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
41. Scio. (nedat.). *Emušáci*. Získáno 03.03.2019 z <https://www.scio.cz/pro-deti-a-rodice/hracky/emusaci/>.
42. Schola Empirica. (nedat.). *Metodika Dobrý začátek*. Získáno dne 03.03.2019 z <http://www.scholaempirica.org/materske-skoly/metodika-dobry-zacatek/#dobryzacatek>.
43. Svobodová, E. et. al. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole. Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
44. Svobodová, E.; Vítečková, M. et. al. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga. Sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
45. Svobodová, J. & Šmahelová, B. (2007). *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD.
46. ŠPAS. (nedat.). *Spolek ŠPAS*. Získáno dne 03.03.2019 z <http://spolekspas.cz/druhy-krok/>.
47. ŠPAS. (nedat.). *O programu druhý krok*. Získáno dne 23.03.2019 z <http://spolekspas.cz/o-programu-druhy-krok/>.
48. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
49. Tihelková, A. (2011). *Emoční inteligence dětí, její význam a rozvoj u dětí předškolního věku*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

50. Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi. 2., přepracované vydání*. Praha: Univerzita Karlova.
51. Walberg, H. J., Wang, M. C., Weissberg, R. P. & Zins, J. E. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning. What does the research say?* New York: Teachers College Press. Získáno dne 22.03.2019 z https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=MuDGDHCb_iwC&oi=fnd&pg=PR7&dq=social+emotional+learning&ots=oHcthdQFsZ&sig=2zr_u1O6RSMwHt1fEIxGaTSICEY&redir_esc=y#v=onepage&q=social%20emotional%20learning&f=false.
52. Zelenková, P. (2013). *Alternativní mateřské školy v České republice*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Brno: Masarykova univerzita.

Seznam obrázků:

Obrázek č. 1: Schéma znázorňující proces SEL ovlivněný osobností a postoji učitelky a jejích kolegyně.

Seznam použitých zkratk:

IPA – interpretativní fenomenologická analýza

MP – mentální postižení

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OŠD – odklad školní docházky

PAS – porucha autistického spektra

RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní výchovu

SEL – social-emocional learning (sociálně-emocionální učení)

ŠVP – školní vzdělávací program

ZŠ – základní škola

PŘÍLOHY

Příloha č. 1.: Abstrakt v českém a anglickém jazyce

ABSTRAKT BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Název práce: Zkušenosti učitelek MŠ s programy a pomůckami pro rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí a emoční inteligence u dětí předškolního věku

Autor práce: Pavlína Kupková

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

Počet stran a znaků: 53, 111 933

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 52

Abstrakt:

Bakalářská práce se zabývá programy a pomůckami pro rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí a emoční inteligence dětí předškolního věku v kontextu jejich vývoje a předškolního vzdělávání. Cílem práce bylo zjistit názor učitelek na tyto pomůcky a programy, zda mají vliv na sociálně-emocionální rozvoj dětí a pokud ano, tak jakým způsobem, včetně jejich srovnání. V teoretické části se nachází vhled do vývoje dítěte předškolního věku, vzdělávání v mateřské škole a informací o pomůckách a programech pro rozvoj sociálně-emocionální oblasti. Výzkumná část byla vedena kvalitativním způsobem s uplatněním polostrukturovaného rozhovoru. Pomocí prostého záměrného (účelového) výběru byl získán výzkumný soubor čítající 6 respondentek, které pracují s některou z metod. Analýza byla provedena opakovaným pročitáním textu a shrnutím rozhovorů do témat. Výsledky výzkumu ukázaly, že dle názorů učitelek působí práce s programy a pomůckami pozitivně na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí a emoční inteligence u dětí předškolního věku.

Klíčová slova: emoční inteligence, sociálně-emocionální učení, sociální a emocionální vývoj, předškolní období

ABSTRACT OF THESIS

Title: The Experience of Kindergarten Teachers with Programs and Tools for the Development of Socio-emotional Competences and Emotional Intelligence of Preschool Children

Author: Pavlína Kupková

Thesis supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, PhD.

