

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií



Bakalářská práce

Petra Vališová

Netradiční přístupy a komunikace s rodiči v podmínkách mateřské
školy

Olomouc 2023

Vedoucí práce: Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „**Netradiční přístupy a komunikace s rodiči v podmínkách mateřské školy**“ vypracovala samostatně a uvedla jsem v seznamu literatury veškeré použité zdroje.

V Olomouci 2023

Podpis:

Ráda bych poděkovala vedoucí této bakalářské práce Mgr. Miluši Hutyrové, Ph.D. a to za odborné vedení, vstřícnost a cenné rady. Dále bych chtěla poděkovat všem účastnicím výzkumného šetření za jejich laskavost a ochotu spolupracovat se mnou na praktické části. Velké poděkování patří také mým rodičům. Děkuji Vám za podporu a trpělivost během celého studia.

OBSAH

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Předškolní vzdělávání a mateřské školy.....	10
1.1 Mateřské školy.....	10
1.2 Změny po roce 1990	11
1.3 Alternativní mateřské školy	12
1.4 Mateřská škola a rodiče dětí	14
2 Emoce	15
2.1 Vývoj emocí a emoce v předškolním období.....	17
3 Prevence rizikového chování.....	19
3.1 Primární prevence.....	20
3.3 Preventivní programy	21
4 Netradiční přístupy a programy	24
4.1 Program instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina.....	24
4.1.1 Reuven Feuerstein	24
4.1.2 Zprostředkované učení	24
4.1.3 Instrumentální obohacování.....	25
4.2 FIE Basic	26
4.3 Stimulační program pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou Maxík	28
4.4 Druhý krok	29
4.4.1 Sociálně-emocionální učení.....	30
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	32
5 Netradiční přístupy a komunikace s rodiči v mateřských školách v praxi	33
5.1 Časový harmonogram.....	33
5.2 Cíle výzkumu	34
5.3 Výzkumná metoda	34
5.4 Výběr účastníků a charakteristika	34
5.5 Konstrukce rozhovoru	35
5.5.1 Otázky rozhovoru.....	35
6 Proces tvorby dat a zpracování výzkumného materiálu.....	37
6.1 Průběh výzkumného šetření.....	37
6.2 Zpracování dat	38
7 Deskripce výzkumného šetření	39

7.1 Jak dlouho daný program děláte?	39
7.2 Jak a kde jste se o daném programu dozvěděli?	39
7.3 Nastala po zavedení programu nějaká změna?	40
7.4 Pokud ano, po jaké době a jakým způsobem se projevila?	40
7.5 Jaká je spokojenost rodičů s programem v MŠ?	42
7.6 Ovlivnil daný program projev chování dětí?	42
7.7 V čem spatřujete přínos daného programu pro pedagogickou práci?	43
7.8 Je denní režim ve Vaší MŠ podobný jako v běžných MŠ?	43
7.9 Jaká je kapacita dětí v jednotlivých třídách Vaší MŠ?	44
7.10 Má daný program vliv na komunikaci s rodiči? Jaký?	44
7.11 V čem spočívá spolupráce s rodiči?	45
7.12 Jakým způsobem jsou rodičům sdělovány negativní věci?	46
8 Diskuze	47
ZÁVĚRY	49
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	50
SEZNAM POUŽITÝCH ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ	52
SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ	54
SEZNAM POUŽITÝCH GRAFŮ	55
SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK	56

ANOTACE

Jméno a příjmení, titul(y):	Petra Vališová
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023
Název práce:	Netradiční přístupy a komunikace s rodiči v podmínkách mateřské školy
Název v angličtině:	Nontraditional approaches and communication with parents in kindergarten conditions
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce se zaměřuje na netradiční přístupy a komunikaci s rodiči v podmínkách mateřské školy. Cílem práce je prozkoumat, zda mají tři vybrané netradiční programy v mateřských školách vliv i na komunikaci s rodiči. Výzkumné šetření se dále zaměřuje také na dílčí cíle, kterými je potvrzení působení programů na děti a zjištění možných přínosů pro pedagogickou práci. Teoretický rámec bakalářské práce popisuje předškolní vzdělávání a mateřské školy, emoce, prevenci a vybrané programy, tedy Druhý krok, FIE Basic a stimulační program Maxík. Praktická část bakalářské práce je zpracována v podobě kvalitativního výzkumu. Stanovené cíle práce jsou naplňovány pomocí rozhovorů s pedagogy mateřských škol.</p>
Klíčová slova:	Mateřská škola, předškolní věk, komunikace, rodina, Druhý krok, FIE Basic, stimulační program Maxík, emoce, prevence rizikového chování
Anotace v angličtině:	The bachelor's thesis focuses on non-traditional approaches and communication with parents in kindergarten conditions. The aim of the thesis is to investigate whether three selected non-traditional programs in kindergartens have an impact on communication with parents. The research investigation

	<p>also focuses on the sub-objectives of confirming the impact of the programmes on children and identifying possible benefits for pedagogical work. The theoretical framework of the Bachelor's thesis describes preschool and kindergarten education, emotions, prevention and the selected programs, i.e. Second Step, FIE Basic and Maxik stimulation program. The practical part of the bachelor thesis is developed in the form of qualitative research. The stated objectives of the thesis are fulfilled through interviews with kindergarten teachers.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Kindergarten, pre-school age, communication, family, Second Step, FIE Basic, Maxik stimulation program, emotions, prevention of risky behaviour
Přílohy vázané v práci:	0
Rozsah práce:	56
Jazyk práce:	čeština

ÚVOD

Bakalářská práce je zaměřená na netradiční přístupy a komunikaci s rodiči v podmínkách mateřské školy. Toto téma jsme si zvolili z důvodu zaměření studia na raný věk, kam samozřejmě spadá předškolní vzdělávání a mateřské školy. Dalším důvodem je rozhodnutí se pro etopedii jako jednu z výběrových disciplín ve studiu. Tuto práci prolíná prevence rizikového chování a emoce dětí předškolního věku. Na základě toho jsme také zvolili tři nekonvenční programy a sice FIE Basic, Druhý krok a Stimulační program pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou Maxík.

V první oblasti teoretické části naší bakalářské práce se věnujeme představení předškolního vzdělávání, mateřských škol a také jsme nastínili možnost alternativního školství, kam spadá např. pedagogika Marie Montessori, Dalton, Waldorf, individuální vzdělávání nebo lesní školky. Kapitola nesoucí název Emoce se věnuje charakteristice emocí a následně popisuje emoce v předškolním období i jejich vývoj. Bezpečné prostředí je velice podstatné pro výchovu a následný vývoj dítěte. Na základě životní jistoty se cítí být milováno a dostatečně motivováno. Ovlivňují však emoce také akademické učení? A jak s tím souvisí netradiční přístupy v mateřských školách? Ve třetí kapitole najdeme prevenci rizikového chování, primární prevenci či preventivní programy. Poslední oblast v teoretické části této práce se věnuje samotným netradičním programům.

Na začátku práce jsme si zvolili hlavní cíl a dva dílčí cíle. Těm jsme se věnovali v praktické části. Výzkumné šetření probíhalo pomocí rozhovorů s učitelkami mateřských škol, jejichž součástí je také jeden z námi vybraných netradičních programů. Hlavním cílem výzkumného šetření této práce bylo prozkoumat, zda mají nekonvenční programy v mateřských školách vliv i na komunikaci s rodiči. Prvním dílčí cíl spočíval v potvrzení působení programů na děti. Druhý dílčí cíl zjišťoval možné přínosy pro pedagogickou práci. Pomáhají tyto programy nejen dětem, ale i učitelům?

V deskripci výsledků výzkumného šetření jsme tyto programy dále nerozdělovali. Důvodem tohoto rozhodnutí je fakt, že ve všech nekonvenčních hrají roli emoce. Naše bakalářská práce není zaměřená na konkrétní programy, nýbrž na netradiční programy a přístupy v mateřských školách obecně, což také považujeme jako další důvod, proč programy spojit.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Předškolní vzdělávání a mateřské školy

Předškolní vzdělávání je součástí legislativního systému vzdělávání v České republice, a to podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Toto vzdělávání se uskutečňuje především v mateřských školách.

Je zde kladen důraz především na rozvoj osobnosti dítěte. Na jeho tělesném, rozumovém a citovém vývoji, a také na osvojení základních pravidel chování, životních hodnot i interpersonálních vztahů. Napomáhá s vyrovnáním odchylek ve vývoji dětí před zahájením povinné školní docházky na základních školách. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro další vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb.).

„Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.“ (MŠMT, 2018, s. 10 in Staňková, 2020)

1.1 Mateřské školy

Aktuálně by se mateřské školy měly nacházet v etapě přijetí a uskutečňování moderního pojetí pedocentrismu. Dítě je jeho základem, je bráno jako osobnost, která má své individuální potřeby a zájmy. Ty dále vedou k nacházení metod, aktivit a jejich rozšíření. Cílem je rozvoj dispozic dítěte a příprava na další vzdělávání. Je kladen důraz na funkci dětské skupiny, na kvalitní soužití a spolupráci mezi dětmi (Koťátková, 2014).

Veškeré mateřské školy mají svůj vlastní školní vzdělávací program, který může být označován také jako školní kurikulum. Výchozí a nezbytný podklad pro přípravu ŠVP je RVP PV, tedy Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Všechny školy, včetně těch mateřských, mají možnost vytvořit si program co nejvíce vyhovující jejich podmínkám např. sportovní, kulturní či přírodní vybavenosti v okolí, nebo specifickému zaměření učitelek. V programu jsou uvedena pravidla a organizace práce pro daný den. Mimo školní vzdělávací program se v mateřských školách vypracovává také třídní program. Obsahuje směr pedagogické práce, cíle pro jednotlivé části roku, obsah práce a metody práce s dětmi. Měl by být dostupný rodičům vždy na určité období např. na týden.

Výchovně vzdělávací cíle

- Cíle se zaměřením na rozvoj hybnosti
- Cíle zaměřené na vývoj myšlení a řeči

- Cíle, které se zaměřují na vývoj dětské osobnosti a na dovednosti pro společenské soužití
- Cíle, které se zaměřují na rozvoj seberealizace, kreativity a vloh
- Cíle, které se zaměřují na rozvoj veškerých dovedností pro běžný život

(Koťátková, 2014)

1.2 Změny po roce 1990

V první řadě došlo k vytvoření Asociace předškolní výchovy, které bylo reakcí na snahu učitelek reformovat předškolní vzdělávání. V čele pracovní skupiny stála Eva Opravilová a organizace byla registrována Ministerstvem vnitra dne 8. 2. 1991. O rok později vznikla Společnost pro předškolní výchovu jako nezávislé a dobrovolné občanské sdružení odborníků, jejichž cílem bylo hájit zájmy a práva dětí v nejširším slova smyslu.

V režimu mateřských škol došlo k uvolnění ve prospěch potřeb dětí. Bylo možné umístit děti různého předškolního věku do jedné třídy a jejich počet v jednotlivých třídách se snížil na 25. Došlo k umožnění integrace dětí se zdravotním postižením do běžných mateřských škol.

Od roku 2002 byl ověřován Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a od roku 2007 si podle něj všechny mateřské školy vytvořily svůj vlastní školní vzdělávací program.

Postupně k nám přichází také zkušenosti z jiných zemí vlivem zahraničních stáží učitelek a studentek učitelství. Dochází ke srovnávání a uplatňování nových přístupů. Zvyšuje se dostupnost pedagogické, psychologické a další odborně zaměřené literatury o předškolním věku, a to pro učitelky i rodiče. V krajských městech vznikají Pedagogická centra pod vedením Národního institutu pro vzdělávání pedagogických pracovníků, zkráceně NIVPP, které měly vzdělávat učitelky podle regionálních potřeb. Je nabízeno více možností v oblasti vzdělávání a sice v profesní přípravě učitelek. Posun ze středoškolské úrovně na vysokoškolskou a také umožnění učitelského povolání i pro muže.

V průběhu nastalo také i mnoho nepříznivých změn, kterým bylo například slučování více mateřských škol pod jednu právní subjektivitu vybrané MŠ nebo ZŠ, což ohrozilo autonomii jednotlivých mateřských škol. Také se opětovně zvyšovaly počty dětí ve třídách (z 25 na 28), čímž se ohrozila možnost individuálního přístupu a kvalita osobnostně sociálního rozvoje dětí. Docházelo k omezení počtu pedagogických center – byla ponechána pouze v krajích, okresní centra byla zrušena (Koťátková, 2014).

