

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

POVĚDOMÍ PŘEDŠKOLNÍCH
PEDAGOGŮ O PROGRAMECH
SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍHO
UČENÍ

AWARENESS OF PRESCHOOL TEACHERS OF SOCIAL-
EMOTIONAL LEARNING PROGRAMS



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Eliška Vršťalová**

Vedoucí práce: **Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.**

Olomouc

2022

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce, Mgr. Lucii Viktorové, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady a pevné nervy při zodpovídání mých dotazů. Dále bych ráda poděkovala své rodině a drahé polovičce Tomovi za podporu, pochopení a pomoc s touto prací. Mé díky patří skvělé kamarádce Fanynce, která mě zachraňovala, jak jen mohla. A v neposlední řadě bych chtěla poděkovat PhDr. Daně Moravcové, Ph.D., za veškerý čas, který si na mě přes svou velkou vytíženost našla, aby mi s prací pomohla.

Moc vám všem děkuji.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma: „Povědomí předškolních pedagogů o programech sociálně-emocionálního učení“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 31.3.2022

Podpis

OBSAH

OBSAH	3
ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČÁST.....	6
1 Dítě předškolního věku	7
1.1 Dítě v mateřské škole a vývojové teorie.....	7
1.2 Motorický vývoj	8
1.3 Kognitivní vývoj.....	9
1.4 Emoční vývoj a socializace	11
2 Vzdělávání v mateřské škole	15
2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	15
2.1.1 RVP PV a sociálně-emocionální kompetence.....	16
2.1.2 Školní vzdělávací program.....	17
2.2 Kvalifikace učitele v mateřské škole	18
2.2.1 Kompetence a dovednosti učitele MŠ	18
3 Sociálně-emocionální učení	20
3.1 Sociálně-emocionální kompetence	20
3.2 Rozvoj SEC jako prevence rizikového chování v MŠ	21
3.3 Emoční inteligence	22
3.4 Hry a aktivity pro rozvoj SEC	23
3.5 Programy a pomůcky pro rozvoj SEC v MŠ	25
3.5.1 Dobrý začátek.....	25
3.5.2 Druhý krok	26
3.5.3 Emušáci	26
3.5.4 Zipyho kamarádi.....	27
3.5.5 Školní preventivní program.....	28
3.5.6 Metoda FLIP IT.....	28
3.5.7 Knihy a filmy.....	29
3.5.8 Další pomůcky.....	29
3.6 Výzkumy SEC a jejich programů.....	30
VÝZKUMNÁ ČÁST.....	32
4 Výzkumný problém, cíle a otázky.....	33
5 Typ výzkumu a použité metody	35
5.1 Dotazník vlastní konstrukce	35
5.2 Metody zpracování a analýza dat	36
6 Sběr dat a výzkumný soubor.....	37
6.1 Etické hledisko a ochrana soukromí.....	39

7	Práce s daty a její výsledky	40
7.1	Povědomí učitelů o SEC a jejich důležitosti	40
7.2	Hodnocení programů a pomůcek pro rozvoj SEC.....	44
7.2.1	Druhý krok	45
7.2.2	Dobry začátek (Metodika Schola Empirica)	45
7.2.3	Emušáci	46
7.2.4	A Box Full of Feelings	47
7.2.5	Emoce ve hře	47
7.2.6	Pexeso emocí.....	48
7.2.7	Jiné pomůcky a programy	49
7.3	Vzdělávání pedagogů v oblasti SEC	52
8	Diskuze	55
9	Závěr.....	60
10	Souhrn	62
	LITERATURA.....	65
	PŘÍLOHY.....	71

ÚVOD

Pojem sociálně-emocionální kompetence se stává v posledních letech stále častěji skloňovaným. Objevují se nové programy a pomůcky, které slibují zlepšení těchto kompetencí u mladších školáků. Jak je tomu ale v prostředí mateřských škol? Mnohými možná podceňované, ale pro základ veškerého vzdělání podstatné. Mohlo by se zdát, že mateřské školy bývají tvůrci primárních preventivních programů opomínané, proto jsem se rozhodla na tuto problematiku zaměřit a pokusit se o její zmapování.

Už v mateřské škole se pracuje na rozvoji prosociálního chování, psychické odolnosti a sebepoznání. Zprostředkovatelem bývají učitelé – jsou s dětmi v kontaktu téměř každý den, znají je nejlépe a ví, co na ně funguje. Postoje učitelů k rozvoji sociálně-emocionálních kompetencí jsou velmi důležité, proto jsou nedílnou součástí této bakalářské práce.

Práce je členěna do dvou částí – teoretické a výzkumné. V teoretické části je popsáno předškolní období dítěte skrze vývojové oblasti. Dále je zde kapitola o vzdělávání v mateřské škole – výčet nejdůležitějších dokumentů a popis nutného vzdělání pro práci učitele v mateřské škole. Teoretickou část uzavírá kapitola o sociálně-emocionálních kompetencích, o programech a pomůckách rozvíjejících tyto kompetence a o jejich výzkumech.

Výzkumná část mapuje povědomí učitelek mateřských škol o sociálně-emocionálních kompetencích, jejich dosavadní zkušenosti a znalosti různých programů a pomůcek, které cílí na rozvoj těchto kompetencí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolním obdobím se označuje časový úsek od narození dítěte až po jeho nástup do základní školy. Toto pojetí je velice rozsáhlé, proto se zaměřím na dobu strávenou v mateřské škole, tedy přibližně ve věku od tří do šesti let. Název „*předškolní věk*“ je dle Matějčka (2013) zavádějící, protože předškolní období neslouží pouze k přípravě pro vstup do školy, ale má své výchovné úkoly a potřeby, které k tomuto období patří, bez nichž by nemohlo dojít ke zdravému vývoji dítěte. Předškolní věk je pro dítě plný změn. Mezi nejvýznamnější patří, že netráví celé dny doma s matkou, ale v mateřské škole s vrstevníky. Nachází nové kamarády, učí se řešit první konflikty, dělit se o hračky, spolupracovat. Charakteristické pro toto období je osamostatnění, kdy se dítě stává méně závislým na rodině. K tomu přispívá osvojování si norem chování, znalost obsahu rolí a dopovídající komunikace (Vágnerová, 2000).