Number of pages and characters: 53, 111 933

Number of appendices: 3

Number of resources: 52

Abstract:

This bachelor thesis deals with programs and tools for the development of socio-emotional competencies and emotional intelligence of pre-school children in the context of their development and pre-school education. The aim of this work was to find out the opinion of teachers on these tools and programs, whether they affect the socio-emotional development of children and if so, how, including their comparison. The theoretical part consists of an insight into the development of a preschool child, kindergarten education and information about the tools and programs for the development of social-emotional sphere. The research part was carried out as a qualitative analysis using a semi-structured interview. Using a simple purposeful selection, six respondents who work with at least one of the methods were obtained. The analysis was carried out by repeatedly reading the texts and summarizing the interviews into topics. The results of the research showed that, according to the teachers' opinions, working with programs and tools has a positive effect on the development of socio-emotional competences and emotional intelligence of pre-school children.

Key words: emotional intelligence, socio-emotional learning, social and emotional development, pre-school period

Příloha č. 2.: Otázky k rozhovoru

Otázky týkající se technických parametrů programu

S jakým programem či pomůckou pracujete, jak se jmenuje?

Jak jste se k programu, pomůcce jako školka dostali, jak jste se o něm dozvěděli?

Byli jste na nějakém školení?

Jak dlouho program, pomůcku ve školce máte?

Je vložen do vašeho ŠVP?

Jak ta metoda vypadá? Je to kniha, metodika...?

Na co je dobré myslet než s programem, pomůckou začnete pracovat? Je třeba dobré nějak uzpůsobit prostředí školky?

Jaké jsou náklady na pořízení této metody? Zahrňte i vedlejší náklady, např. nákup pomůcek, výtvarného materiálu, relaxačního materiálu atd.

Má práce s metodou nějaký striktně daný řád, strukturu?

Otázky týkající se práce s programem – učitelky

Jak dlouho Vy osobně s programem, pomůckou pracujete? Jak se Vám s ní pracuje?

Jakým způsobem jej obsahujete do TVP?

Pracujete s ním od počátku, co děti nastoupí do školky?

Co považujete za silné stránky? V čem je tato metoda dobrá?

Co považujete za slabé stránky? V čem je tato metoda špatná?

Napadá Vás něco, na co by si měly začínající učitelky dávat pozor při práci s touto metodou?

Musela jste po této metodě nějak pátrat, obstarávat si sama nějaké další materiály, abyste věděla, jak s ní pracovat?

V rámci vaší školky pracujete s programem, pomůckou pouze vy, nebo i vaše kolegyně?

Jaký mají ostatní učitelky k metodě postoj?

Napadá vás ještě něco důležitého, nějaké vaše zkušenosti, které by bylo dobré zmínit?

Otázky týkající se práce s programem – děti

Kolik dětí je do práce s programem, pomůckou zahrnuto? (Celou třídou, část, individuálně...?)

Jak děti na práci s programem, pomůckou reagují? (Vnímají to přirozeně?)

Co, podle Vás, daný program, pomůcka u dětí rozvíjí? (Kterou oblast, kompetenci, schopnost.)

Co, podle Vás, daný program, pomůcka u dětí nerozvíjí? (Kterou oblast, kompetenci, schopnost.)

Napadají Vás nějaké oblasti, které to u dětí nerozvíjí, a přitom by se vám líbilo, kdyby to tu oblast rozvíjelo? Popř. slibuje metoda rozvoj určité oblasti a přitom to, podle Vás, nerozvíjí?

Pro které děti je tato metoda, podle Vás, vhodná a pro které ne?

Přináší program, pomůcka nějaké změny v chování u dětí? Jestli ano, tak jaké.

Je, podle Vás, pro děti celkově přínosem?

Napadá Vás ještě něco, co se týká programu, pomůcky a práce s dětmi, co by stálo za to říct?

OTÁZKY TÝKAJÍCÍ SE SEL

Slyšela jste někdy, nebo máte povědomí o pojmu „social-emotional learning“, čili sociálně emocionální vzdělávání (rozvoj) dětí v MŠ a ZŠ?