Mezi nejnovější změny patří povinnost předškolní vzdělávání v posledním roce před nástupem na základní školu. *„Pro děti, které dosáhnou do 31. 8. pěti let, je předškolní vzdělávání od 1. 9. daného roku povinné.*

Tato povinnost se vztahuje:

- *na státní občany České republiky, kteří pobývají na území České republiky déle než 90 dní,*
- *a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dní,*
- *na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dní,*
- *na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany.* “ (MŠMT, 2022)

1.3 Alternativní mateřské školy

Stejně jako běžné mateřské školy jsou i alternativní školy vázány na platnou školskou legislativu a musí být vedeny v rejstříku škol a školských zařízení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (Beníšková, 2007 in Menzelová, 2021).

- **Waldorf**

První waldorfská škola byla založena roku 1919 v Německu. Je založena především na nápodobě lidského chování, které jde naproti praktickou výukou (Kořátková, 2014).

Upřednostňuje prožitkovou výuku, hru a experimentování namísto zatěžováním dětské paměti. Soustředí se na duchovno, lidské bytí, rytmus a přírodu (Menzelová, 2021).

- **Montessori**

Založila ji italská lékařka Marie Montessori v roce 1907 v Římě. Montessori pedagogika vychází z interních zdrojů dětí. Základním pedagogickým mottem je v Montessori pedagogice: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Na dětství se nemá hledět jako na přípravu na dospělost. Některými ze základních podmínek je svoboda v podnikavosti, možnost volby, respekt k druhým, k prostředí, životu i vlastní osobě (Kořátková, 2014).

- **Dalton**

Vznik byl inspirovaný pedagogikou Marie Montessori. První daltonská škola vznikla v New Yorku, byla založena Helenou Parkhurstovou v roce 1919. Samotné jádro věci spočívá v následujících principech:

- **Zodpovědná svoboda** = naučit se být svobodnou bytostí, která je odpovědná za svou činnost
- **Samostatnost** = naučit být samostatnou osobou
- **Spolupráce** = naučit se kooperovat s ostatními lidmi (Kořátková, 2014).

- **Zdravá škola**

Cílem je dosáhnout zdravé fyzické, psychické i sociální pohody. Jde tu především o klidné prostředí, cestě ke zdravému způsobu života, stravování a k budování zdravých vztahů (Kořátková, 2014).

- **Začít spolu**

Mezinárodním označením je Step by Step. Vznikal v 70. letech 20. století, v České republice jej můžeme vidat od roku 1994. Preferuje „*individuální přístup k dítěti inspirovaným dílem C. Rogerse, který se zaměřuje především na rozvoj možností a vlastního potenciálu dítěte.*“ (Syslová, 2013, s. 168)

Mezi podmínky patří:

- Absence ohrožení
- Smysluplná náplň
- Možnost volby
- Patřičný a úměrný čas
- Přínosné prostředí
- Bezprostřední zpětná vazba
- Úplné, bezchybné zvládnutí

(Vališová, 2011)

- **Lesní mateřské školy a lesní kluby**

Za zakladatelku tohoto způsobu předškolního vzdělávání je považována Ella Flatau z Dánska. Lesní mateřské školy nebo v lesní kluby směřují děti k venkovnímu pobytu, nejčastěji probíhá v lese či u lesa, pokud možno za každého počasí (Staňková, 2020).

- **Individuální výuka**

Vzdělávání probíhá v prostředí domova a vede ji ve většině případů rodič, musí být však v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem a je nutná také spolupráce se vzdělávací institucí. Rodič vedoucí domácí výuku musí mít alespoň středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou. Dvakrát ročně děti docházejí na přezkoušení, které je realizováno ve škole. Mohou se také zúčastnit školních akcí nebo výuky těch předmětů, které rodina dítěti z nějakého důvodu nemůže zajistit (Vališová, 2011).

1.4 Mateřská škola a rodiče dětí

Podle Koťátkové, 2014 je mateřská škola tím nejlepším, co je v dnešní době možné rodinám pro jejich dítě v rámci bezpečného získávání zkušeností a dovedností ze sociální oblasti nabídnout. Přirozeně by se rodina měla zajímat o vše, co v mateřské škole probíhá. Tedy ochotně do mateřské školy přicházet, věnovat pozornost dítěti a informacím o něm. Nebýt kritický a zaujatý pouze jednostranným pohledem, který vzniká nedostatkem informací o ději mateřské školy a náplni práce učitelek (Koťátkové, 2014).

„Pro správný vývoj a rozvoj dítěte je nanejvýš vhodné, aby spolupráce mezi rodinou dítěte a mateřskou školou probíhala na partnerské úrovni. o výchovu dítěte se současně dělí jak rodiče, tak i mateřská škola. Proto je pro předškolního pedagoga důležité, aby dokázal s rodiči komunikovat. Protože cíle a poslání mateřské školy nestojí proti světu rodiny, ale snaží se jej vhodně doplnit.“ (Svobodová, Vítečková et al., 2017, s. 114 in Staňková, 2020).

2 Emoce

Pojem emoce bývá významově identifikován s pojmem cit. Je to tedy prožívání stavů, jako je například radost, zlost, lítost, smutek, závist atd. Podle nejnovější literatury však psychologie chápe pojem emoce jako komplexní psychický jev. City jsou jeho zážitkovým jádrem, ale má také fyziologickou stránku, která je projevuje motorickými a vegetativními reakcemi (Nakonečný, 2012, s. 15).

K emocím či citům neodmyslitelně patří pět základních a důležitých znaků, ty pospolu účinkují a společně pak tvoří emoční stavy a procesy. Řadíme sem:

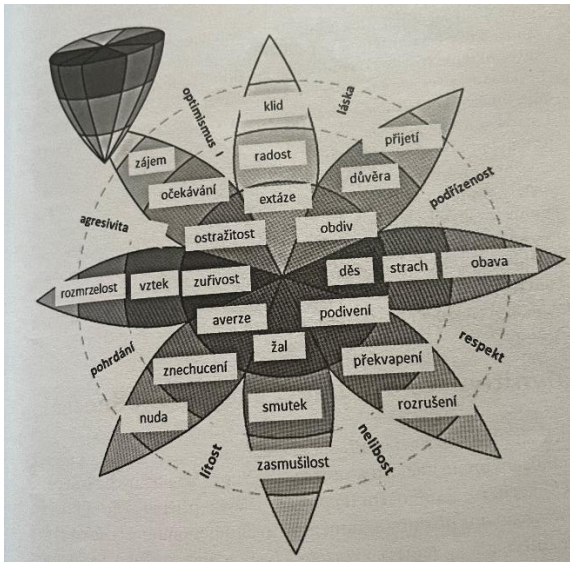
- Prožívání citové/emoční,
- fyziologické souvztažné pojmy emočního/citového prožívání,
- výrazy či exprese emocí,
- emoční šíření,
- emoční regulace.

(Helus, 2018, s. 120)

Podle Roberta Plutchika přísluší emoce všem živočichům. Chápe je jako fenomény, které mají vlivem evoluce u každého druhu jinou váhu a zahrnují tak nejrůznější projevy a formy. Za roli emocí se dá pokládat hlavně adaptace a vypořádání se s nároky prostředí. Plutchik považuje několik emocí za primární či základní emoce. Řadí sem:

- Zlost/vztek
- Smutek
- Radost
- Očekávání
- Strach
- Překvapení
- Znechucení
- Důvěru

Na obrázku níže můžeme hledat primární emoce ve druhé úrovni. Tento model zhotovil také Robert Plutchik. Veškeré další emoce považuje za odvozené či smíšené stavy (Poláčková Šolcová, 2018 s. 40).



Obr. č. 1: Plutchikův model emocí (Poláčková Šolcová, 2018 s. 40)

Zdeněk Helus dále zmiňuje vyšší emoce, které můžeme nazývat také jako sociální. Jsou řízeny vztahy mezi lidmi a sociálním začleňováním. Do mezilidských vztahů přesahovaly i výše zmíněné primární/základní emoce. Za důležité sociální emoce Helus považuje:

- Vzájemné spolehnutí – důvěra, pocit jistoty, vědomí, že nás druhá osoba nezklame a také že my nezklameme ji. Tato emoce je celoživotní potřebou. Jako příklad můžeme uvést rané upoutání se dítěte k matce a odezvou matky v podobě péče o něj. Emoční naladění jedince k lidem a obecně k životu se odvíjí právě od pocitu prvotního bezpečí či naopak ohrožení, které vzniká, pokud se pouto mezi dítětem a matkou/pečující osobou nepodaří vytvořit.
- Vděčnost
- Sdílenou naději – pozitivní výhled do budoucnosti, konec trápení, dosažený cíl. Důležité je pro tento cíl něco udělat, sdílet naše vyhlídky a úsilí s někým, kdo míří stejným směrem, tedy vzájemně se podporovat. Opakem je beznaděj, která se vyvine, pokud sdílená naděje a pozitivní výhled do budoucnosti chybí. Budoucnost není viděna pozitivně, aktivity a věci v životě pro člověka nemají smysl.
- Obětavost, solidaritu, nezištnost – upřímná radost z úspěchů druhých, přejícnost, pocit, kdy člověk překoná zaujatost sebou samotným. Na opačné straně stojí závist, žárlivost či egocentrismus (Helus, 2018, s. 124).

Citové ladění vytvářejí city slabé intenzity, díky němu je pak naše rozpoložení příjemné či nepříjemné. Pokud trvá delší dobu, mluvíme o něm jako o náladě. Silnými city, které

nastanou jako výbuch a proběhnou jako bouře, jsou afekty. Mohou být pozitivní, při takovém stavu například jásáme. Může jít ale i o výbuch vzteku, lítosti, nenávisti nebo zoufalství. Jedinec se může dopustit slovního, ale i fyzického napadení, čehož později většinou lituje. Omlouvá tento čin ztracením kontroly nad sebou samotným. Specifickou formou silných citů jsou vášně, hovoříme zde o dvou typech a sice vášně pro něco nebo vášně vůči někomu. Člověk se může vášnivě nadchnout například pro cestování nebo pro sběratelství. Pokud hovoříme o vášni vůči někomu, jako příklad můžeme uvést vášnivou zamilovanost. Pozornost jedince je na určitou činnost, věc či osobu fixována tak, že může připomínat posedlost.

Převážná část citů má pól libosti a nelibosti neboli kladný a záporný pól. Jako příklad můžeme uvést radost oproti smutku nebo lásku versus nenávist. Pokud je osoba v citu ustálená na jednom z pólů, nazýváme ji citově vyhraněnou. Opakem je citová ambivalence, tedy citová nevyhraněnost. Příkladem mohou být neustálé změny v citech, v jednu chvíli vůči člověku cítíme lásku, ale následně jej nenávidíme, poté se dostaví výčitky svědomí, kvůli kterým mu odpustíme a máme jej moc rádi, než si k němu opět vytvoříme odpor – a tak stále dokola.

Kumulace citů, tedy jejich hromadění, souvisí s polaritou. Tedy pokud jsme na druhou osobu naštvaní a ujišťujeme se, že si to daná osoba zaslouží, nacházíme další a další důvody, zlost vůči ní se stupňuje a kumuluje (Helus, 2018, s. 120).

2.1 Vývoj emocí a emoce v předškolním období

Pro lepší pochopení vývoje dítěte předškolního věku, je vhodné vědět, jak se vyvíjí a jak funguje mozek. Podle teorie trojjediného mozku jsou součástí mozku tři části: mozkový kmen, limbický systém a akademický mozek, který odborně nazýváme neokortex. Limbický systém a mozkový kmen jsou vývojově starší, pokud tedy usoudí, že nám hrozí nebezpečí, podstatně se omezí fungování zbývajících částí mozku, tedy neokortexu. Tato funkce mozku způsobí, že jednáme na základě našich instinktů a děláme vše pro to, abychom přežili. To je ostatně také hlavní náplň našeho mozku. Jestliže dítě vychováváme v bezpečném prostředí, cítí se být milováno a dostatečně jej motivujeme, není nutné aktivovat mechanismus pro přežití a akademické učení je poté úspěšnější (Gardošová, Budíková, 2017). Z tohoto konceptu ostatně vychází Albert Maslow při jeho Maslowově pyramidě potřeb.



Obr. č. 2: Maslowova pyramida potřeb (Filozofie úspěchu, 2011 – online)

Veškeré psychické funkce, kam řadíme také emoce, podléhají fylogenetickému a ontogenetickému (individuálnímu) vývoji od dětství až po období stáří (Nakonečný, 2012, s. 245, 248). Emoce v dětství se však od emocí v dospělosti výrazně odlišují. Mezi nejdůležitější charakteristiky dětských emocí patří:

- Krátkodobost – dětské city trvají pouze krátce, odeznívají rychleji než v dospělosti
- Labilita – emoce se často mění a kolísají, mohou velmi rychle přejít v protiklad
- Paradox velmi silných a zároveň povrchních citů – i malé zklamání dokáže v dítěti vyvolat srdceryvný pláč
- Spontánnost v projevech – dítě ještě nedokáže city potlačit, učí se je postupně ovládat a ohledem na společenské normy, například nezačít se smát v nevhodné situaci (Nakonečný, 2012, s. 245, 248).