1.1 Dítě v mateřské škole a vývojové teorie

Na dítě v předškolním věku se lze podívat z pohledu několika významných vývojových teorií. Do těchto teorií nejvýrazněji zasahuje psychoanalýza **Sigmunda Freuda**, který tvrdil, že dítě je hlavním předmětem psychoanalytického zkoumání. Psychoanalýza rozděluje vývoj dítěte do pěti stadií: orální, anální, falické, stadium latence a genitální stadium. V mateřské škole dítě končí anální stadium, které trvá do tří let a které je charakteristické přesunem erotogenní zóny na anus – dítě se učí zadržovat a vypuzovat exkrementy. Od čtyř let se dítě dostává do falického stadia, nyní jsou významnou krajinou genitálie. Asi v pátém či šestém roku přichází přechod do stadia latence. V tomto období přecházejí emoční a sexuální touhy dítěte do ústraní (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Teorie psychosociálního vývoje od **Erika Eriksona** rozlišuje osm fází: důvěra x nedůvěra, autonomie x stud, iniciativa x vina, snaživost x méněcennost, identita x zmatení rolí, intimita x izolace, generativa x stagnace a integrita x zoufalství. Dítě předškolního věku spadá do třetí fáze, tedy **iniciativa proti pocitům viny**. Tato fáze trvá od tří do šesti let a pokud by v této fázi nedošlo k vyřešení konfliktu iniciativa versus vina, duševní vývoj jedince by dle Eriksona stagnoval (Vágnerová, 2000). V této fázi dochází k rozvoji sebevědomí, dítě začíná samo hodnotit a vztahuje si vše vůči sobě. Říčan (2006) tvrdí, že

nevhodná výchova může vytvořit precitlivělé a kruté svědomí, které jedince sváže a z každého jeho odvážnějšího přání vytvoří intrapsychický neurotický konflikt.

Jean Piaget přichází s teorií vývojových stadií. Vývoj dítěte dělí na senzomotorické stadium, předoperační myšlení, stadium konkrétních operací a stadium formálních operací. Děti ve věku od čtyř do sedmi let se řadí do kategorie **předoperačního myšlení**, kam spadá i předškolní dítě. Tato fáze je definována neschopností konzervace (děti nechápou, že množství látky zůstává stejné i po tom, co se změní tvar nádoby) a egocentrismem (děti si neuvědomují, že existuje i jiný pohled na svět, než je ten jejich) (Nolen-Hoeksema et al., 2012).

Na J. Piageta navázal americký psycholog **Lawrence Kohlberg** teorií morálního vývoje. Život člověka rozdělil na tři hlavní fáze morálního vývoje (předkonvenční morálka, konvenční morálka, postkonvenční morálka), které dále rozčlenil na šest stupňů. Děti předškolního věku patří do fáze **předkonvenční morálky**. V této fázi zatím nemají zvnitřněnou morálku. Rozlišují dobré a zlé na základě naučených norem. Předkonvenční fáze se dále dělí na dva stupně. Prvním je trest a poslušnost, kde je charakteristická slepá víra v autoritu: dobré je to, co po dětech vyžadují ostatní a špatné to, za co jsou trestáni. Druhý stupeň je hedonistický, orientovaný na odměny a vlastní profit: dobré je to, z čeho děti získávají odměny a zisky (Thorová, 2015).

1.2 Motorický vývoj

Pohybové schopnosti předškolních dětí se stále zlepšují, jsou lépe koordinované, účelné a přesnější. Předškoláci jsou schopni chodit po rovné čáře, do schodů i ze schodů bez držení, běhat do kopce, z kopce, po nerovném povrchu. Vydrží stát déle na jedné noze, dokonce i na jedné noze skákat, lézt po žebříku, žebřinách, přeskakovat menší předměty, seskočit z lavičky či jiného nástroje, házet míčem (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Zlepšuje se **jemná motorika**, která souvisí s osifikací ruky. V této době jsou velmi oblíbené hry s plastelínou, korálky a kamínky. Také se kolem čtvrtého roku vyhraňuje lateralita, podle dominantní hemisféry se z dítěte stává levák nebo pravák (Šulová, 2003). Zlepšení se projeví i ve větší samostatnosti – děti dokáží samy jíst (později i příborem), nalévat si nápoje, samy se oblékat i svlékat, případně s minimální pomocí (Langmeier & Krejčířová, 2006), zlepšují se ve stříhání nůžkami, používání lepidla, tříbodovém úchopu tužky, štětce (Thorová, 2015).

Výrazné zlepšení lze pozorovat při **kresbě**, skrze niž předškolní dítě vyjadřuje svůj názor na svět, ukazuje nám, jak ho samo vidí a chápe (Piaget & Inhelder, 2014). Realita je v kresbě zjednodušená, bezpečná a lehce pochopitelná, svět je dle dítěte strukturovaný a jednoznačný, platí zde určitá pravidla, která dítěti dávají pocit bezpečí a spolehlivosti světa (Vágnerová, 2000).

Kresba tříletého dítěte pro nás bude vypadat jako obyčejná čmáranice, kterou bychom bez vysvětlení dítěte, co že to vlastně nakreslilo, mohli jen těžko poznat. V takto útlém věku dítě ještě nemá správně ukotvený úchop tužky či pastelky, což je na nekorigovaných čárách, které toto dítě kreslí, dobře pozorovatelné. Na papír tlačí a ruka ho často neposlouchá tak, jak by chtělo, omalovánky bývají vymalované nedbale (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Čtyřleté dítě během kresby oznámí, že kreslí koně, ale po dokončení svého díla nám vysvětlí, že je to pes – jedná se o *náhodný realismus* (Davido, 2008). Velmi častým motivem kreseb bývají lidé. Typickému vyobrazení postav v předškolním věku říkáme *hlavonožci*. Ti se skládají z kolečka, které znázorňuje dohromady hlavu a trup, na kolečko nasedají čáry, které znázorňují ruce a nohy. Obličej hlavonožce se skládá jen z očí a pusy, ostatní rysy obličeje často chybí (Langmeier & Krejčířová, 2006). Matějček (2007) tvrdí, že děti kreslí to, co je pro ně na objektu důležité, co o objektu vědí, proto předměty postrádají některé důležité rysy.

Čím jsou děti starší, tím více přibývá rysů a detailů. Pětileté dítě má výkresy mnohem více propracované, postavy mají už i trup a další části těla, které dříve chyběly, jako třeba nos, uši či chodidla. Kresbám předškolních dětí většinou chybí perspektiva, překlápějí vertikální rovinu do horizontální, a tak se často stává, že stromy rostou ze stran, auta jezdí všemi směry apod. (Davido, 2008). Šestileté dítě, které je zralé pro vstup do školy, kreslí správné proporce postav a kresba je mnohem vyzrálejší (Langmeier & Krejčířová, 2006).

1.3 Kognitivní vývoj

Myšlení v předškolním věku úzce souvisí s poznáváním, které je zaměřeno na blízké okolí a pravidla, která zde platí. Podle teorie kognitivního vývoje J. Piageta se předškolní dítě nachází v předoperačním stadiu, které se dále dělí na substadium symbolických funkcí (2-4 roky) a na substadium intuitivního myšlení (4-7 roků). Piaget popisuje, že dítě v tomto stadiu má již rozsáhlé vědomosti, avšak při řešení problémů či úkolů je uvažování intuitivní. To

také souvisí s rozhodováním, které je rychlé, ale není podmíněno logickým usuzováním (Thorová, 2015).