Znáte některý z následujících programů, pomůcek či knížek?

- Program Druhý krok – metodika + obrazové karty
- Emušáci – Ferda a jeho mouchy (1.díl), Ferda v tom zase lítá (2. díl) – kniha, plyšáci
- Rozvíjíme empatii u dětí předškolního věku – metodika pro celý rok
- Knihy: Divný brach strach, A smutek utek, Když dinosaurům někdo umře
- Knihy od Leny Freyové – Pohádky na dlani, Sbírkka motýlů
- Knihy od Daisy Mrázkové – Můj medvěd Flóra, Slon a mravenec, Haló, Jácíčku ad.

Zajímalo by Vás něco z uvedeného blíže? Chcete se dozvědět víc?

Příloha č. 3.: Přepis rozhovoru

V: S jakým programem pracujete, jak se jmenuje?

R: Pracujeme s pomůckou Emušáci a s programem Dobrý začátek. Naše školka má ŠVP dle programu Začít spolu, je v souladu s ŠVP a RVP.

V: Jak jste se k programu jako školka dostali, jak jste se o něm dozvěděli?

R: K Emušákům jsem se dostala při mém studiu na vysoké škole, kde mi je doporučovala spolužačka. Navrhla jsem tehdejší paní ředitelce, že bychom tuto pomůcku mohli pořídit do školky, a tak se i stalo. Program Dobrý začátek, to je iniciativa sdružení Schola Empirica, to nám od nich přišla nabídka a my jsme na ni zareagovali, následně jsme jeli do zahraničí, protože to je zahraniční metoda.

V: Byli jste na nějakém školení?

R: Ano, byli jsme ve Skotsku v jedné školce na stáži, co se týče Dobrého startu. Emušáci, pokud vím, žádné školení nemají. Jedná se o knížku a takovou intuitivní formu výuky. V knížce jsou i takové návody, podle kterých se můžete směřovat. Jinak je to i pro rodiče, takže žádné školení ne.

V: Jak dlouho program ve školce máte?

R: Dobrý začátek využíváme asi 5 let, Emušáky využívám už taky asi těch 5 let. Nedělám je ale každý rok, letos třeba vůbec. 2 roky zpátky jsem si vytvořila plány, ve kterých jsem se Emušákům s dětmi věnovala intenzivně.

V: Máte je vložené do vašeho ŠVP?

R: Vzhledem k tomu, že jako ŠVP využíváme program Začít spolu, tak ne. Začít spolu je sám o sobě propracovaný dokumentem. Že využíváme Dobrý začátek a Emušáky, to si dávám do TVP, do výukového týdenního plánu. Ale jak říkám, Emušáky jsme letos s dětmi nedělali, Dobrý začátek ten s nimi děláme jako individuální činnost buď odpoledne po spaní, nebo, kdo nespí, na tom pracuje místo odpočinku.

V: Jak ta metoda vypadá? Je to kniha, metodika, plyšáci?

R: Emušáci jsou 2 knihy a plyšáci Ferdy, mušek, které představují různé emoce a mucholapky, na kterou se ty mušky dají připnout. K Ferdovi jsme přikoupili ještě jednoho plyšáka, paní Žabákovou, a mušky jsme si přejmenovali na Emušky.

V: Na co je dobré myslet, než s Emušáky či Dobrým začátkem začnete pracovat? Je třeba dobré nějak uzpůsobit prostředí školky?

R: My máme školku celkově uzpůsobenou různým činnostem, hrajeme na podnětné prostředí. Tím, že program Začít spolu pracuje s centry aktivit, tak si na nepodnětnost nemůžeme stěžovat. Pro emoce máme také udělaný takový malý koutek, kde máme pověšené žabáky a emušky, dáváme tam ale i výtvary dětí, které se třeba zrovna vztahují k dané pohádce. Ale že by každá školka musela speciálně prostředí uzpůsobit, to ne, stačí malý kousek na pověšení těch plyšáků a knížek. Napadá mě, že by to mělo být dětem dostupné, tak aby se mohly podívat na obrázky, na plyšáky. A co se týče Dobrého začátku, tak tam se pracuje s ilustrovanými obrázky, které se dají připnout na jakoukoliv magnetickou tabuli, sešity si děti vyplňují individuálně a zbytek, no to je práce s běžným výtvarným materiálem. A teda ta velká panenka, kterou my nemáme. Ale kdybychom ji měli, určitě ji máme v tom koutku, ať je dětem dostupná.