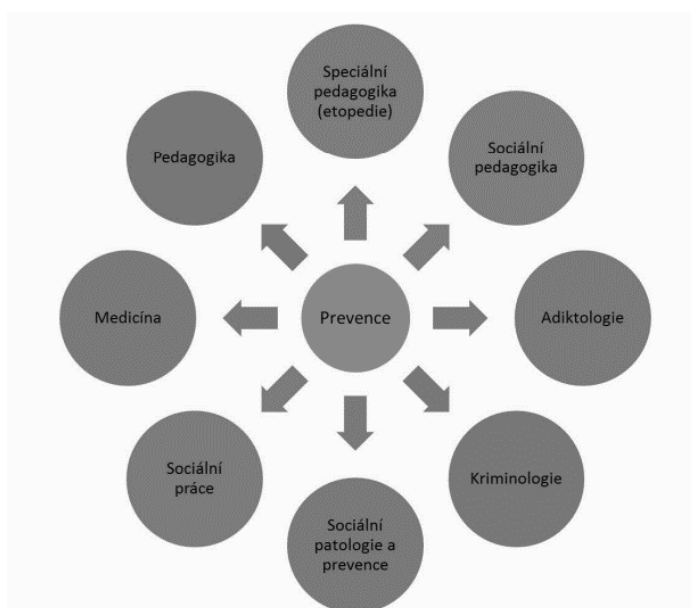
V období předškolního věku se buduje velmi složité a souhrnné chápání emocí – jak vlastních, tak i chápání emocí druhých lidí. K tomuto procesu se pojí i níže popsané schopnosti, které si dítě v tomto období osvojuje.

- Uvědomění si svého mimického výrazu
- Poznat emoce ostatních na základě jejich mimiky
- Dokázat pojmenovat emoce slovy a chápat je
- Umět usměrnit své emoce

(Rachel W. Sperry, překlad Olga Pohl, 2016)

3 Prevence rizikového chování

Pojem prevence pochází z latinského *praeventus*, což v překladu znamená zákon předem, ochrana (Krejčířová, 2007). Dle Šenkové, 2002 pochází termín prevence z latinského *prevenire*, *prevenio*, překládá se jako předejít či předcházet (Bělík a Hoferková, 2016). Tímto termínem se obecně rozumí předcházení vzniku mnohotvárných procesů se zápornými vlivy pro rozvoj a život osoby. Většinou souvisí s existujícím deviantním chováním (Krejčířová, 2007). Pojem prevence však obvykle používáme i v běžném životě, definujeme ho jako soustavu opatření, jenž mají předejít nežádoucím jevům. Prevence není jen školská, setkáváme se s ní také v mnoha odlišných vědních oborech – viz obrázek níže (Bělík a Hoferková, 2016).



Obr. č. 3: Prevence z různých úhlů pohledu (Bělík a Hoferková, 2016)

V odborné literatuře se nejčastěji setkáváme s následujícím členěním prevence:

- Primární prevence
 - Specifická primární prevence
 - Všeobecná primární prevence
 - Selektivní primární prevence
 - Indikovaná primární prevence
 - Nespecifická primární prevence
- Sekundární prevence
- Terciární prevence

(Myšková, 2018)

Na děti předškolního věku má v první řadě vliv sociální prostředí. Nejdůležitější je proces primární socializace, kdy dítě získává vzory a normy chování a schopností z rodiny, ve které vyrůstá. Se vstupem do mateřské školy začínají na dítě působit vrstevníci a autorita v podobě paní učitelky. Díky odměnám či trestům si dítě upevňuje, zda se jedná o dobré nebo naopak špatné chování. Pokud jsou hranice mezi dobrým a špatným chováním vágní a dostávají se mu neurčité odpovědi na jeho chování, mohou se dostavit rizika (Čech, Zvoníčková, 2017, s. 23 in Myšková, 2018).

Bělík a Hoferková uvádějí, že je klíčové, aby se děti v předškolním věku naučily chránit si své zdraví například odmítnout ostré předměty, sirky či cigarety (Bělík, Hoferková, 2016, s. 35 - online).

3.1 Primární prevence

Miovský (2015, s. 28) vymezuje primární prevenci rizikového chování jako *„jakýkoliv typ výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky.“*

Primární prevenci rizikového chování můžeme dělit na specifickou a nespecifickou. Specifická zahrnuje činnosti a programy, specificky zaměřené na předejití či zmírnění přítomnosti jednotlivých forem rizikového chování (Národní strategie 2019–2027).

Specifickou primární prevenci můžeme dle Národní strategie dále dělit na všeobecnou, selektivní. Všeobecná primární prevence se zaměřuje na děti a mládež, které dále nerozděluje na více či méně rizikové skupiny. V úvahu se bere pouze věk, popřípadě specifika daná např. sociálními faktory. Řadíme sem programy určené pro početnější skupiny osob například školní třídy. V praxi ho provádějí především školní metodici prevence, ale lektory mohou být i lidé se specifickými dovednostmi například záchranáři či policisté. Cílem je zamezení či alespoň oddálení výskytu rizikového chování. Selektivní primární prevence se specializuje na skupinu osob, u nichž je možná zvýšená míra přítomnosti rizikových faktorů vzniku a vývoje rizikového chování, tedy na skupinu ohroženější oproti jiné skupině populace – například děti pocházející z problémové rodiny konzumující alkohol. Oproti všeobecné primární prevenci je zde kladen větší důraz na kvalifikaci preventistů, a to z důvodu práce s cílovou skupinou se zvýšeným rizikem. Povinný je minimálně bakalářský stupeň vysoké školy, vhodná je adiktologie, psychologie nebo speciální pedagogika. Preventista pracuje s menšími skupinami nebo s jednotlivci (Národní strategie 2019–2027). Cílem je rozvíjení komunikačních schopností, posílení sociálních dovedností a vztahů (Bělík a Hoferková, 2016).

Indikovaná primární prevence pracuje s jedinci či skupinou osob, na které působí výrazně rizikové faktory, anebo se u nich již vyskytly náznaky rizikového chování. Snaží se o co nejdřívější podchycení a posouzení problému s cílem zmírnit jeho následky správnou intervencí (Národní strategie 2019–2027). Preventista musí mít adiktologické, psychologické, speciálně pedagogické, nebo podobný magisterský stupeň vzdělání. Dále by měl mít speciální trénink a dva roky praxe (Černý, 2010 in Národní strategie 2019–2027).

Do nespécifické primární prevence rizikového chování patří například zájmové, sportovní a volnočasové aktivity. Tedy programy, při kterých je nutné dodržování společenských pravidel, odpovědnosti za své jednání a při kterých dochází ke zdravému rozvoji osobnosti. Spadají sem všechny aktivity, které sice nesouvisejí s určitým typem rizikového chování, ale napomáhají snižovat rizika zdravým životním stylem a smysluplným využíváním volného času (Národní strategie 2019–2027).

Dle Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je členění rozšířeno dále o efektivní a neúčinnou primární prevenci. Program efektivní primární prevence je interaktivní a probíhá v menších skupinách. Základem je dobré klima ve třídě, zdravé sebevědomí a sebereflexe, zvládání zátěžových situací a konstruktivní řešení konfliktů. Dále také podpora při zvládání úzkostí a stresu nebo posílení odvahy dětí. Efektivní prevence je založená na principu soustavnosti, dlouhodobosti, aktivity a přiměřenosti. Neúčinná primární prevence spočívá v zastrahování, jednorázových preventivních akcích, stručném předávání informací, citovém apelování nebo v nedostatečném zapojení dětí do preventivních činností (MŠMT, 2010, online in Sabolová, 2020).

Primární prevence tedy působí populaci, která ještě není zasažena rizikovým chováním. Probíhá především ve škole či v rodině, kde se rizikovému chování snaží se mu předcházet (Myšková, 2018).

3.3 Preventivní programy

Programy primární prevence rizikového chování řadíme mezi specifické formy prevence. Měly by splňovat tři základní požadavky:

1. Přímý vztah preventivního programu k jisté formě rizikového chování,
2. Časově a prostorově vymezené uskutečnění,
3. Přesně určená cílová skupina (Miovský, 2015, s. 31 in Bělík, Hoferková, 2016, s. 30).

Pro větší efektivitu daného programu doplňuje Nešpor následující parametry:

- Program musí zohledňovat věk dítěte, jeho věkové zvláštnosti a vzdělání.
- Probíhá dynamicky a interaktivně.
- Souvisí s aktuálním životem dětí.
- Program je zaměřený na dosažení sociálních dovedností.
- Zohledňuje specifika daného regionu.
- Používá pozitivní modely.
- Je komplexní, pracuje jak s pozitivními, tak i s negativními sociálními deviacemi.
- Program by měl být flexibilní a dlouhodobý.
- Důležité je, aby byl program důvěryhodný, měl kvalifikovanou prezentaci.
- Cíleně poskytuje pomoc dětem se zvýšeným rizikem a bere ohledy na jejich specifické individuální potřeby.
- Jeho součástí jsou také techniky pro zvládání stresu a relaxaci.
- Podstatným parametrem by mělo být také spolupracování s dalšími institucemi (Nešpor in Bělík, Hoferková, 2016, s. 28).

Pro sestavení preventivního programu je klíčové opírat se o teoretické transdisciplinární (pedagogické, psychologické, biomedicínské, sociologické a psychosociální) koncepty a modely. U preventivních programů se samozřejmě setkáváme také s jejich zvláštnostmi a specifiky. Mezi ty nejdůležitější řadíme hlavně tři. Pokud chceme zvýšit efektivitu, je vhodné slučovat jednotlivé druhy, složky či typy programů. Za další specifiko můžeme považovat fakt, že některé z typů jsou účelné pro jakoukoliv úroveň prevence, jiné můžeme použít například pouze pro jednu z nich. Posledním nejpodstatnějším specifíkem je skutečnost, že program prevence musí provádět profesionál, který má adekvátní znalosti, dovednosti a náležité kompetence k realizaci (Gabrhelík in Miovský, 2015).

V preventivní praxi se užívají tyto základní typy programů prevence:

- Programy zaměřující se na rozvíjení dovedností potřebných pro život
 - Program pro racionální rozhodování
 - Program pro vypořádání se se stresem a úzkostmi
 - Program pro rozvoj sociálních dovedností
 - Program pro nácvik asertivity a dovednosti odolávat tlaku okolí
 - Program pro budování zdravého sebevědomí a kladné sebereflexe
 - Program pro uvědomění si svých osobních hodnot

- Program pro stanovení si priorit a cílů
- Programy zaměřující se na rozvíjení sociálních dovedností
 - Program pro stanovení si norem
 - Program pro pozitivní morální zásady
 - Vrstevnické programy, peer programy
- Programy, které jsou založené na poskytování informací
 - Informativní programy
 - Morální kampaně
- Programy určené pro rodiče

(Gabrhelík in Miovský, 2015)

4 Netradiční přístupy a programy

Ačkoliv je každý z níže zmíněných programů zaměřený na něco jiného, potkávají se v emocích. Jsou to programy, které nejsou běžné a najdeme je jen ve velmi málo mateřských školách v České republice.

4.1 Program instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina

Mezi inspirativní a moderní metody a programy intervence, jež vznikly ve druhé polovině dvacátého století, patří nepochybně program instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina – FIE (Feuerstein's Instrumental Enrichment).

4.1.1 Reuven Feuerstein

Zakladatel programu Reuven Feuerstein byl učitel a psycholog původem z Rumunska. Po dobu druhé světové války i po ní působil v agentuře Youth Aliyah, kde pracoval s dětmi židovského původu. Na přelomu první a druhé poloviny dvacátého století odjel studovat kognitivní psychologii do Ženevy, kde se jeho učitelem stal známý psycholog Jean Piaget. Studoval teorii vývoje intelektu a poznávacích funkcí u dětí. Byl součástí týmu, který pod vedením Andrého Reye, tvůrce Reyovy komplexní figury, zkoumal poznávací schopnosti a vlivy kulturních a sociálních odlišností. Feuerstein upozoroval že formy učení, diagnostiky i samotný přístup učitele sehrávají rozhodující moment v rozvoji myšlení, poznávacích funkcí a strategií učení u handicapovaných dětí i dospělých. Pozoroval podoby a struktury charakteristické pro komunikaci matek s jejich malými dětmi, obzvláště těch, které byly úspěšné ve škole i mimo ni. Pozvolna tak zjišťoval mechanismy ovlivňující rozvoj myšlení, intelektu a efektivního učení dětí. Odhaloval ovšem i zdroje neúspěchu ve školním prostředí, deficity poznávacích funkcí a vývoje intelektu. Následně vymezil prvky interakce učitele či rodiče s dítětem, jež v rozvoji intelektu odehrávají klíčovou roli. Tyto prvky nazval kritérii zprostředkovaného učení (Málková, 2009).