Podle Vágnerové (2000) je takovéto myšlení málo přizpůsobivé, nedodržuje zákony logiky a není dost přesné. Mezi jeho typické znaky patří:

- **Egocentrismus.** Dítě se domnívá, že svět funguje pouze z jeho pohledu. Toto zkresení vede k nepřesnostem poznávání. Jako příklad můžeme uvést holčičku, která když se zatočí, tak otáčí celým světem, nebo chlapce, který se zakrytím očí stává neviditelným pro ostatní.
- **Fenomenismus.** Vzezření světa má pouze jednu podobu, na kterou je dítě velmi fixováno a není schopné od ní upustit. S fenomenismem také úzce souvisí vazba na přítomnost, na současný obraz světa – **prezentismus**.
- **Magičnost.** Pochopení světa a dění v něm je zjednodušováno fantazií, skrze ni děti nalézají odpovědi na své otázky. Fantazii a realitu od sebe příliš nerozlišují. Nutno podotknout, že používání fantazie se nepovažuje za záměrné lhaní, jedná se o **konfabulace**, které pro dítě představují realitu a samo jim věří, proto by se za ně dítě nemělo trestat (MPSV ČR, 2013).
- **Absolutismus.** Každé tvrzení či poznání musí mít konečnou platnost. Pro děti je tento znak velice důležitý, protože jednou z dětských potřeb je potřeba jistoty, která je absolutismem naplňována.

Langmeier a Krejčířová (2006) mezi znaky intuitivního myšlení zařazují i **antropomorfismus**, kdy věci mají vlastnosti živých věcí, a **artificialismus** – všechno se „dělá“ – někdo pověsil měsíc na oblohu apod.

Řeč se v předškolním období rychle rozvíjí, verbální projev se zlepšuje v obsahu i formě. Nejvíce v rozvoji pomáhá komunikace s dospělými, v menší míře komunikace s vrstevníky (Šulová, 2016). Děti se učí mluvit nápodobou dospělých nebo starších dětí, se kterými vyrůstají. Tato nápodoba je selektivního charakteru, děti neopakují vše, co slyší, většinou si zapamatují pouze nějakou část, která je pro ně nová či jinak zajímavá. S novými slovy či větami děti rády experimentují, vytváří nová slovní spojení či je jinak upravují (Vágnerová, 2000).

Velmi významná je také **egocentrická řeč**. Touto řečí si děti povídají samy se sebou, má charakter vnitřního hlasu. Slouží ke komentování činností a aktivit, řešení problémů, jednodušší orientaci a regulaci vlastního chování. Zezačátku je tato řeč hlasitá, později

tlumenější, a asi ve čtyřech či pěti letech je zcela odbourána a nahrazuje ji vnitřní řeč (Langmeier & Krejčířová, 2006).

S vývojem řeči roste i množství poznatků o sobě a světě okolo nás. Po třetím roce se zvětšuje slovní zásoba, snižuje se počet dysgramatismů a dítě více a s chutí povídá a vypráví. Přichází na řadu tzv. druhé období otázek „*A proč?*“. Tyto otázky jsou důležité jak pro rozvoj slovní zásoby, tak i pro rozvoj správného vyjadřování (Vágnerová, 2000). Během předškolního vzdělávání se děti učí rozpoznávat barvy, nové předměty, osvojují si početní základy; před začátkem školní docházky by měly být schopné vyjmenovat číselnou řadu do deseti, některé zvládají i jednoduché početní operace (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Paměť má prozatím povahu bezděčného zapamatování a uchovávání. Záměrná paměť se rozvíjí až okolo pátého roku. Paměť je mechanická, v mateřských školách je na ni cíleno nácvikem a opakováním písniček, říkanek a básniček. Děti si lépe zapamatují konkrétní události či objekty, které samy vidí, než jen holé popisy objektů. Do pátého až šestého roku převažuje krátkodobá paměť, ale je samozřejmé, že citově zabarvené události si děti pamatují i na celý život (Mertin & Gillernová, 2003).

Vnímání prostoru je ovlivněno egocentrismem. Předměty, které jsou k dítěti blízko, se mu zdají být větší, než ve skutečnosti jsou, a naopak vzdálenější předměty dítě vnímá jako menší, než je jejich odpovídající velikost. Dítě je také schopné správně určit polohu objektů nahoře a dole (Vágnerová, 2000).

Čas je pro děti hůře uchopitelnější než prostor. I zde má své místo vliv egocentrismu, dítě měří čas pomocí určitých jevů či pravidelných událostí. Děti žijí v přítomnosti, proto je pro ně těžké správně odhadovat vzdálenost budoucnosti či minulosti, nejsou pro ně tolik důležité jako to, co prožívají v tuto chvíli (Vágnerová, 2000).

1.4 Emoční vývoj a socializace

Socializace je proces, který probíhá po celou dobu našeho života. Během předškolního období je rodina stále nejvýznamnějším místem socializace dítěte. Langmeier a Krejčířová (2006) člení proces socializace do tří vývojových aspektů:

- **Vývoj sociální reaktivity.** Jedná se o vývoj bohatých emočních vztahů k lidem blízkým, ale i k těm vzdálenějším. Jedná se jak o členy rodiny, tak o vrstevníky, učitelky, ale i cizí dospělé.

- Vývoj **sociálních kontrol**. Dítě si vytváří normy na základě zákazů a příkazů dospělých. Dítě tyto normy přijímá a ty pak formují jeho chování a nastavují limity. Zde se mohou vyskytovat větší rozdíly v souvislosti s výchovnými metodami.
- Osvojení **sociálních rolí**. Jedinec by si měl osvojit takové chování a postoje, které od něho společnost očekává vzhledem k jeho věku, pohlaví, postavení ve skupině apod. Dítě by mělo rozlišovat, jak se chovat k učitelce, k ostatním dětem ve třídě, k matce nebo sourozencům. Jiné chování se od dítěte očekává podle místa, na kterém se nachází, např. na hřišti nebo v obchodním centru.

Přestože jsou předškoláci stále velmi silně vázáni na rodiče a rodinné prostředí, stávají se pro ně velmi důležitými vrstevníci a mateřská škola. Zde mezi sebou poměřují síly při různých hrách, zkouší různé role, chování a sledují reakce okolí na ně, zažívají, jaké to je být vůdcem skupiny, jak se skupinou komunikovat, jak komunikovat s různě starými dětmi (Šulová, 2003).

Také **sebepojetí** je ovlivněno rozvojem poznávacích procesů. Předškolní dítě o sobě uvažuje a uvědomuje si svou jedinečnost a odlišnost od ostatních dětí. Vzniká vlastní **identita**, děti na sebe nahlíží jako na subjekt. Ví, jak vypadají v zrcadle, ale zevnějšek pro ně není podstatný, pokud není příliš výrazný (ať už pozitivně, či negativně). Sebereflexe je závislá na pohledu ostatních osob, obzvláště rodičů. Předškolák o sobě přemýšlí, ale pouze v možnostech, které odpovídají dosaženému vývojovému stupni, který aktuálně ovlivňuje egocentrismus a magičnost uvažování (Vágnerová, 2000).