V: Jaké jsou náklady na pořízení? Zkuste zahrnout i vedlejší náklady, např. nákup pomůcek, výtvarného materiálu, relaxačního materiálu.

R: Náklady Emušek, tak ta první knížka přibližně kolem 1100,-, i s plyšáky. Druhá knížka je levnější, asi kolem 650,-, ale nejsou k tomu už žádní plyšáci. Paní Žabákovou jsme dokupovali asi za 500,-.

Dobrý začátek, tam jsme vše dostali na té stáži. A celé to bylo placené jako vzdělávání pro učitele, to je od státu, školky, Evropy. Dále si to kopírujeme, co se týče pracovních listů. Takže náklady běžné, prostě papír a toner do kopírky. Relaxační materiál máme ve školce, opravdu nic extra jsme k tomu přikupovat nemuseli. Spíš je to časově náročnější záležitost a nějaké zapálení učitelky, aby se tomu věnovala a aby to fungovalo.

V: Mají tyto metody nějaký striktně daný řád, strukturu?

Ne, ani jeden. Jak si to uděláte, tak to budete mít. U Dobrého začátku, ale vlastně i u Emušáku, akorát co bych dodala, tak edukace by měla předcházet dalším činnostem. To znamená, než budeme kreslit zlostnou náladu, tančit zlostně nebo si o tom dál povídat, tak nejprve dětem přečtu příběh, to mluvím o Emušácích. U Dobrého začátku také nejdřív dítěti

ukážu obrázků, jak vypadá naštvaný obličej. To je ale takové logické. Jako ve všem si musíte udělat nějaký řád, zvláště s dětmi. Ale nic tam není předepsané. U Dobrého začátku je doporučení, v rámci metodiky. To už je ale vyšší úroveň, protože to zasahuje do všech činností ve školce, když si to chcete rozjet opravdu kompletně.

V: Jak dlouho Vy osobně s Emušáky a Dobrým začátkem pracujete? Jak se Vám s nimi pracuje?

R: S Emušáky pracuji přibližně 5 let, pracuje se mi s nimi dobře. Když jsem vypracovávala týdenní vzdělávací plány, do kterých jsem promítala práci s emocemi, zjistila jsem, na kolik věcí se to dá napasovat, kolik činností lze udělat. Jediné, co mi přišlo dosti těžké, byly otázky na okraji knihy. Ty jsem si zas ale uzpůsobila věkové skupině. Věřím, že je to i pro větší děti, a proto jsou trochu složitější.

S Dobrým začátkem pracuji také přibližně těch 5 let. To je propracovaný celý systém, propojený se sdílením s rodiči, přenecháváním části zodpovědnosti za vzdělávání dítěte i na ně. Ty sešity, které děti vypracovávají ve školce individuálně, by měli dělat doma s rodiči, alespoň některé úkoly jsou tak koncipované. Občas si je vezmou domů, aby rodičům ukázaly svou práci.

V: Jakým způsobem obsahujete Emušáky a Dobrý začátek do TVP?

R: Emušáky jsem psala do toho týdenního plánu tak, že jsem si napsala téma, ve kterém už jsem přímo napsala něco s Emušáky, např. „Z Pohádky do pohádky a za Emuškami“. Poté jsem si přímo ke každé činnosti napsala, co souvisí s Emušáky. To bylo v ten rok, jak jsem to měla hodně propracované. Kdybych to dělala dnes, udělala bych to úplně stejně, nebo třeba by těch činností nebylo tolik. Dobrý začátek si píšou do individuálních činností u dětí.