4.1.2 Zprostředkované učení

Základem obsahové mapy obrázku č. 1 je význam sociálního a kulturního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, význam chování druhých osob a podílení se na vývoji dítěte. V učebních situacích příkládá teorie zprostředkovaného učení významnou důležitost druhým osobám, které se nacházejí v okolí dítěte. Přeměňují podobu i podmínky vzájemného působení dítěte a okolního světa. Dospělí tedy jisté situace dítěti zprostředkují. Reuven Feuerstein zdůrazňuje, že jakákoliv situace, ve které má dítě možnost zažít zprostředkované učení, je pouhou částí řetězce zkušeností. Ty utvářejí jeho strategii učení a intelekt. První významný vliv na formování

má jednoznačně matka, otec nebo jiná mateřská osoba dítěte. Zkušenosti se zprostředkovaným učením se rozšiřují spolu s interakcí s dalšími blízkými osobami, kterými jsou později také učitelé. Ti mají mimo rodinné prostředí dítěte nejvýznamnější roli ve zprostředkovávání. K situace zprostředkovaného učení je zapotřebí čtyř faktorů: zprostředkující osoby (učitele), žáka, dále obsahu a učebních souvislostí (Málková, 2009).



Obr. č. 4: Feuersteinova obsahová mapa (Málková, 2009)

4.1.3 Instrumentální obohacování

Program instrumentálního obohacování vytvořil Reuven Feuerstein a jeho tým pro systematickou práci pedagogů s principy zprostředkovaného učení. Jedná se o sbírku instruktážních materiálů a pracovních sešitů. Jejich úlohou je utvářet efektivní učební návyky, dovednost myslet a rozvíjet učební strategie. Mnohdy se s programem můžeme setkat u žáků, kteří ve výuce selhávají či u žáků z odlišného kulturního prostředí (Málková, 2009).

Vytvořit celý program zabralo více než dvacet let. Obsahem je čtrnáct pracovních sešitů, ty jsou seřazeny podle náročnosti do první, druhé a třetí části. Celý soubor obsahuje zhruba pět set stran se zvyšující se náročností úkolů. Autoři tyto pracovní sešity označují jako instrumenty. Do první a nejméně náročné série, kterou autoři nazvali jako základní instrumenty řadíme:

- uspořádání bodů
- porovnávání
- orientace v prostoru I.
- analytické vnímání.

Do druhé série nebo také instrumentů pokročilé náročnosti patří:

- Instrukce

- Kategorizace
- orientace v prostoru II.
- rodinné vztahy
- ilustrace

Poslední série, náročné instrumenty, obsahuje:

- orientaci v prostoru III.
- číselné řady
- sylogismy
- přechodné vztahy
- sestavování obrazových šablon.

(Málková, 2009)

4.2 FIE Basic

Pro úroveň standard programu instrumentálního obohacení je nutné mít jisté předpoklady pro řešení úkolů. Jejich struktura a také všeobecné vývojové funkce by se měly přibližně shodovat s věkem sedm až osm let. Z tohoto důvodu byl zhotoven také základní program, a to FIE Basic.

Základní úroveň Feuersteinova instrumentálního obohacení se zaměřuje na:

- děti, které pro zvládnutí učebních nároků potřebují podporu,
- děti, jež může systematická intervence poskytnout prevenci vývojového opoždění či dysfunkcí,
- děti, které si potřebují upevnit nebo zcela obnovit nezbytné funkce,
- dospělí, kteří mají v důsledku traumatických či degenerativních aspektů ovlivněný vývoj.

Základem programu FIE Basic je aktivní přístup a rozvíjení jedince. Cílem programu je podporovat vývoj a uspíšit potenciál dítěte. Níže vypsány instrumenty základní úrovně jsou seřazeny tak, aby docílily tří nejdůležitějších cílů, kterými je akcelerace, prevence a náprava (Valenta, Morávková Krejčová a kolektiv, 2020).

FIE Basic zahrnuje tyto instrumenty:

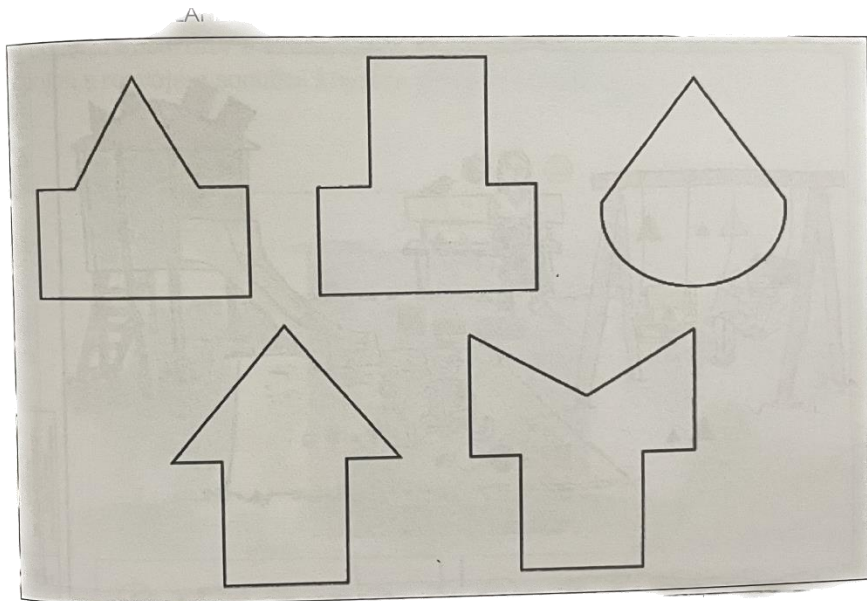
- Od jednotky ke skupině

- Uspořádání bodů – základní
- Zaměření pozornosti na tři zdroje učení
- Orientace v prostoru - základní
- Rozpoznejte emoce
- Od empatie k činnosti
- Porovnejte a odhalte absurdity
- Přemýšlejte, abyste uměli zabránit násilí
- Naučte se klást otázky, porozumíte tomu, co čtete

(Pokorná, 2014 – z anglického originálu Reuven Feuerstein s. 338)

Pro představu, jak výše zmíněné instrumenty v praxi vypadají, si blíže přiblížíme instrument nazvaný Zaměření pozornosti na tři zdroje učení. *„Tři zdroje se vztahují k úspěšnému seznámení žáka s haptickou (taktilní) modalitou, ke zlepšení a podpoře grafické modality (psaní) a konečně k využívání vizuálního zdroje pro rozpoznání předmětů, které jsou vnímány taktilním způsobem, systematickou percepční činností, jež postupuje krok za krokem.“* (Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., Rand, Y., 2014)

Prostřednictvím manipulace a poznávání geometrických tvarů (kruh, čtverec, trojúhelník) i částí tvarů nepravidelných, žák zkoumá jejich vlastnosti. Jedinci jsou předkládány manipulativní a interaktivní úkoly, které jsou představovány od nejjednodušších po ty nejsložitější a také od konkrétních po abstraktní. Záměrem tohoto instrumentu je předcházení problémů či náprava vzniklých obtíží například poruchy pozornosti, percepční impulzivity či nedostatečná přesnost v uspořádání zrakově vnímaných objektů, s prvotními obtížemi při systematickém průzkumu (Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., Rand, Y., 2014).



Obr. č. 5: FIE Basic – Zaměření pozornosti na tři zdroje učení (Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., Rand, Y., 2014)

4.3 Stimulační program pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou Maxík

Jedná se o akreditovaný program Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, který vytvořily na základě celoživotních zkušeností dvě speciální pedagožky – Mgr. Pavla Bubeníčková a PaedDr. Zdeňka Janhubová. Program Maxík je určen zejména pro děti předškolního věku a žáky mladšího školního věku, ale také pro dospělé osoby po cévní mozkové příhodě, úrazu hlavy nebo nádorovém onemocnění.

Obsahem programu je patnáct lekcí, při kterých se provádějí činnosti orientované na rozvoj pojmotvorného procesu, řečového rozvoje, grafomotoriky, schopnosti uvědomělého a cíleného projevu či na nácvik nových pohybových stereotypů. Cvičení zahrnují motorickou, grafomotorickou a percepční složku. Cílem cvičení je změna podmínek, díky kterým může dítě podat lepší výkon. Mezi dílčí funkce, které program Maxík posiluje, řadíme oblast zrakovou a sluchovou, dále prostorovou orientaci, intermodalitu, serialitu a koncentraci pozornosti. Zraková oblast zahrnuje zrakovou paměť, zrakové rozlišování, tedy trénink očních pohybů, rozpoznávání souhlasných a nesouhlasných tvarů, či vizuomotoriku – schopnost přijmout, zpracovat, uložit, opět si vybavit informace a umět je použít. V oblasti sluchové děti případně dospělé osoby posilují sluchové rozlišování, paměť, rozvoj sluchového vnímání a audiomotoriku. Rozvíjením intermodality, tedy schopnosti kombinovat způsoby smyslového vnímání, můžeme předejít chybnému porozumění slovním pokynům. Sledu po sobě jdoucích

činností, kroků či událostí říkáme serialita. Ta pomáhá osobám vyhnout se chaosu, stresu i chybám. Celý program Maxík doprovází Maxíkův deníček. Na každý týden je zde vymezena jedna strana. Dítě v něm hodnotí samo sebe, jak zvládlo daný úkol. Odměnění se nálepkou nebo do připravené tabulky nakreslí obrázek. Pokud dovednost ještě není osvojena, nakreslí si dítě na stránku hvězdičku, která na něj zasvítí a ono se bude moci zdokonalit. Dospělí podporují dítě v dané aktivitě, vždy se snaží nacházet pozitiva a jejich záznamy nejsou negativní (Valenta, Morávková Krejčová a kolektiv, 2020).

4.4 Druhý krok

Program Druhý krok z anglického překladu Second step se zaměřuje na rozvíjení sociálně-emocionálního učení. Jde o nespécifický program primární prevence. Tvůrcem programu byla v roce 1986 organizace Committee for Children, jež sídlí v Seattlu. Z Kanady a Jižní i Severní Ameriky se později rozšířil do celého světa. Na Slovensku se používal název Srdce na dlani, právě zde sdružení Profkreatis plus zajišťuje vzdělávání. Díky tomu získala licenci pro práci s programem také Česká republika (Mánková, 2017).

Second Step poskytuje učitelům lehce realizovatelný a poutavý způsob, jak učit sociálně-emocionální dovednosti a koncepty. Programy Second Step jsou navrženy tak, aby dětem pomohly prospívat, být ve škole úspěšnější a vyrůstli z nich přemýšliví a produktivní dospělí. Nejedná se o náhradu rodičovské výchovy, vyučovacích předmětů ani o psychoterapii. Záměrem je zdokonalení se v rozhodování, komunikaci a spolupráci. U dětí schopných sociálně-emocionálního chování je nižší riziko šikany, izolace či odmítnutí. Pokud dítě ve škole naváže přátelské vztahy, je zde šťastnější a úspěšnější. Učení se sociálně-emocionálním dovednostem probíhá hlavně nápodobou modelu chování dospělých v jejich okolí. Lze jej ale vyučovat ve třídě podobně jako čtení či matematiku (Committee for Children, 2009).

V současné době se v České republice používají čtyři verze programu podle období vývoje dětí či žáků. Jedná se o varianty pro děti předškolního věku, žáky prvního a druhého stupně základních škol a žáky středních škol (Pronyšynová, 2018). Obsahem každé programové sady je dvacet devět karet. Tři z nich mají pouze metodickou úlohu, zbylých dvacet šest už je určeno pro přímou práci ve třídě. Každá z karet má na přední straně fotografii, jež souvisí s tématem lekce. Na zadní straně pak najdeme metodické pokyny pro osoby, které s programem pracují, zpravidla tedy pro učitele. Program je rozdělen na tři části. V první z nich se děti a žáci seznamují s šesti základními emocemi, které popsali v roce 1971 Ekman & Friesen. Jde o radost, smutek, znechucení, vztek, strach a překvapení. Učí se je rozeznávat jak na sobě, tak i na druhých lidech a reagovat na ně empaticky. První část se tedy nazývá „Trénink empatie.“

„Ovládání impulzivitu a řešení problémů“ je název druhé části programu. Cílem je naučit se uvědomovat a tlumit impulzivitu. Proces učení obsahuje tři strategie – uklidnit se, řešit problém s druhými lidmi a nalézt a uskutečnit vhodné řešení daného problému. Třetí a poslední část programu má název v „Zvládání hněvu“. Děti a žáci se v ní mají naučit specifické strategie pro uvědomění si hněvu a jeho usměrnění (Profkreatis in Smékalová, E., Palová, K., 2016).

4.4.1 Sociálně-emocionální učení

Mezi dětmi se často vyskytuje agresivní chování, což je tvrzení založené na spoustě studií (ŠPAS, 2018). O nesprávném chování mládeže psal již samotný Sokratés, klasický athénský filozof (Hope in Kavková, 2022).