Emotivita je s blížícím se školním obdobím stabilnější, děti dokáží lépe kontrolovat svou frustraci. Stále přetrvává pláč předškolního dítěte kvůli drobným neúspěchům či nepříjemným událostem. Spadlá věž z kostek, prohra v týmové hře, odmítnutí kamarádem při řazení do dvojic nebo třeba zapomenutá hračka jsou věci, se kterými se děti těžce vyrovnávají (Thorová, 2015).

Svět je pro předškolní dítě plný úzkostí a strachů, za což je do jisté míry odpovědné právě magické myšlení. Kvůli němu děti považují své okolí za plné strašáků, dalších nadpřirozených postav a nereálných situací. Potřebují být blízkou osobou ujišťovány o bezpečném světě okolo. Může se stát, že děti začnou mít strach z věcí, se kterými dennodenně přicházejí do styku, jako např. z větru, deště, zvířat nebo neznámých lidí. Tyto frustrace se dají efektivně odbourat pomocí kresby nebo hry (Thorová, 2015).

Právě **hra** je v předškolním období hlavní činností dítěte. Odlišuje se od hry v předchozím vývojovém období i od hry dospělých. Je charakterizována tím, že přináší uspokojení sama o sobě, bez vnějších cílů. Dítě při hře procvičuje své tělo, jemnou motoriku (při stavbě věží, domů, jízdou s vláčky nebo kreslením), používá běžné předměty v přeneseném významu a přizpůsobuje svět své vlastní představě (Hoskovcová, 2006).

Zvláštní význam hry tkví v tom, že podněcuje sociální kontakt s ostatními dětmi. Při hrách děti přijímají určité role, pravidla a mohou přijímat či odmítat kontakt s ostatními dětmi (Kern et al., 2000). Ve hře si děti mohou vyzkoušet jaké to je být prodavačkou, kadeřnicí, maminkou, tatínkem, policistou a dalšími sociálními rolemi.

Do hry vstupuje nový princip, který pomáhá usměrňovat chování dítěte a lépe se adaptovat na okolí, a to je **svědomí**. Okolo třetího roku se objevuje vina. Dítě nyní pociťuje vnitřní stud, přestože situaci, ve které se provinilo, nebyl nikdo svědkem. Vina dává podklad pro rozvoj sebeúcty a další vývoj svědomí (Thorová, 2015).

Předškolní období je velmi důležité pro rozvoj **emocí**. Citové projevy jsou v tomto věku velmi silné, ale krátkodobé a rychle se mění. Jak již bylo zmíněno, děti začínají ovládat své emoční projevy, dokáží být kritičtí k sobě i ostatním. Pověštinou je jejich nálada veselá, obavy z neznámého postupně mizí. Důležitými se stávají sociální city jako láska, nenávisť, sympatie a antipatie (Šulová, 2010).

Pro úplnost bych ráda zmínila charakteristiku základních emocí. Teorii emocí je velké množství a na přesném dělení emocí se zatím akademická obec neshodla. Např. podle amerického psychologa S. Tomkinse existuje devět primárních emocí: zájem, radost, překvapení, úzkost, strach, hněv, zahanbení, hnus a odpor k nepříjemným pachům. Teorie amerických psychologů P. Ekmana a W. Friesena prezentuje šest primárních emocí: strach, hněv, radost, smutek, odpor a překvapení (Plháková, 2003), tuto teorii použijí pro přehled základních emocí. Stuchlíková (2002, s. 11) popisuje emoce jako „*velmi komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je jejich velká citlivost a proměnlivost*“.

Strach je negativní emoce, vzniká v situacích, v nichž je ohrožen život člověka, jeho duševní celistvost, nebo v případech, že hrozí ztráta majetku, sociálního postavení či vztahu. Objevit se může ve více formách, od lehčích starostí až po panickou hrůzu. Strach má také obrannou funkci, z evolučního hlediska pomáhá jedincům přežít, ať už jde o útěk ze situace, která ohrožuje život, nebo o vyhýbání se nebezpečí. Strach vždy souvisí s určitým objektem nebo situací, lehko se ale může stát, že přeroste v hněv – pokud člověk nevidí východisko

ze své aktuální situace. Se strachem souvisí **úzkost**, která se na rozdíl od strachu nevztahuje k žádné konkrétní situaci či objektu, také se hůře snáší. Člověk se necítí dobře, ale neví přesně proč (Plháková, 2003).

Hněv se dostavuje v situacích, ve kterých nám něco brání dosažení cíle. Může být také výsledkem hromadění každodenních drobných nepříjemností. Jeho škála začíná na lehké rozladěnosti a končí prudkým vztekem. Se vztekem bývá často spojovaná destrukce či ničení, za účelem odstranění překážky, která leží mezi námi a cílem. Situace často zamezují plnému rozpuku hněvu, který je potlačen či přesunut na osoby či předměty, které se vznikem hněvu vůbec nesouvisely (Plháková, 2003).

Pozitivně laděným citem je **radost**. Obecně vzniká při uskutečnění nějakého podnětu. Radost je většinou lehkou dosažitelná – pochvalou či malým dárkem. Radost může být různé intenzity, od pohodových pocitů po pocit naprosté slasti či triumfu (Plháková, 2003).

Opakem radosti je **smutek**. Je odezvou na odloučení, ztrátu či neúspěch. Doprovodnou reakcí často bývá pláč. Současně se smutkem se mohou objevovat pocity prázdnoty a bezvýchodnosti. I smutek může dosahovat různých úrovní, souvisí s tím, zda se jsou příčiny vzniku nenapravitelné, nebo existuje možnost zlepšení (Plháková, 2003).

Odpor lze vyjádřit negativními pocity k určitým objektům či osobám. Lehko si odpor představíme v situaci, kdy se máme napít z lahve, ze které před námi někdo pil, nebo si kousnout z jídla, které jedl někdo jiný. Lze ho popsat štítivým chováním, snahou vyhnout se nepříjemnému. Podle Plhákové (2003) se odpor může vystupňovat až v hnus.

Poslední ze základních emocí je **překvapení**. Představuje reakci na něco, co je pro nás nové či nečekané. Překvapení může mít pozitivní i negativní zabarvení. Pozitivním překvapením může být dárek k narozeninám, který jedinec dlouho chtěl, ale nepředpokládal, že ho někdy bude mít. Negativním překvapením může být zvuk rozbité vázy přicházející z vedlejšího pokoje, kde si hrálo naše dítě. Překvapení se dá označit za neobvyklou emoci s nápadnou poznávací komponentou. Silnému překvapení se říká úžas (Plháková, 2003).