V: Pracujete s nimi od počátku, co děti nastoupí do školky?

R: Ne, Emušáky jsem využívala před těmi 2 mi lety a od té doby jsem s nimi moc nepracovala. Protože ale máme smíšené třídy, tak některé děti to mají se mnou od té doby najeté, a tak nějak si to předávají mezi sebou. Ani Dobrý začátek nejedu s dětmi hned od začátku, kdy nastoupí. V září je necháme rozkoukat, a až tak konec října, listopad. S tím že ale s malými to nedělám, se středňákama, kteří vím, že na to mají a s předškolákama. Ty malé děti tam ještě nejsou. Oni dokážou poslechnout příběh, nakreslit něco podle těch větších, zamyslet se, ale individuálně s tím ještě pracovat nedovedou.

V: Co považujete za silné stránky Emušáků a Dobrého začátku? V čem jsou tyto metody dobré? Co považujete za slabé stránky Emušáků a Dobrého začátku? V čem jsou tyto metody špatné?

R: U Emušáků mi přijde hodně dobré to, že ty příběhy jsou jemné, citlivé a že ukazují situace na zvířátkách, což dokáží vnímat i menší děti. Nevýhodou mi přijde náročnost těch otázek po stranách knížky. Ale je to otázka, protože když si je upravím, tak jsou použitelné.

Dobrý začátek, tam se mi líbí, že seznamuje děti přímo s emocemi a s jejich mimickým doprovodem, jsou tam vlastně takové ilustrované obrázky, kde je mimika přímo nakreslená. To dítě tedy vidí, jak může člověk vypadat, když je naštváný. Je to takový emoční základ, rozpoznat u druhého, u sebe, umět určit a popsat. Co mi přijde nevýhodou je to, že opravdu ten dobrý efekt vidím v individuální činnosti, jsou tam ty pracovní listy. Dá se to dělat i ve skupině, ale ten program sám o sobě nenabízí moc skupinových činností, proto si tam tu omáčku okolo celou tvořím sama.

V: Napadá Vás něco, na co by si měly začínající učitelky dávat pozor při práci s Emušáky či s Dobrým začátkem?

R: Určitě musí být připravené na to, že velká úloha je na nich. Vždycky je tam velký prostor, který musí být učitelka schopná efektivně zaplnit, dobře děti motivovat a sama pro to být nadšená. Když děti nebudou motivované, nebo uvidí, že to učitelku nebaví, nebudou to dělat rády, nebudou to vůbec chtít dělat.

V: Musela jste po těchto metodách nějak pátrat, obstarávat si sama nějaké další materiály, abyste věděla, jak s nimi pracovat?

R: K obou metodám jsem se dostala ve správnou chvíli, není to tak že bych se o nich nejdřív dozvěděla a potom bych po nich nějak pátrala. Emušáky jsem měla v ruce prakticky hned, ti jsou snadno dostupní. Dobrý začátek, tam jsme jeli do zahraničí na to školení, hned jsme tam dostali materiály do školky. Takže jsem po nich pátrat nemusela. Emušáci jsou intuitivní pro práci, s tím pracujete jako s obvyklým literárním textem, jen zapojujete emoce – poznávání, projevování atd. U Dobrého začátku byla důležitá návštěva té anglické školky, pro pochopení celého toho systému, který oni tam mají nastavený. Jinak k tomu mám sešit s metodikou, tam je vše popsáno. Když chci něco jinak, je to na mojí fantazii.

V: V rámci vaší školky pracujete s Emušáky a s Dobrým začátkem pouze vy, nebo i vaše kolegyně? Jaký k nim mají postoj ostatní učitelky ve školce?

R: U nás ve školce v tom jedem všechny, na střídačku. Je pravda, že Emušáci byli z mojí iniciativy, ale týdenní plán jsem předala kolegyni do druhé třídy a ta podle toho jela. Moje kolegyně ve třídě, my vlastně všechno vymýšlíme spolu, takže to jedem stejně, i Dobrý začátek.