Obr. č. 6: Model sociálně-emocionálního učení (Committee for Children, 2009)

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning používá výše přiložený model. Při SEL (sociálně-emocionálním učení) se daná osoba učí pěti sociálně-emocionálním schopnostem.

- *„Sebeuvědomování (self-awareness), které zahrnuje schopnost rozpoznat vlastní emoce a uvědomovat si jejich vliv na vlastní chování.*
- *Seberegulace (self-management) souvisí se schopností regulovat vlastní emoce, myšlenky a chování.*
- *Sociální citění (social awareness), kam spadá empatie, porozumění sociálním a etickým normám, uvědomování si sociálních vlivů a sociální opory.*

- *Zodpovědné jednání (responsible decision-making), kam patří schopnost provádět konstruktivní a respektující rozhodnutí.*
- *Vztahové dovednosti (relationship skills), jež se týká toho, jakým způsobem komunikujeme s a reagujeme na druhé lidi.“ (ŠPAS, 2018)*

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 Netradiční přístupy a komunikace s rodiči v mateřských školách v praxi

V této bakalářské práci se zabýváme netradičními přístupy a komunikací s rodiči v mateřských školách. Výzkumné šetření v praktické části bakalářské práce probíhalo pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami mateřských škol, kde pracují s nekonvenčními programy. Konkrétně s programem Druhý krok, FIE Basic a se stimulačním programem pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou Maxík.

5.1 Časový harmonogram

V následující tabulce můžeme vidět časový harmonogram naší bakalářské práce.

Měsíc a rok	Konkrétní kroky
Říjen 2021	Volba vedoucí práce, zvolení tématu
Listopad 2021–únor 2022	Konzultace s vedoucí práce, osnova práce
Březen–srpen 2022	Studium literatury, psaní teoretické části
Září 2022	Konzultace s vedoucí práce, výběr metody výzkumného šetření
Říjen 2022–leden 2023	Sběr kontaktů na konkrétní MŠ, psaní teoretické části, konzultace s vedoucí práce
Únor 2023	Dopracování teoretické části, konstrukce otázek rozhovoru, realizace šetření, psaní praktické části
Březen 2023	Konzultace s vedoucí práce, kódování rozhovorů, kompletizace praktické části, formulace závěrů, grafické zpracování práce
Duben 2023	Technická úprava, odevzdání bakalářské práce
Květen 2023	Příprava na obhajobu, obhajoba

Tab. č. 1: Časový harmonogram

5.2 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření této práce bylo prozkoumat, zda mají tyto tři vybrané netradiční programy v mateřských školách vliv i na komunikaci s rodiči. Výzkumné šetření se dále zaměřuje také na dílčí cíle, kterými je potvrzení působení programů na děti a zjištění možných přínosů pro pedagogickou práci.

5.3 Výzkumná metoda

Pro zpracování výzkumného šetření v této bakalářské práci jsme zvolili formu kvalitativního výzkumu.

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Disman, 1993 charakterizuje kvalitativní výzkum jako šetření nenumerné, jako vyložení si sociální reality (Reichel, 2009). Reichel dále popisuje, že kvalitativní výzkum není jedinečný jen v nepoužívání měřitelných charakteristik. Na daný fenomén se snaží nahlížet v pro něj opravdovém a nefalešném prostředí a *„vytvářet jeho obraz v co možná nejkomplexnější podobě, včetně podob jeho vztahů s dalšími aspekty apod.“* (Reichel, 2009)

Výzkumné šetření probíhalo pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami nebo s ředitelkami šesti mateřských škol. Polostrukturovaný rozhovor má za cíl získat komplexní a detailní informace vlivem terénních poznámek a dlouhých výpovědí respondentů (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Otázky, které tento rozhovor obsahoval, byly sestaveny předem. Otázky na sebe nenavazovaly, v průběhu rozhovoru se jejich pořadí mohlo měnit. Některé z účastnic si otázky vyžádaly předem a chtěly se na něj připravit. Rozhovory probíhaly prezenční i online formou. Účastnice si formu rozhovoru vždy určily samy. Všechny rozhovory byly nahrávány, účastnice rozhovoru vždy vyjádřily svůj souhlas. Rozhovor byl následně přepsán a použit v plném rozsahu pro výzkumné šetření této bakalářské práce.

5.4 Výběr účastníků a charakteristika

Pro výzkumné šetření bakalářské práce byly stanoveny kritéria, která účastníci rozhovoru museli splňovat. Prvním kritériem bylo najít účastníka, který pracuje v mateřské

škole s programem Druhý krok, FIE Basic nebo s programem Maxík. Druhým podstatným kritériem bylo svolení k nahrání rozhovoru.

První kontakt s účastníky proběhl telefonicky. Bylo kontaktováno celkem dvacet tři osob, z nichž některé nebyly ochotny spolupracovat na praktické části bakalářské práce a některé nespĺňovaly daná kritéria.

Účastníci	Pohlaví	Roky praxe v programu	Program	Okres
Ú1	Žena	Přes 10 let	Maxík	Litoměřice
Ú2	Žena	8 let	Maxík	Praha-východ
Ú3	Žena	10 let	FIE Basic	Teplíce
Ú4	Žena	3 roky	FIE Basic	Praha
Ú5	Žena	4 roky	Druhý krok	Olomouc
Ú6	Žena	1 rok	Druhý krok	Praha-západ

Tab. č. 2: Charakteristika účastníků výzkumného šetření

5.5 Konstrukce rozhovoru

Polostrukturovaný rozhovor je sestaven z celkem dvanácti otázek. Tyto otázky byly sestaveny tak, aby dokázaly odpovědět na výzkumné otázky této práce. Jednotlivé otázky rozhovoru na sebe nenavazují, nicméně si můžeme všimnout, že jsme v úvodní fázi rozhovoru zvolily otázky spíše k uvolnění atmosféry a získání informací o účastnících rozhovoru.

Výzkumné otázky naší práce mají za úkol odpovědět na hlavní cíl i na dva dílčí cíle, které jsme si v této práci zvolili.

- **Výzkumná otázka č. 1:** Ovlivnily dané programy komunikaci s rodiči dětí docházejících do MŠ?
- **Výzkumná otázka č. 2:** Působí dané programy nějakým způsobem na projevy dětí?
- **Výzkumná otázka č. 3:** Jaké přínosy mají dané programy pro pedagogickou práci?

5.5.1 Otázky rozhovoru

Otázky ve výzkumném šetření na sebe nenavazují, během polostrukturovaného rozhovoru mohly být pokládány v různém pořadí. Můžeme zde najít otázky pro potvrzení působení programů na děti, ke zjištění možných přínosů programů pro pedagogickou práci

a především zde vidíme otázky pro prozkoumání, zda mají tyto netradiční programy v mateřských školách vliv i na komunikaci s rodiči.

- **Otázka rozhovoru č. 1:** Jak dlouho daný program děláte?
- **Otázka rozhovoru č. 2:** Jak a kde jste se o daném programu dozvěděli?
- **Otázka rozhovoru č. 3:** Nastala po zavedení programu nějaká změna?
- **Otázka rozhovoru č. 4:** Pokud ano, po jaké době a jakým způsobem se projevila?
- **Otázka rozhovoru č. 5:** Jaká je spokojenost rodičů s programem v MŠ?
- **Otázka rozhovoru č. 6:** Ovlivnil daný program projevy chování dětí?
- **Otázka rozhovoru č. 7:** V čem spatřujete přínos daného programu pro pedagogickou práci?
- **Otázka rozhovoru č. 8:** Je denní režim ve Vaší MŠ podobný jako v běžných MŠ?
- **Otázka rozhovoru č. 9:** Jaká je kapacita dětí v jednotlivých třídách Vaší MŠ?
- **Otázka rozhovoru č. 10:** Má daný program vliv na komunikaci s rodiči? Jaký?
- **Otázka rozhovoru č. 11:** V čem spočívá spolupráce s rodiči?
- **Otázka rozhovoru č. 12:** Jakým způsobem jsou rodičům sdělovány negativní věci?

6 Proces tvorby dat a zpracování výzkumného materiálu

Pro získání informací jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor, který obsahoval celkem dvanáct otázek.

6.1 Průběh výzkumného šetření

Mateřské školy pracující s netradičními přístupy byly hledány přes internetový prohlížeč. První kontakt s účinkujícími byl vždy telefonický, prvním krokem bylo představení se a otázení na první kritérium, tedy zda je účastník hovoru učitel/ka mateřské školy a pracuje s jedním ze tří vybraných nekonvenčních programů. Po kladné odpovědi následovalo uvedení názvu práce, její stručný obsah a zmínění Univerzity Palackého. Následně byli účastníci hovoru otázeni, zda by byli ochotni zúčastnit se výzkumného šetření v podobě polostrukturovaného rozhovoru. Byl jim sdělen počet otázek a přibližný časový interval jeho trvání. Osoby ze dvou mateřských škol odmítly s vysvětlením, že je to pro ně práce navíc, kterou nemají zaplacenou. Patnáct osob nesplnilo první kritérium.

Po telefonické dohodě následoval kontakt přes e-mail, kde jsme se domluvili na formě, termínu a případném místě rozhovoru. Některé paní učitelky chtěly otázky rozhovoru poslat předem, aby se na ně mohly připravit. Byly jim tedy poslány také touto cestou.

Při online setkání byli účastníci rozhovoru vždy otázeni, zda je v pořádku zvuk. Online setkání probíhaly přes aplikaci WhatsApp, kde bylo zapnuto také video. Nahrávání probíhalo přes aplikaci Microsoft Teams.

V případě setkání prezenční formou proběhlo další představení se a podání ruky. Byla vytvořena příjemná atmosféra v klidném prostředí. Nahrávání probíhalo pomocí aplikace Diktafon.

V obou formách rozhovoru byly všechny účastnice rozhovoru otázeny, zda souhlasí s nahráváním rozhovoru. Toto druhé kritérium splnilo všech šest účastnic.

V průběhu rozhovoru byl účastnicím dán prostor i na širší vyjádření. Nebyly jim však kladeny další doplňující otázky.

Ukončení rozhovoru probíhalo případným doplněním chybějících informací. Některé z účastnic v závěrečné fázi rozhovor obrátily a ptaly se na Univerzitu, studovaný obor či informace o bakalářské práci. Vždy byly příjemné a laskavé, rozhovor byl ukončován s úsměvem na tváři u obou stran.

6.2 Zpracování dat

Kvalitativní data byla fixována pomocí aplikací umožňující záznam zvuku. Byly použity celkem dvě aplikace, pro rozhovory probíhající online formou byla použita aplikace Microsoft Teams, pro rozhovory probíhající prezenční formou byla použita aplikace Diktafon. Záznam zvuku byl pořízen vždy se souhlasem účastníka. Následně byla provedena transkripce, tedy doslovné přepsání zvuku do textové podoby.

Pro kódování dat nebyla použita žádná aplikace ani program. Analýza dat probíhala ručně. Vizualizace výsledků proběhla pomocí aplikace Microsoft Word. Barvu grafů jsme zvolili v takovém odstínu, aby byl vložený text čitelný.

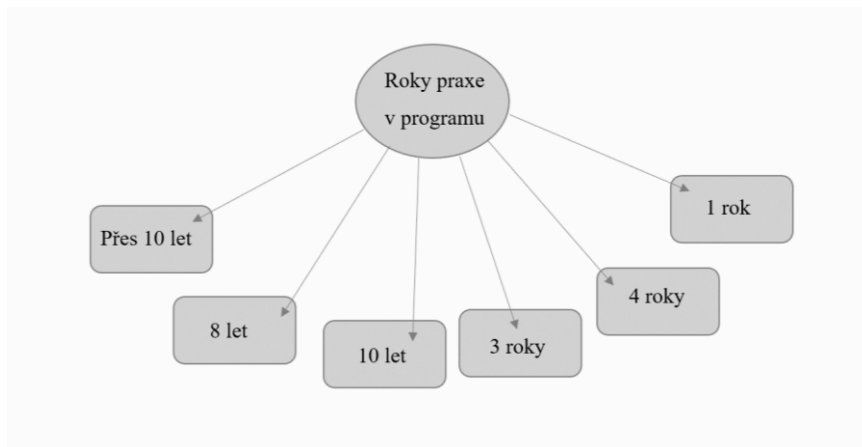
7 Deskripce výzkumného šetření

V této kapitole se zabýváme zpracováním získaných dat výzkumného šetření. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda mají netradiční programy Druhý krok, FIE Basic a stimulační program pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou Maxík vliv i na komunikaci s rodiči v mateřských školách. Na začátku výzkumného šetření jsme si stanovili také dva dílčí cíle a sice potvrzení působení programů na děti a zjištění možných přínosů pro pedagogickou práci. Postupně popíšeme výsledky výzkumného šetření. Každé otázkové rozhovoru je věnována samostatná podkapitola.