2 VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Většina z nás si při představě mateřské školy (dále jen MŠ) vybaví bezstarostná léta strávená převážně hrou s vrstevníky. Avšak za tím, co se nám může jevit jako volná hra, stojí spousta práce; stanovení cíle, výběr tématu, příprava programu, jednotlivých aktivit atd. Při přípravě programu pro předškolní děti se učitelky opírají o závazné dokumenty, které zajišťují, aby program splnil daná kritéria pro podmínky vzdělávání v mateřských školách a aby byl program efektivní. Pro odpovídající kvalitu výchovně vzdělávací práce je důležitá osobnost učitelky stejně jako odpovídající kvalifikace. Z tohoto důvodu se v této kapitole zmíním i o problematice kvalifikačního studia.

2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je základním dokumentem, který upravuje podobu předškolního vzdělávání. Závazným dokumentem se stal v roce 2004 z důvodů potřeby sjednotit vzdělávací postupy jednotlivých mateřských škol, které byly na velmi rozdílných úrovních (Svobodová, 2010). V RVP PV jsou vymezeny úkoly předškolního vzdělávání, jako *doplňování a podporování rodinné výchovy, odborná péče, maximální podpora individuálních rozvojových možností dětí* atd. Dále je zde zdůrazňováno učení pomocí hry – zážitkové a kooperativní (MŠMT ČR, 2021).

RVP PV mimo jiné popisuje cíle, kterých by mělo být v předškolním vzdělávání dosaženo. Tyto cíle jsou rozděleny do 4 kategorií, na úrovni obecné a poté na úrovni oblastní:

- **Rámcové cíle.** Do této kategorie je zařazen rozvoj dítěte, pochopení základních hodnot, důležitých pro naši společnost a rozvoj samostatnosti dítěte (MŠMT ČR, 2021). Znalost těchto cílů a jejich pochopení by pro předškolní pedagogy měla být základem, stejně jako schopnost nahlížet na výsledky své práce právě skrze tyto cíle (Svobodová, 2010).
- **Klíčové kompetence.** Představují „obecnější způsobilosti“, kterých by děti měly během předškolního vzdělávání dosáhnout. Patří sem *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské* (MŠMT

ČR, 2021). Mateřská škola představuje základ pro celoživotní vzdělávání, další vzdělávací stupně na ni navazují.

- **Dílčí cíle.** Říkají, na co by se měl pedagog během předškolního vzdělávání zaměřit a jak tyto záměry podporovat. Tyto cíle jsou *biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální* (MŠMT ČR, 2021).
- **Dílčí výstupy.** Očekávané výstupy jsou konstruovány tak, aby byly během vzdělávání dosažitelné. Přestože mají charakter kompetencí, nejedná se o výčet schopností a dovedností, ale o vzájemné propojení těchto výstupů tak, aby byly pro dítě použitelné. Jsou rozděleny do pěti vzdělávacích oblastí, které jsou zmíněny v dílčích cílech. Názvy těchto oblastí jsou: *dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět* (MŠMT ČR, 2021).

RVP PV je závazný dokument, který definuje základní požadavky, podmínky a pravidla pro vzdělávání předškolních dětí. Vymezuje obsah pro výchovně vzdělávací činnost mateřských škol a pro přípravné třídy škol základních (Průcha & Koťátková, 2013).

2.1.1 RVP PV a sociálně-emocionální kompetence

RVP PV byl vytvořen tak, aby vzdělávání napomáhalo rozvoji prosociálního chování. V souladu s tímto rozvojem jsou výše zmíněné klíčové kompetence. U **kompetence k učení** je jedním z výstupů schopnost dítěte odhadovat své síly a učení se hodnocení osobních i cizích úspěchů a pokroků, což se sociálně-emocionálními kompetencemi rozhodně souvisí. Rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí (dále jen SEC) je podporován i prostřednictvím dalších klíčových kompetencí, u **kompetence k řešení problémů** je klíčové naučit dítě všimnout si problémů a naučit se je řešit samostatně či s pomocí dospělého, u **komunikativní kompetence** je základem schopnost vyjadřovat své prožitky, pocity a nálady a schopnost komunikace s ostatními dětmi i dospělými, **sociální a personální kompetence** obsahuje schopnost samostatně se rozhodovat o svých činnostech, schopnost vytvořit si vlastní názor a vyjádřit ho, a uvědomění, že za sebe i důsledky svého chování a jednání zodpovídá. A nakonec **činnostní a občanské kompetence** – jejich součástí je např. schopnost vyhodnotit své silné a slabé stránky a dokázat je využít, pochopit možná rizika svých nápadů a mít představu o tom, co je v souladu s lidskými hodnotami a normami. Do těchto kompetencí

také patří schopnost spoluvytvářet pravidla se svými vrstevníky, dodržovat je a mnoho dalších (Svobodová, 2007).

Zaměření na sociálně-emocionální kompetence jsou obsaženy i v cílech některých oblastí. Na rozvoj emocionálních kompetencí nejvíce cílí vzdělávací oblast **Dítě a jeho psychika**. Snaží se podporovat psychickou pohodu a zdatnost a odolnost dítěte. Dále se zaměřuje na sebepojetí, rozvoj citů a vlastní vůle. Cílem vzdělávací oblasti **Dítě a ten druhý** je snaha o usnadnění procesu vytváření vztahů dítěte k ostatním jedincům, zlepšení jejich komunikace a udržování pohody v těchto vztazích. V další vzdělávací oblasti - **Dítě a společnost** je kladen důraz na pochopení a vytváření pravidel a hodnot a napomáhá začlenění dítěte do společnosti (MŠMT ČR, 2021).

2.1.2 Školní vzdělávací program

S uvedením RVP PV do praxe se změnil systém plánování výchovně vzdělávací práce v mateřské škole. Změna plánování si vyžádala změnu vzdělávací činnosti ze strany instituce, ale i pedagogů. RVP se stal základem pro tvorbu školního vzdělávacího programu (ŠVP), který vychází z podmínek mateřské školy a potřeb dětí. ŠVP je veřejný dokument a na jeho tvorbě se podílí celý pedagogický tým pod vedením ředitele školy (NÚV, nedat.).

Při tvorbě školního vzdělávacího programu mají školy relativní volnost, ovšem za podmínky dodržení obsahu ŠVP, který je dán RVP PV a má pevně danou strukturu. Zpracování vzdělávání je rozpracováno v kapitole Vzdělávací obsah a v této kapitole je obsah vzdělávání zpracován do podoby jednotlivých bloků. Bloky se navzájem prolínají – jedná se o tzv. integrované vzdělávání. Můžou být různě dlouhé a dále se dělit na podskupiny. Obsah těchto bloků by měl zohledňovat potřeby a zájmy dítěte a měl by být předškolní dítě srozumitelný. Vzdělávací bloky by měly být dítěti užitečné, měly by mu pomoci v chápání okolního světa i sama sebe (MŠMT ČR, 2021).