V: Kolik dětí jste zapojila do práce s Emušáky a kolik do práce s Dobrým začátkem?

R: Do Emušáků celé 2 třídy o 25 ti dětech, takže celkem asi 50 dětí. Dobrý začátek nejedeme s malýma, ten děláme asi s 20 ti dětma celkem.

V: Jak děti reagují na Emušáky a na Dobrý začátek?

R: Je to baví, s Emušákama bylo spojeno mnoho činností, to je bavilo. Důležitá je motivace, což ten příběh z knížky zaručuje. Dobrý začátek dělají děti rády, mají totiž sešit, který je jenom jejich, je to jejich práce a oni se snaží, aby ty úkoly v něm měly vypracované co nejlépe.

V: Co, podle Vás, u dětí rozvíjí Emušáci a co Dobrý začátek? Kterou oblast, kompetenci, schopnost?

R: Když na to nabalím veškeré ty činnosti okolo, tak asi není oblast, kterou by to nerozvíjelo. Dle mého názoru především emoční oblast, aby dokázaly emoci rozpoznat, popsat, projevit. Taky se tím uklidnily vztahy mezi některými dětmi, tak možná oblast sociálních vztahů.

V: Napadají Vás nějaké oblasti, které to u dětí nerozvíjí, a přitom by se Vám líbilo, kdyby to tu oblast rozvíjelo? Popř. slibují tyto dvě metody rozvoj určité oblasti a přitom to, podle Vás, nerozvíjí?

R: Nevím o tom. Jak říkám, s těmi všemi činnostmi okolo, co děláme, tak to rozvíjí opravdu široké spektrum dětského světa.

V: Pro které děti jsou Emušáci a Dobrý začátek, podle Vás, vhodní a pro které ne?

R: Podle mě je vhodná pro všechny děti. Asi nemám žádnou špatnou zkušenost. Jediné, co mě napadá, tak děti s opožděným vývojem by to nemusely pochopit, ale to neznamená, že třeba ten příběh nemohou poslouchat a že to v nich nic nezanechá. Ještě bych se zamyslela nad dětmi s poruchou autistického spektra nebo s různým typem mentálního postižení. Neřekla bych, že by to pro ně bylo nevhodné, ale asi by to nemělo takový efekt jako u zdravých dětí.

V: Přináší Emušáci a Dobrý začátek nějaké změny v chování u dětí? Jestli ano, tak jaké.

R: Ano, jsou vnímavější k ostatním, celkově emočně vzdělanější a všímám si, že některé situace dokáží lépe zvládat, teď myslím se svými spolužáky. A jsou otevřenější, protože vědí, o čem a jak mluví.

V: Je, podle Vás, pro děti celkově přínosem?

R: Podle mě ano.

V: Slyšela jste někdy, nebo máte povědomí o pojmu „social-emotional learning“, čili sociálně-emocionální vzdělávání (rozvoj) dětí v MŠ a ZŠ?

R: Asi slyšela, vím, že to souvisí právě s rozvojem emocí a že díky tomu děti lépe zvládají sociální situace. Hlubší informace však nemám.

V: Znáte některý z následujících programů, pomůcek či knížek? Program Druhý krok – metodika + obrazové karty.

R: To neznám.

V: Rozvíjíme empatii u dětí předškolního věku – metodika pro celý rok.

R: Také neznám.

V: Knihu „Divný brach strach“?

R: Ano, tuhle knížku máme ve školce v knihovně.

V: Knihu „A smutek utek“?

R: Ne.

V: Knihu „Když dinosaurům někdo umře“?

R: Neznám.

V: Knihy od Leny Freyové – „Pohádky na dlani“ či „Sbírka motýlů“?

R: Ano, tyto znám, jsou moc pěkné.

V: Knihy od Daisy Mrázkové „Můj medvěd Flóra“, „Slon a mravenec“, „Haló, Jácičku“?

R: Ano, Daisy Mrázkovou a její knihy také znám.

V: Zajímalo by Vás něco, o čem jsme si povídaly, blíže?

R: Ano, zajímalo by mě více o programu Druhý krok.