Ačkoliv byly účastnice výzkumného šetření zaměřené na tři odlišné programy, výsledky jsme dali dohromady. Učinili jsme tak z důvodu, že se vybrané nekonvenční programy potkávají v emocích. Práce není zaměřená na konkrétní programy, nýbrž na netradiční programy v mateřských školách obecně.

7.1 Jak dlouho daný program děláte?

Na úvod nás zajímalo, jak dlouho se respondentky o program zajímají a jak dlouho jej užívají v praxi. V Grafu 1 je uvedeno, jaké odpovědi jsme obdrželi. Respondentky, které v mateřských školách používají program Maxík, už mají za sebou velmi dlouhou praxi. Naopak respondentky, které ve výuce využívají program Druhý krok, nemají moc dlouhou praxi. Obě respondentky využívající FIE Basic, za sebou mají velmi rozdílnou dobu v praxi.

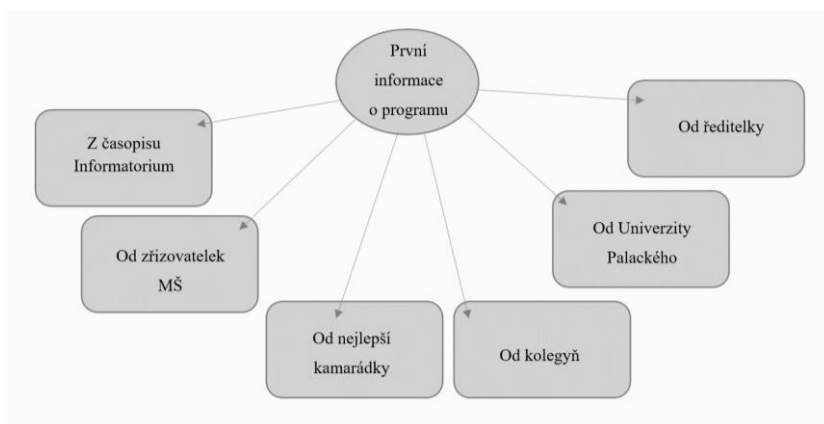


Graf 1: Roky praxe v programu

7.2 Jak a kde jste se o daném programu dozvěděli?

Prvotní zdroj informací byl u našich respondentek velmi rozdílný. V následujícím grafu (Graf 2) můžeme vidět tyto odpovědi ve vizualizaci. Tři účastnice výzkumného šetření uvedly, že se o programu dozvěděly v prostředí samotné mateřské školy, kde aktuálně s programem pracují. Další z respondentek uvedla časopis Informatorium. Účastnice výzkumného šetření,

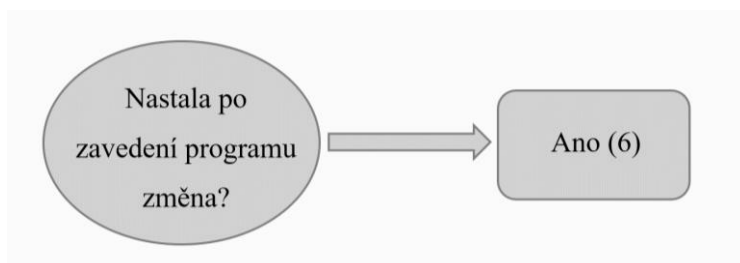
kteřá pracuje v mateřské škole v Olomouci, uvedla jako prvotní zdroj Univerzitu Palackého. Zbývající respondentka uvedla jako prvotní zdroj informací svou nejlepší kamarádku z gymnázia, kterou je lektorka a terapeutka paní Paedr. Eva Váňová.



Graf 2: Prvotní zdroj informací o programu

7.3 Nastala po zavedení programu nějaká změna?

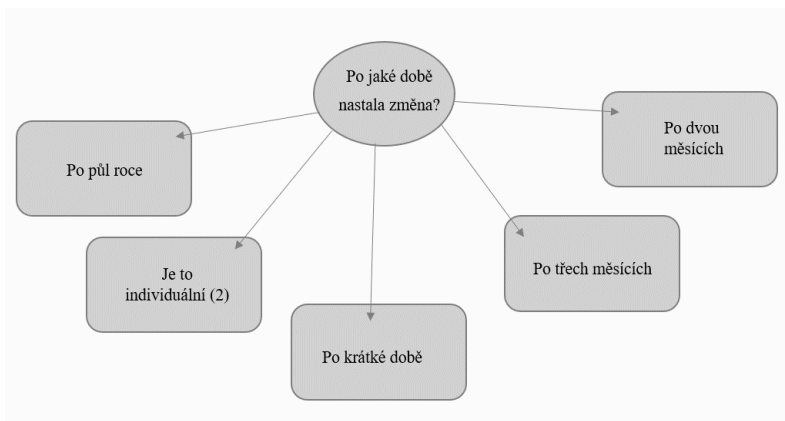
Abychom mohli dále pokračovat ve výzkumném šetření, připadalo nám důležité, zeptat se na otázku, zda po zavedení programu vůbec nastává nějaká změna. Otázku jsme záměrně blíže nespecifikovali, protože na ni navazuje následující otázka v rozhovoru. Pozitivní pro výzkumné šetření bylo, že všech šest účastnic odpovědělo jednoznačným „Ano.“



Graf 3: Nastala po zavedení programu změna?

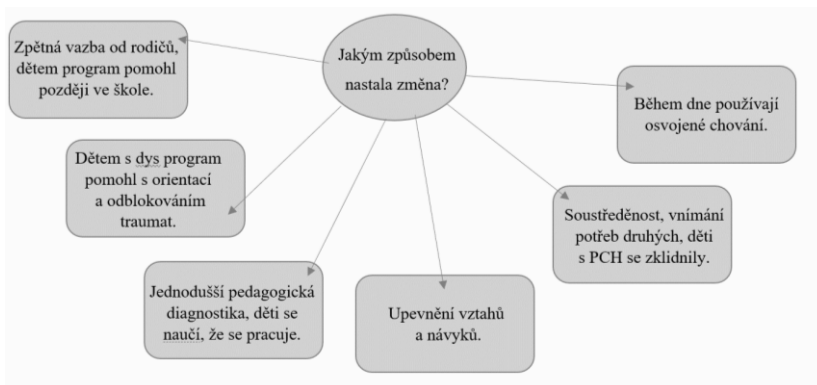
7.4 Pokud ano, po jaké době a jakým způsobem se projevila?

Vzhledem k tomu, že každá z účastnic výzkumného šetření odpověděla v předešlé otázce kladně, měly v této otázce blíže specifikovat jejich předchozí odpověď. Odpovědi byly rozděleny do dvou grafů. V Grafu 4 můžeme vidět, po jaké době se v mateřské škole daná změna projevila. Dvě respondentky uvedly, že doba, po které ke změně nelze obecně říci a že je to velmi individuální. Další z respondentek uvedla, že změna nastává po krátké době. Za krátkou dobu považujeme také zbylé tři odpovědi. Respondentky uvedly, že změna nastává za dva měsíce, tři měsíce a za půl roku.



Graf 4: Po jaké době používání programu nastala změna?

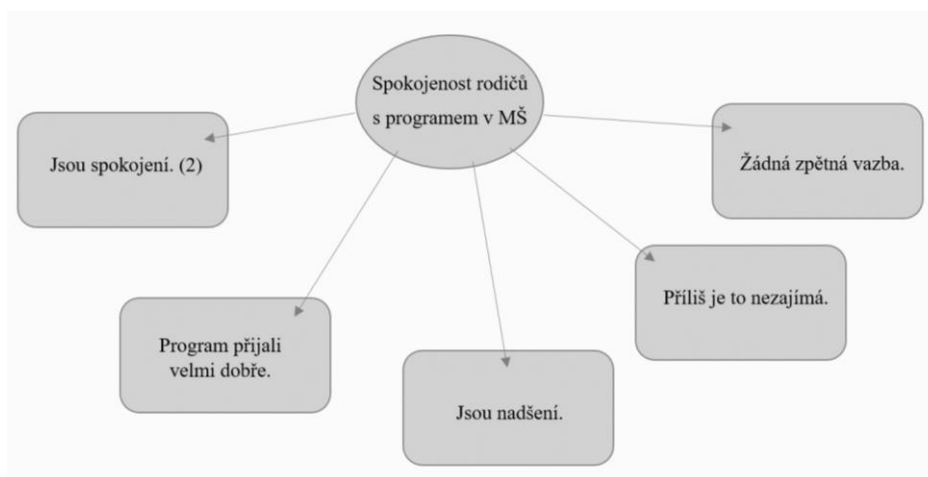
V následujícím Grafu 5 můžeme vidět vizualizovanou druhou část čtvrté otázky našeho rozhovoru. Respondentky byly tázány na to, jakým způsobem se změna projevila. Mohly zde tedy více specifikovat své kladné odpovědi v předchozí otázce rozhovoru. Ú1 uvedla, že program dětem pomohl později ve škole, dozvídá se to od rodičů, kteří se s dětmi vracejí do mateřské školy navštívit kamarády a bývalé paní učitelky. Ú2 odpověděla: *"Z pohledu mě jako učitele, když začnu tím, tak změna nastala tím, že pro mě je mnohem jednodušší pedagogická diagnostika těch dětí. Z úhlu pohledu dětí je změna taková, že se vlastně naučí, že se nějak pracuje a zažívají doopravdy ten úspěch. Má to velký efekt mi přijde, přenášejí si to i do dalších činností."* Dle třetí účastnice výzkumného šetření nastává změna převážně u dětí se specifickými poruchami učení, kterým program pomohl s odblokováním traumat a s orientací. Ú4 vidí změnu v upevnění vztahů a návyků. Ú5 uvedla, že jsou děti soustředěnější, zapojují se do téma emoce a rádi je sdílí, vzájemně se dotýkají a jde z nich cítit pochopení. *„Děti s poruchami chování se zklidnily, vnímají potřeby druhých lidí a jsou srdeční.“* Při této příležitosti bylo možné prohlédnout si také pomůcky, které Ú5 při práci s programem používá. Poslední respondentka uvedla, že děti používají programem osvojené chování také během dne.



Graf 5: Způsob změny vlivem používání programu

7.5 Jaká je spokojenost rodičů s programem v MŠ?

Dále nás zajímalo, zda jsou rodiče dětí s programem spokojeni, zda mají účastnice zpětnou vazbu. Ú1 a Ú2 uvedly, že rodiče spokojeni jsou. Druhá účastnice dále dodala: „ale nedohlédnou tak daleko a víc program neocení.“ Dle Ú3 přijaly rodiče program velmi dobře a Ú4 odpověděla, že jsou rodiče z programu nadšení. Zbylé dvě odpovědi už ale nebyly takto pozitivní. Pátá účastnice výzkumného šetření uvedla, že i přes její snahu šíření informací o programu např. nástěnkami v šatnách mateřské školy, to rodiče příliš nezajímá. Ú6 nemá od rodičů žádnou zpětnou vazbu.



Graf 6: Spokojenost rodičů s programem

7.6 Ovlivnil daný program projevy chování dětí?

Z odpovědí na 3. a 4. otázku rozhovoru jsme se dozvěděli, zda po zavedení programu v mateřské škole nastala změna. Některé z účastnic výzkumného šetření změny v chování v předchozích otázkách již uvedly, pět účastnic je při této otázce rozhovoru potvrdily. Dle Ú2 program projevy chování spíše neovlivnil. „*Tak to bych neřekla, přijde mi, že na děti nějak pedagogicky působím jako tak i tak. Takže nevím, jestli to zrovna způsobil ten Maxík, že se k sobě chovají třeba slušně.*“



Graf 7: Ovlivnil program projevy chování dětí?

7.7 V čem spatřujete přínos daného programu pro pedagogickou práci?

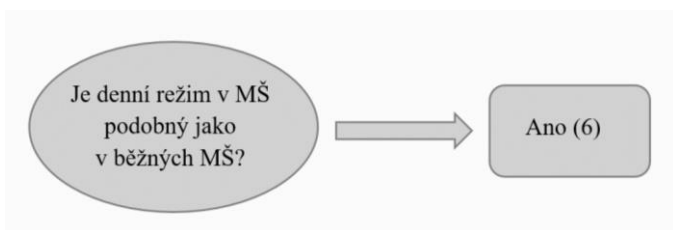
Sedmá otázka našeho výzkumného šetření je zaměřená na přínosy programů pro pedagogickou práci. Velmi pozitivní zjištění je, že každá z účastnic uvedla minimálně jeden přínos a nedostala se nám žádná záporná odpověď. Dle Ú1 je přínosem programu každodenní individuální práce s dětmi. Druhá účastnice výzkumného šetření uvedla, že přínos programu spatřuje v jednodušší pedagogické diagnostice. Odpověď Ú3 zněla: „*Máme hodně proškolených učitelů, ti děti více podporují v řešení problémů a navádějí je, aby si je zvládly vyřešit samy.*“ Čtvrtá z účastnic vidí přínos pro pedagogickou práci v tom, že jsou děti spolutvůrci programu, velká inspirace pro pedagogy a přinášejí zajímavé nápady. Ú5 uvedla: „*Ovlivňuje to výchovně-vzdělávací asertivní techniky, dobře se pracuje se skupinou, protože učitele nejvíc ruší, když někdo ruší.*“ Šestá účastnice vnímá přínos programu pro pedagogickou práci ve větším sblížení s dětmi.