Učitelky poté vychází z jednotlivých integrovaných bloků, které jsou součástí kapitoly Vzdělávací obsah a na základě těchto integrovaných bloků, které jsou většinou položené obecně, si učitelky na třídě vytváří své **třídní vzdělávací programy** (TVP). Na rozdíl od ŠVP je tento dokument neveřejný a slouží jako podklad pro práci učitelek se třídou. Skládá se z jednotlivých vzdělávacích bloků s vyznačením cíle daného vzdělávacího bloku a součástí je i hodnocení (VÚP Praha, 2006).

Pro snadnější uchopení nového systému plánování v podobě tvorby ŠVP vznikly jako metodická pomoc učitelkám dokumenty, které měly za úkol zabránit tomu, aby učitelky přepisovaly části rámcového vzdělávacího programu do ŠVP (Svobodová, 2010). Mezi tyto dokumenty patří např. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*, kde je vysvětleno, jaký má ŠVP smysl a je zde podrobně popsán postup pro vytvoření školního a třídního vzdělávacího programu (VÚP Praha, 2005) nebo *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy*, který navazuje na *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Je více zaměřený na samotné učitelky a děti, jejich portfolia, vymezení ŠVP a TVP a jejich rozdílů (VÚP Praha, 2006).

2.2 Kvalifikace učitele v mateřské škole

Existuje několik způsobů, jak může učitel mateřské školy získat odbornou kvalifikaci. Jednou z nich je vysokoškolské vzdělání, kde je možnost vybírat z bakalářského nebo magisterského studijního programu v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika nebo magisterského programu v oboru speciální pedagogika. Další možností je vyšší odborné vzdělání v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika. Stačí ale i střední vzdělání s maturitní zkouškou v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika (MŠMT ČR, 2016).

Získáním odborné kvalifikace povinnost dílčího vzdělávání pro učitele nekončí. Pedagogika je obor, který se stále vyvíjí a je neustále plný změn a nových poznatků. Od pedagogických pracovníků se očekává, že se budou dále vzdělávat v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (MŠMT ČR, 2016).

2.2.1 Kompetence a dovednosti učitele MŠ

Učitelé v mateřské škole zaměřují velkou část své práce na podporu celostního vývoje dětí. Jejich kompetence musí být dostatečně odborné a kvalitní, aby zvládli pokrýt vzdělávání dětí ve všech oblastech. Očekává se, že učitel bude mít dostatečné vědomosti o předškolních dětech z vývojové psychologie a předškolní pedagogiky a že bude schopný vytvořit odpovídající podmínky pro vzdělávání dětí. Učitel bude schopen zvolit takové metody práce, které budou zohledňovat potřeby dětí (Průcha & Kotátková, 2013).

Gillernová (2003) popisuje 4 hlavní skupiny profesních dovedností učitelů mateřských škol:

- sociálně-psychologické profesní dovednosti
- profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku
- metodické profesní dovednosti
- speciálně-výchovné a diagnostické profesní dovednosti

Sociálně-psychologické profesní dovednosti lze charakterizovat jako rozvoj sociálních kompetencí učitele skrze sociální interakce. Profesní a metodické dovednosti souvisí s tím, co učitelka s dětmi dělá, čím se společně zabývají a jak má aktivity zpracované didakticky a metodicky. Speciálně-výchovné a diagnostické profesní činnosti se zaměřují na individualizaci dětí a přizpůsobení práce jednotlivci i ve skupinách (Gillernová, 2003).

Dle Syslové (osobní sdělení, 26. února 2022) je seznámení studentů předškolní pedagogiky se sociálně-emocionálním rozvojem dětí nutné. Děje se tak v rámci studií na pedagogických fakultách vysokých škol v rámci vývojové psychologie, ale i v předmětech pedagogických disciplín týkajících se předškolní pedagogiky, didaktiky předškolního věku a kurikulu předškolního vzdělávání.

3 SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ UČENÍ

Sociálně-emocionální učení je integrální součástí vzdělávání a vývoje člověka. Skrze tento proces se jedinci učí, jak uplatňovat získané znalosti a dovednosti k rozvoji zralé identity, zvládnutí své emotivity, dosahování cílů, projevení empatie, vytváření a udržování vztahů a zodpovědnému jednání. Obecně řečeno tento proces slouží k osvojování a zlepšování sociálně-emocionálních kompetencí (CASEL, nedat.).

3.1 Sociálně-emocionální kompetence

Rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí je důležitým základem pro úspěch dětí ve škole a pozdějších letech. Mnoho výzkumů ukázalo, že děti s rozvinutými sociálně-emocionálními kompetencemi (*SEC – z anglického social-emotional competence*) se dokázaly lépe přizpůsobit školnímu prostředí, měly lepší výsledky a vztahy s vrstevníky. Pokud mají děti málo rozvinuté SEC, obtížně navazují a udržují vztahy s vrstevníky a mají problémy s chováním. V souvislosti s tím mohou vznikat problémy spojené s fyzickým i psychickým zdravím (Im, et al., 2019).

Sociálně-emocionálním učením a jeho kompetencemi se v dnešní době zabývá mnoho organizací a vědeckých týmů, mezi nimi i americká organizace Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). Tato organizace přichází s modelem CASEL 5, který rozděluje SEC na pět základních složek:

- **Sebeuvědomování** (*self-awareness*). Spadá sem porozumění emocím druhých, osobnostním cílům a hodnotám, posuzování silných stránek a limitů ostatních, pozitivní přístup k životu a optimismus.
- **Seberegulaci** (*self-management*). Tato kompetence vyžaduje schopnosti a takový přístup, který usnadňuje schopnost regulovat vlastní emoce a chování. S tím souvisí schopnost oddalovat odměnu či uspokojení, zvládnutí stresových situací a výdrž ve snaze dosáhnout nejen osobních cílů.
- **Sociální cítění** (*social awareness*). Tímto pojmem rozumíme vnímání lidí, kteří pocházejí z odlišných sociálních prostředí a kultur, o snaze vcítit se do těchto lidí a o schopnosti s nimi soucítit. Sociální cítění zahrnuje i

porozumění sociálním a etickým normám a uvědomování si sociální opory (rodiny, školy, komunity).

- **Vztahové dovednosti** (*relationship management*). Do této kompetence zahrnujeme komunikaci, aktivní naslouchání, spolupráci, odolnost vůči nevhodnému sociálnímu tlaku, konstruktivní vyjednávání konfliktů, a vyhledání pomoci v případě potřeby.
- **Zodpovědné jednání** (*responsible decision making*). Souvisí s jednáním a chováním v sociálních interakcích – jak se správně chovat, jak reagovat. Zahrnuje i schopnost posouzení etických standardů, obavy o bezpečnost a realistický náhled na možné následky (Weissberg, et al., 2015).

V případě, že děti nemají SEC na dobré úrovni, je pro ně mnohem náročnější porozumět mimice druhých lidí a poznat, s jakou emocí souvisí (Deimann, et al., 2005).