Graf 8: Přínos programu pro pedagogickou práci

7.8 Je denní režim ve Vaší MŠ podobný jako v běžných MŠ?

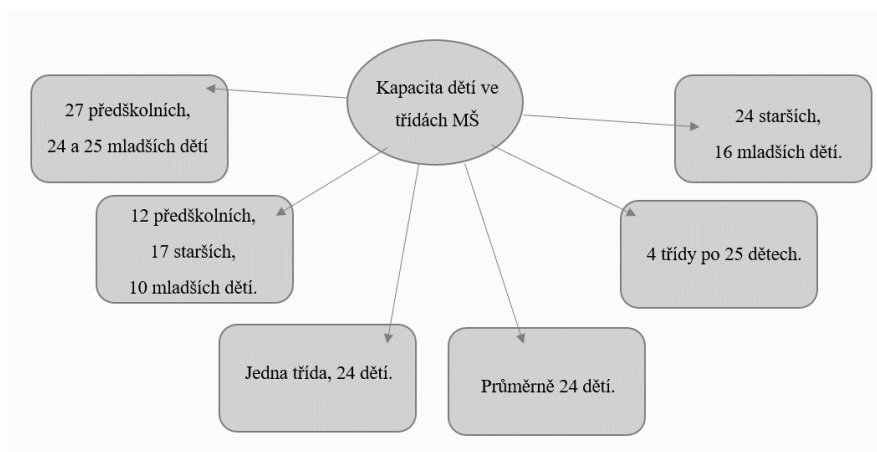
V této otázce rozhovoru jsme se účastnic výzkumného šetření ptali, zda je denní režim v mateřské škole se zavedeným programem stejný, jako v běžných mateřských školách. Běžnými mateřskými školami jsou v tomto případě myšleny mateřské školy, které nepoužívají netradiční program. Vzhledem ke konkrétnosti této otázky byly všechny odpovědi respondentek: „*Ano.*“



Graf 9: Je denní režim MŠ se zavedeným program podobný jako v běžných MŠ?

7.9 Jaká je kapacita dětí v jednotlivých třídách Vaší MŠ?

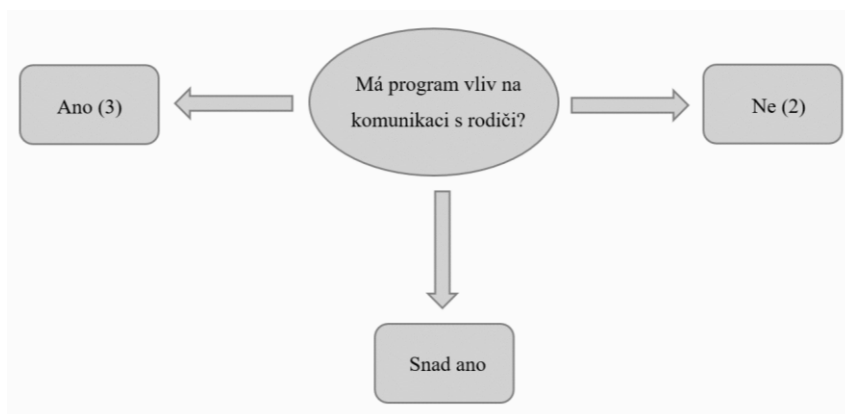
V deváté otázce výzkumného šetření nás zajímalo, jaký počet dětí je v jednotlivých třídách mateřské školy. Zajímalo nás, zda bude počet vyšší nebo nižší oproti mateřským školám fungujícím bez jednoho z netradičních programů. V Grafu 10 níže můžeme vidět znázorněné výsledky. Většina se jich pohybovala kolem standardního počtu 24 dětí v jedné třídě. Menší počty dětí ve třídě se objevily u mladších dětí. Ú2 uvedla ve všech třech třídách MŠ menší počty dětí než ostatní účastnice. Obecně lze ale říci, že v případě našeho vzorku výzkumného šetření netradiční program neovlivňuje kapacitu dětí v jednotlivých třídách.



Graf 10: Kapacita dětí ve třídách MŠ

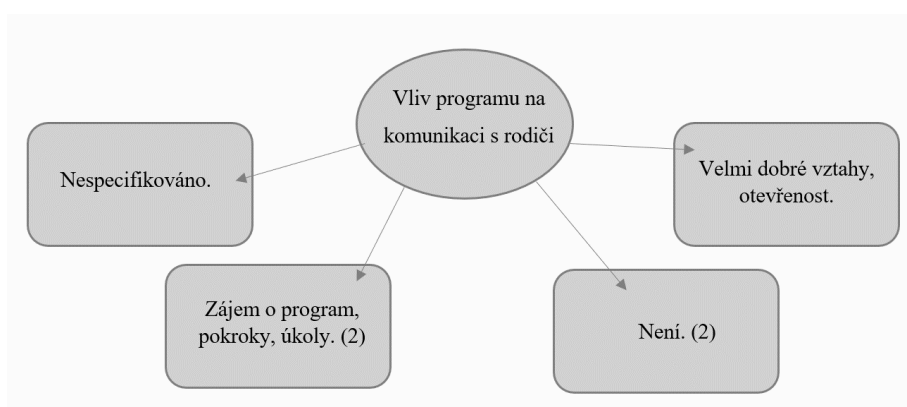
7.10 Má daný program vliv na komunikaci s rodiči? Jaký?

Desátou otázkou výzkumného šetření si dovolíme opět rozdělit na dvě části. Výsledky můžeme vidět vizualizované v Grafu 11 a v Grafu 12. První část otázky je zaměřená na to, zdali má program nějaký vliv na komunikaci s rodiči. Ú1, Ú3 a Ú4 tvrdí, že ano. Ú5 ve vliv programu na komunikaci s rodiči doufá. Dle Ú2 a Ú6 nemá program vliv na komunikaci s rodiči.



Graf 11: Má program vliv na komunikaci s rodiči?

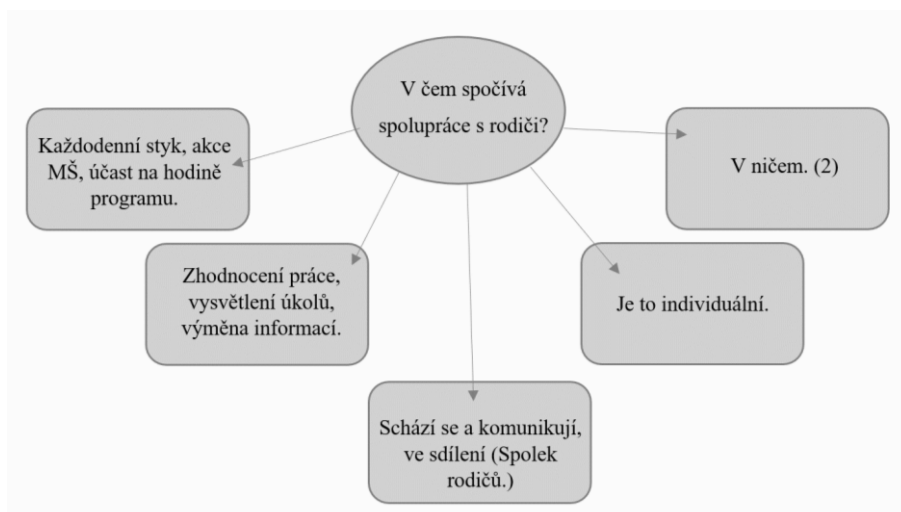
V Grafu 12 můžeme vidět vizualizovanou druhou část desáté otázky výzkumného šetření. Ta je zaměřená již na konkrétní vliv programu na komunikaci s rodiči. Ú2 a Ú6 uvedly, že program vliv na komunikaci s rodiči nemá. Ú5 ve vliv programu na komunikaci s rodiči pouze doufá, konkrétní vliv blíže nespecifikovala. Ú1 uvedla: „*Ptají se, jak se dětem dařilo, s čím byl problém a jaké jsou úkoly.*“ Dle Ú3 vliv programu na komunikaci s rodiči spočívá v zájmu o pokroky jejich dětí. Šestá účastnice výzkumného šetření odpověděla: „*Máme velmi dobré vztahy, rodiče jsou otevření.*“



Graf 12: Vliv programu na komunikaci s rodiči

7.11 V čem spočívá spolupráce s rodiči?

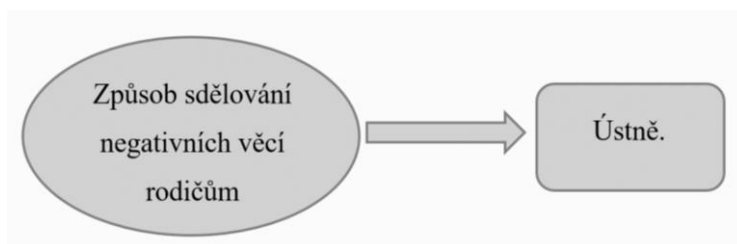
Ú5 a Ú6 nevnímají žádnou spolupráci s rodiči. Ú2 uvedla, že je to velmi individuální. Zbylé tři účastnice uvedly konkrétní příklady spolupráce s rodiči. První účastnice výzkumného šetření uvedla, že spolupráci s rodiči vnímá ve zhodnocení práce, vysvětlení úkolů a ve výměně informací. Ú3 odpověděla: „*Jednak každodenní styk, ale i akce před Vánoci, Velikonoci, možnost 2x ročně účastnit se hodin s FIE, organizujeme také posezení s rodiči a dětmi.*“ Ú4 zmínila Spolek rodičů. Rodiče se schází, sdílí mezi sebou informace a komunikují spolu.



Graf 13: V čem spočívá spolupráce s rodiči?

7.12 Jakým způsobem jsou rodičům sdělovány negativní věci?

Tato poslední otázka výzkumného šetření byla zaměřená na způsob sdělování negativních věcí rodičům dětí. Všechny účastnice výzkumného šetření uvedly ústní formu sdělení. První z účastnic dodala, že se informace sdělují z očí do očí. Ú2 uvedla jako způsob sdělení osobní pohovor. Ú3 uvedla způsob sdělení stejný jako Ú2, tedy pohovor. Dále dodala, že se tyto věci s rodiči neřeší mezi dveřmi. Do mateřské školy jezdí pravidelně také pedagogicko-psychologická poradna, která tyto negativní věci s rodiči případně řeší. Dále dodala, že v mateřské škole většinou žádné negativní věci nenastávají. Čtvrtá účastnice výzkumného šetření odpověděla: „*Popisnou formou ústně i s dětmi. Ale když už je to něco, na co je potřeba víc času, tak si domluvíme schůzku. Nemáme patent na rozum, snažíme se s tou rodinou provázat. Abychom to dělali co nejvíc podobně, zvolíme s rodiči nějakou strategii a případně se domluvíme na dalším setkání.*“ Ú5 uvedla, že má každá paní učitelka své způsoby sdělování, ale že se v mateřské škole negativní věci nesdělují mezi dveřmi. Pokud se jedná o něco závažnějšího, řeší se to schůzkou s přítomností paní ředitelky. Šestá účastnice odpověděla, že se negativní věci rodičům sdělují s citem, snaží se vyzdvihnout pozitiva. Případné zásadní věci se řeší individuálně s paní ředitelkou.



Graf 14: Způsob sdělování negativních věcí rodičům

8 Diskuze

Naše bakalářská práce je zaměřena na netradiční přístupy a komunikaci s rodiči v podmínkách mateřské školy. Nejdříve jsme si vybrali tři nekonvenční programy a sice FIE Basic, Druhý krok a Stimulační program pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou Maxík. Na základě toho jsme si stanovili hlavní cíl práce. Ten měl za úkol prozkoumat, zda mají tyto tři vybrané netradiční programy v mateřských školách vliv i na komunikaci s rodiči. Z odpovědí účastnic výzkumného šetření jsme se dozvěděli, že je to velmi individuální. V některých případech mají programy opravdu vliv na komunikaci s rodiči, jiné odpovědi ale nepoukazyvaly na změny. Dále jsme si vytyčili dva dílčí cíle. Prvním dílčím cílem je potvrzení působení programů na děti. To se nám na základě odpovědí účastnic rozhovorů povedlo potvrdit. Účastnice uváděly například pozdější úspěchy ve škole, pozitivní změny v chování nebo odblokování traumat. Druhým dílčím cílem pak zjištění možných přínosů pro pedagogickou práci. Výzkumné šetření přineslo hned několik odpovědí. Každá z účastnic uvedla jiné přínosy, které v pedagogické praxi vlivem programu vnímá. Účastnice uvedly například jednodušší pedagogickou diagnostiku, větší sblížení s dětmi nebo lepší práce se skupinou.

V teoretické části jsme program FIE Basic, program Druhý krok i Stimulační program pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou popsali. Nezapomněli jsme zde připomenout předškolní vzdělávání a mateřské školy včetně těch alternativních. Popsali jsme také emoce, jejich vývoj a vnímání v předškolním období. Teoretická část obsahuje také kapitulu o prevenci rizikového chování, primární prevenci a preventivních programech.

Praktická část závisela na výzkumném šetření, to probíhalo pomocí polostrukturovaného rozhovoru s šesti účastnicemi. Tyto účastnice výzkumného šetření musely splňovat dvě kritéria, prvním kritériem bylo povolání učitelky v mateřské škole se zavedeným jedním z výše zmíněných programů. Druhé kritérium byl souhlas s nahráním rozhovoru pro pozdější přesnou transkripci.

Toto výzkumné šetření má své limity. Prvním je samozřejmě malý počet účastníků. Během výzkumného šetření bylo kontaktováno celkem dvacet tři osob. Dvě osoby rozhovor odmítly s vysvětlením, že je to pro ně nezaplacená práce navíc. Patnáct osob nesplnilo první kritérium. Do výzkumného šetření se tedy zapojilo šest účastnic. Důvodem pro malý počet účastníků na výzkumném šetření není pouze vysoký počet odmítnutí. Jedná se o nekonvenční programy, které můžeme najít pouze v malém počtu mateřských škol v České republice.

Nízký počet může mít příčinu v ceně a časové náročnosti kurzu. Školení programu FIE Basic je rozloženo na dvě části. V první části se účastníci školení seznámí s teorií programu a osvojí si pět instrumentů. Časová náročnost je celkem osmdesát hodin, ty jsou rozloženy do osmi dní. Cena první části kurzu je deset tisíc korun. Druhá část je určena absolventům kurzu FIE Basic I., její náplní je prohloubení teorie a osvojení si zbylých instrumentů. Časová náročnost je stejná jako v první části tedy 80 hodin. Cena programu je jedenáct tisíc. Školení probíhá na katedře psychologie PedF UK s lektorkou PhDr. Barborou Luckou, Ph.D. (Katedra psychologie PedF UK, 2023 – online). Školení stimulačního programu pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou Maxík provází jeho zakladatelky Mgr. Pavla Bubeníčková a PaedDr. Zdeňka Janhubová. Časová dotace kurzu je šestnáct hodin rozložených celkem do dvou dnů, po absolvování obdrží osoba osvědčení s oprávněním využívat program v praxi. Během kurzu čeká účastníky pochopení principů stimulace předškolních dětí a využití postupů pro úspěšný rozvoj dítěte. Kurz stojí nyní čtyři tisíce korun (Prodys, 2023 – online). Poslední z námi vybraných netradičních programů je program Druhý krok. Školení probíhá Spolkem Špas na filozofické fakultě Univerzity Palackého. Časová náročnost je stejná jako u dříve zmíněného stimulačního programu Maxík, tedy dva dny. Cena programu je dva tisíce šest set korun (Špas, 2018 – online).

Během výzkumného šetření a nedostatku jeho účastnic nás napadla možnost programů jako pregraduální přípravy. „*Učitelovo pojetí výuky tvoří základ pro učitelovo uvažování o pedagogické skutečnosti i pro jeho pedagogické jednání.*“ (Mareš a kol., 1996, s. 12) Pokud by studenti měli možnost účasti školení v těchto programech, lépe by pochopili (nejen) emoce dětí a mohli by formovat své přístupy při práci s dětmi.

Každý z programů měl ve výzkumném šetření dvě zástupkyně, rozhodli jsme se ale veškeré získané informace spojit dohromady. Toto rozhodnutí má své opodstatnění. Všechny tři programy se zaměřují na emoce dětí. Dalším důvodem je fakt, že naše bakalářská práce není zaměřená na konkrétní programy, nýbrž na netradiční programy a přístupy v mateřských školách obecně.

Dalším limitem, kterým jsme si vědomi, je, že vlivem spojení tří odlišných netradičních programů, které jsme zvolili, nelze výzkumné šetření porovnat s jiným výzkumem.

ZÁVĚRY

Bakalářská práce objasňuje netradiční přístupy a komunikaci s rodiči v podmínkách mateřské školy.

Teoretická část se skládá ze čtyř částí. V první kapitole popisujeme předškolní vzdělávání a mateřské školy. Druhou kapitolu jsme nazvali Emoce, věnovala se charakteristice emocí a jejich vývojem v předškolním období. Prevence rizikového chování je popsána ve třetí kapitole. Je zde shrnuta primární prevence a také preventivní programy. Poslední kapitola v teoretické části se zabývá netradičními přístupy a programy. Je zde charakterizován program instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina, FIE Basic, Stimulační program pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou Maxík a také program Druhý krok spolu se sociálně-emocionálním učením.

Praktická část je zpracována kvalitativní formou. Výzkumné šetření bakalářské práce probíhalo prostřednictvím tří výzkumných otázek, které měly za úkol odpovědět na hlavní cíl a dva dílčí cíle. Jako metodu výzkumného šetření jsme použili polostrukturované rozhovory, ty se skládaly z dvanácti otázek. Účastnice rozhovorů byly učitelky v mateřských školách, ve kterých je zaveden netradiční program, konkrétně dvě zástupkyně programu FIE Basic, dvě zástupkyně Druhého kroku a dvě zástupkyně stimulačního programu pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou Maxík. Ve výzkumném šetření jsme tyto tři odlišné programy spojili dohromady a dále je nerozlišovali. Učinili jsme tak z důvodu potkávání se programů v tématu emoce. Dalším důvodem je fakt, že práce není zaměřená na konkrétní programy, nýbrž na netradiční programy a přístupy v mateřských školách obecně. Hlavní cíl výzkumného šetření spočíval v prozkoumání, zda mají tyto tři vybrané netradiční programy v mateřských školách vliv i na komunikaci s rodiči. Výzkumné šetření se dále zaměřuje na dva dílčí cíle a sice potvrzení působení programů na děti a zjištění možných přínosů pro pedagogickou práci. Prostřednictvím odpovědí účastnic výzkumného šetření jsme se dozvěděli, že je to velmi individuální. V některých případech mají programy opravdu vliv na komunikaci s rodiči, jiné odpovědi ale nepoukazovaly na změny. Za to přínosů programů pro pedagogickou práci je hned několik. Působení programu na děti se nám v našem výzkumném šetření potvrdit podařilo.

Výsledky výzkumného šetření mohou pomoci mateřským školám, které váhají se zavedením netradičního programu. Pomoci mohou také rodičům, kteří si nejsou jisti, zda je mateřská škola, kterou je netradiční program součástí, ideální pro jejich dítě. Teoretická část může být přínosná pro učitele, rodiče a osoby zajímající se o dané téma.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BĚLÍK, Václav a Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ. *Prevence rizikového chování ve školním prostředí: pro studenty pomáhajících oborů*. Brno: Tribun EU, 2016. ISBN 978-80-263-1015-0.
2. FEUERSTEIN, Reuven. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2400-6.
3. GARDOŠOVÁ, Juliana a Jaroslava BUDÍKOVÁ. *Rozumím sobě, poznávám ostatní: nácvik emočních a sociálních dovedností dětí v předškolním a mladším školním věku*. Ilustroval Jindřich KOBR. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá školka. ISBN 978-80-7496-296-7.
4. HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4675-3.
5. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
6. KREJČÍŘOVÁ, Olga. *Prevence sociálně patologických jevů jako významný fenomén poradenské činnosti: sborník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1628-1.
7. MÁLKOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1.
8. MAREŠ, Jiří. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-X.
9. MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ, et al. *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4.
10. MIOVSKÝ, Michal, Tereza ADÁMKOVÁ, Miroslav BARTÁK, et al. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4.
11. NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. V Praze: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-614-2.

12. POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života : funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5128-3.
13. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
14. SMÉKALOVÁ, Eleonora., PAVLOVÁ, Kateřina. 2016. *Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok*. *Adiktologie*, 16(3), 246–254.
15. SPERRY, Rachel W. *Komunikace v problémových situacích s dítětem v MŠ*. Přeložil Olga von POHL. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1115-0.
16. SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
17. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
18. VALENTA, Milan, Lenka KREJČOVÁ a Bibiána HLEBOVÁ. *Znevýhodněný žák: deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada, 2020. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0621-9.
19. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

SEZNAM POUŽITÝCH ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

1. *Committee for Children* [online]. Seattle: © 2023 Committee for Children [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://www.cfchildren.org/>
2. KAVKOVÁ, Lenka. Sókratés [online]. České Budějovice, 2022 [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/3oyoj5/>. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Jiří Stránský, Ph.D.
3. Kurzy metody Instrumentálního obohacování (FIE). *Katedra psychologie PedF UK* [online]. Praha [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: <https://kps.pedf.cuni.cz/katedra-psychologie/skolici-centrum-a-atc-feuersteinovy-metody/>
4. MÁNKOVÁ, Kristýna. Preventivní program "Druhý krok" a psychosociální klima školní třídy [online]. Olomouc, 2017 [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/pp3mpy/>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.
5. Maslowova pyramida lidských potřeb. In: *Filozofie úspěchu* [online]. ©, 2011, 2. 3. 2011 [cit. 2023-03-16]. Dostupné z: <https://www.filosofie-uspechu.cz/maslowova-pyramida-lidskych-potreb/>
6. MENZELOVÁ, Iva. Výběr alternativní mateřské školy - Montessori mateřská škola [online]. České Budějovice, 2021 [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/7wobji/>. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.
7. MŠMT. *Národní strategie: Primární prevence rizikového chování dětí a mládeže* [online]. 2019–2027. [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf
8. MŠMT: *Souhrnné informace o povinném předškolním vzdělávání* [online]. ©, 2020 [cit. 2022-05-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/52658/>
9. MYŠKOVÁ, Ivana. Možnosti preventivního působení v mateřských školách [online]. Hradec Králové, 2018 [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/nc3a0f/>. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.
10. *Prodys: Poradenství v oblasti speciální pedagogiky* [online]. Praha: Mgr. Pavla Bubeníčková a PaedDr. Zdeňka Janhubová, 2000 [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: <http://www.prodys-bubenickova.cz/index.html>

11. PRONYŠYNOVÁ, Iryna. Přínosy programu Druhý krok z pohledu pedagogických pracovníků [online]. Olomouc, 2018 [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/fpwi3o/>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.
12. SABOLOVÁ, Kateřina. Projevy rizikového chování v mateřské škole a možnosti prevence [online]. Hradec Králové, 2020 [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/u2xtfo/>. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.
13. STAŇKOVÁ, Maria. Předškolní vzdělávání v mateřské škole a lesním klubu [online]. Brno, 2020 [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/vuq4zl/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Denisa Denglerová, Ph.D.
14. ŠPAS: Škola porozumění a sdílení [online]. Olomouc: © COPYRIGHT 2018 - SPOLEK ŠPAS [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://spolekspas.cz/>
15. Zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zákony pro lidi* [online]. ©, 10.11.2004 [cit. 2022-05-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ

Obr. č. 1: Plutchikův model emocí

Obr. č. 2: Maslowova pyramida potřeb

Obr. č. 3: Prevence z různých úhlů pohledu

Obr. č. 4: Feuersteinova obsahová mapa

Obr. č. 5: FIE Basic – Zaměření pozornosti na tři zdroje učení

Obr. č. 6: Model sociálně-emocionálního učení

SEZNAM POUŽITÝCH GRAFŮ

Graf 1: Roky praxe v programu

Graf 2: Prvotní zdroj informací o programu

Graf 3: Nastala po zavedení programu změna?

Graf 4: Po jaké době používání programu nastala změna?

Graf 5: Způsob změny vlivem používání programu

Graf 6: Spokojenost rodičů s programem

Graf 7: Ovlivnil program projevy chování dětí?

Graf 8: Přínos programu pro pedagogickou práci

Graf 9: Je denní režim MŠ se zavedeným program podobný jako v běžných MŠ?

Graf 10: Kapacita dětí ve třídách MŠ

Graf 11: Má program vliv na komunikaci s rodiči?

Graf 12: Vliv programu na komunikaci s rodiči

Graf 13: V čem spočívá spolupráce s rodiči?

Graf 14: Způsob sdělování negativních věcí rodičům

SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK

Tab. č. 1: Časový harmonogram

Tab. č. 2: Charakteristika účastníků výzkumného šetření