Programy, které jsou vytvářeny pro rozvoj SEC nemusí být vždy efektivní. Aby byly účelné, měly by splňovat 4 základní podmínky: 1) být systematické (Sequenced), 2) obsahovat aktivní formy učení (Active), 3) vymezit čas a pozornost pro rozvoj sociálních a osobnostních dovedností (Focus), 4) představit konkrétní učební cíle (Explicit). Spojením počátečních písmen těchto podmínek dostaneme slovo **SAFE**, které v překladu znamená **bezpečný** (Durlak et al., 2011).

3.2 Rozvoj SEC jako prevence rizikového chování v MŠ

Politika primární prevence se v České republice začala rozvíjet v 90. letech 20. století, a to v reakci na vysoký počet mladých uživatelů návykových látek. Tu lze dle MŠMT rozdělit na 2 hlavní skupiny: specifickou a nespecifickou. Do skupiny **specifické primární prevence** rizikového chování patří aktivity a programy, které přímo cílí na předcházení a omezení konkrétních typů rizikového chování žáků. **Nespecifická primární prevence** zahrnuje aktivity, které přímo nesouvisí s konkrétním typem rizikového chování, ale pomáhají snižovat rizika jejich výskytu (MŠMT ČR, 2019b). Proto by mělo platit, že programy rozvíjející sociálně-emocionální kompetence spadají do nespecifické primární prevence (Palová, Program Druhý krok jako nástroj sociálně-emocionálního učení., 2016).

MŠMT (2019b) cílí na prevenci těchto sedmi sociálně-patologických jevů:

1. agrese, šikana, kyberšikana, násilí, vandalismus, rasismus, xenofobie ad.
2. záškoláctví

3. závislosti
4. rizikové sporty, rizikové chování v přírodě, prevence úrazů
5. poruchy příjmu potravy
6. negativní působení sekt
7. sexuální rizikové chování

Podle J. A. Durlaka a J. L. Mahoneyho (2019) má rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí pozitivní dopad v těchto oblastech:

- zlepšení akademického prospěchu
- zlepšení úrovně svých dovedností
- zlepšení sociálního chování a snížení úrovně emočního distresu
- zlepšení postojů (např. v motivaci k učení) a snížení výskytu problémového chování

Možné rizikové chování jedinců lze eliminovat využíváním programů pro rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí v praxi (Smékalová & Palová, 2016). V Evropě jsou zatím programy SEL vnímány jako prevence, v USA jsou již velmi rozšířené, dokonce zde působí jako samostatná skupina intervenčních programů (Palová, 2016).

3.3 Emoční inteligence

S pojmem emoční inteligence poprvé přišli v roce 1900 američtí psychologové P. Salovey a J. Mayer, později tento pojem rozšířil D. Goleman. Emoční inteligence zahrnuje schopnost uvědomovat si své emoce, usměrňovat je do podoby, která odpovídá situaci, být empatický k druhým, schopnost odkládat odměnu či uspokojení, používat emoce k podpoře osobnostního a intelektuálního růstu a další (Plháková, 2003).

Modelů emoční inteligence je v dnešní době velké množství. Jedním z nejznámějších je model Saloveye a Mayera pojmenovaný EI97. Autoři popisují emoční inteligenci jako soubor emocionálních schopností, které mohou být rozděleny do 4 skupin (Schulze & Roberts, 2005):

- **Vnímání, posuzování a vyjadřování emocí** (*perception, appraisal and expresion of emotion*)
- **Emoční podpora myšlení** (*emotional facilitation of thinking*)

- **Porozumění emocím a jejich analýza** (*understanding and analyzing emotions*)
- **Promyšlená regulace emocí** (*reflective regulation of emotions*)

Tento model emoční inteligence může velmi připomínat výše zmíněný model CASEL 5, je zde ale jeden zásadní rozdíl; model EI97 nezahrnuje složku vztahových kompetencí, která je bezpochyby velmi podstatná (Smékalová & Palová, 2016).

Model emoční inteligence od Daniela Golemana je pojat jakožto soubor specifických kompetencí. Goleman tvrdí, že emoční inteligence zvyšuje šance člověka být úspěšným ve svém životě. Zároveň odmítá tvrzení, že obecná inteligence může předpovědět míru úspěšnosti člověka v životě (Štěpánková, 2013). Kompetence, které se podílejí na tvorbě emoční inteligence jsou dle Golemana (2011) následující:

- **Sebeuvědomění.** Patří sem znalost vlastních emocí, pocitů, vnímání sebe sama.
- **Sebeovládání.** Schopnost, která nám umožňuje regulaci vlastních citů do takové podoby, která odpovídá situaci.
- **Motivace.** Tato kompetence popisuje emoční tendence, které vedou k vyšším cílům, nebo dosah vyšších cílů usnadňují.
- **Empatie.** Tato skupina se týká vztahů, konkrétně vcítění se do druhých, do jejich situace a pocitů.
- **Komunikace.** Základem dobrých mezilidských vztahů je vcítění se do druhých lidí a přizpůsobení našeho chování jejich rozpoložení.

3.4 Hry a aktivity pro rozvoj SEC

Jak již bylo zmíněno v první kapitole, hra je esenciální aktivitou předškolního věku. Děti hrou tráví většinu času, a tak je jasné, že i ve vývoji osobnosti má hra své místo. V posledních letech se objevuje nárůst počítačových her, které se u dětí stávají stále více oblíbenými. Tyto hry umožňují dětem utéct do virtuální reality, která nemá hranice. Studie dokazují, že počítačové hry mají na děti jak pozitivní (zlepšování percepce, schopnost rychlejšího rozhodování), tak i negativní (závislost na hraní počítačových her, obezita) účinky (Klarin, 2017, in Ljubetic et al., 2020)

Dlouhou dobu byly sociálně-emocionální učení (dále SEL – z *anglického social-emotional learning*) a hra zkoumány samostatně. Hra byla chápána jako aktivita převážně

v předškolním věku, zatímco učení bylo výhradně spojováno se školou. V dnešní době je ale těžké rozlišit, kde končí hra a začíná učení, proto jsou učení a hra považovány za nerozdělitelný celek. Samotné děti v těchto dvou pojmech nedělají rozdíl, dokud je samotný proces baví (Ljubetic et al., 2020). Stejný názor zastává i S. Pfeffer, která tvrdí, že se lze sociálním a emočním dovednostem naučit. Nejvhodnějším obdobím pro formování těchto dovedností je právě dětství, kdy se na rozvoj SEC efektivně cílí skrze hry, cvičení a další činnosti (Pfeffer, 2003).

Ráda bych zde představila několik her a činností, kterými lze rozvíjet SEC. Nejprve je důležité si uvědomit, že ambice na rozvoj SEC může mít téměř každá hra či činnost, pokud je vedena a zadána prosociálně, izolované hry nemají schopnost změnit chování dětí. Jednou z nich je **Náladoměr** od Zdeňka Šimanovského. Princip spočívá v natažené ruce, která ukazuje, jakou má dítě zrovna náladu. Dítě zavře oči a zkusí se zamyslet nad tím, jakou má zrovna náladu. Potom dá povel ruce, aby ostatním ukázala, jak se dítě cítí. Pokud dítě nechá ruku podél těla, má nejhorší náladu, jakou může mít. Čím výše ruku umístí, tím je jeho nálada lepší. Polohu své ruky může dítě i okomentovat, případně dodat, jakou náladu mělo ráno, než šlo do školky či včera večer (Svobodová, 2007).

Modifikovaná honička na babu, nazvaná **Na babu Vzteklandu** umožňuje dětem popustit a vybit emoce. Princip je stejný jako u kterékoliv jiné honičky, ale ten, kdo představuje babu Vzteklandu se nejdříve „vyvzteká“. To znamená, že si může lehnout na zem, křičet, mlátit pěstmi do země, nebo třeba dupat či skákat. Poté se rozeběhne a honí ostatní. Komu předá vzteklou babu, ten se musí nejprve také vyvztekat a poté honí dál. V této hře je ale riziko povinné účasti – uzavřenější děti by s takovýmto popuštěním emocí mohly mít problém (Svobodová, 2007).

Další hrou je **Ubohá kočička**. V této hře se děti učí ovládat svoje emoce. Děti se postaví do kruhu a jedno jde dovnitř, bude představovat kočičku. Cílem kočičky je vybrat si nějakého kamaráda, kterého se snaží všelijakými způsoby rozesmát, zatímco kamarád musí říct „*Ty moje malá, ubohá kočička*“ a pohladit kočičku po hlavě bez toho, aniž by se zasmál. Princip se opakuje do té doby, než se některé z dětí zasměje a ubohou kočičku ve středu kruhu vystřídá (Svobodová, 2007).

Pro děti je mimo hry a další činnosti velmi důležité i povídání si s učiteli v kruhu na koberci. Tímto způsobem lze zjistit, jak děti rozumí jednotlivým tématům a učitel má prostor pro rozšiřování povědomí dětí o jednotlivých tématech. Děti získávají zkušenosti a

sebevědomí pro otevření se ostatním a sdílení svých zážitků a názorů. Učitel tímto způsobem posiluje dětskou sebedůvěru, jejíž součástí je vědomí svých silných stránek a dovedností (Pfeffer, 2003).

3.5 Programy a pomůcky pro rozvoj SEC v MŠ

V dnešní době existuje velké množství programů a pomůcek, které pomáhají s rozvojem jak sociálních, tak emocionálních kompetencí předškolních dětí. V této podkapitole představím programy a pomůcky, které lze pro rozvoj SEC v mateřských školách využít.

3.5.1 Dobrý začátek

Dobrý začátek vychází z amerického programu *The Incredible Years* vytvořeným prof. Strattonovou, který vznikl v 70. letech 20. století. Zaměřuje se na rozvoj sociálních a emočních kompetencí a dokáže reagovat na potíže, se kterými se u dětí v MŠ setkáváme – absence limitů, nárůst agresivity, nedostatek času ze strany rodičů a další. Program je využíván ve více než 20 zemích světa. *The Incredible Years* obsahuje několik programů, od těch vhodných pro novorozence (0-1 rok) až po program vhodný pro mladší školní věk (6-12). V programech mají svou zásadní roli učitelé, děti i rodiče (*The Incredible Years*, nedat.).

Mezi charakteristické rysy této metodiky patří **inkluzivnost** – je vhodná pro všechny, včetně dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, je efektivní i u dětí s problémovým chováním. Je **návodná**, předkládá konkrétní způsoby práce s dětmi rozvíjející SEC. Schola Empirica s tímto programem pracuje od roku 2011 a za tu dobu vyškolila přes 300 pedagogů, je tedy i u nás **ověřená**. A jak již bylo zmíněno, do programu jsou zahrnuti i rodiče – zaměřuje se na zlepšení komunikace mezi rodiči a pedagogy. Hlavními tématy programu kromě komunikace mezi rodiči a učiteli je **soužití ve třídě, budování vztahů a důvěry, podpora vhodného chování, strategie práce s nevhodným chováním, práce s emocemi a řešení konfliktů** (Schola Empirica, nedat.b).

V balíčku pro mateřské školy se nachází několik publikací, které pomáhají pedagogům se v programu zorientovat a programem je provedou, kurikulum Dobrý začátek, které se skládá z šesti podrobných lekcí, které pomáhají dětem s adaptací v MŠ, dále zásobník aktivit na podporu sociálně-emocionálního vývoje dětí a další didaktické pomůcky jako tematické pexeso, příběhové karty a plyšová maňasci pro nácvik seberegulace emocí (Schola Empirica, nedat.a).

3.5.2 Druhý krok

Preventivní program Druhý krok je dalším z programů, který se zaměřuje na rozvoj SEC, cílí na předškolní vzdělávání a první stupeň základních škol (ŠPAS, nedat.). Vychází z amerického programu *Second Step*, který byl vytvořen společností Committee for Children. Program Second Step má několik variant: pro děti před začátkem vzdělávání, pro mateřské školy, nižší i vyšší stupeň základních škol a střední školy, nabízí i speciální balíčky jako *Prevence dětí a ochrana dětí* (Committee for Children, nedat.). Program Second Step je využíván při výuce ve velkém množství mateřských a základních škol po celém světě, například v Kanadě, USA, Velké Británii, Německu, Rakousku, Slovensku a mnohých dalších. V České republice je využíván od roku 2015 (ŠPAS, nedat.).

Hlavními úkoly programu Druhý krok je naučit děti být empatickými, chápat problémy z pohledu druhých, mít dobré komunikační schopnosti a naučit se ovládat vlastní emoce. Program se v České republice a na Slovensku objevil díky sdružení Profkreatis, které společně se spolkem ŠPAS zajišťuje vzdělávání nutné pro efektivní použití programu. Program má stejně jako v zahraničí několik variant, které pokrývají mateřské, základní i střední školy. Pracovat s programem Druhý krok může každý pedagogický pracovník, který prošel školením Druhého kroku (ŠPAS, nedat.).

Lekce programu Druhý krok jsou založeny na práci s programovou sadou, která obsahuje příručku pro pracovníky školských zařízení, v níž je popsáno, jak s programem pracovat, 32 velkoformátových karet, na kterých jsou zachyceny situace v životech dětí ve škole i mimo ni a které obsahují metodické pokyny pro pedagogy, tři plakáty a tři plyšové hračky (zajíc, pes a šnek), které představují různé osobnostní typy dětí a jejich chování v různých situacích (Druhý krok, nedat.). Obsah programu se dělí na tři základní části. První částí je **Trénink empatie**, děti se zde seznamují se základními emocemi, učí se rozpoznávat pocity své i druhých lidí a empaticky na druhé reagovat. Druhá část je pojmenovaná **Ovládání impulzivity a řešení problémů**. V této části se děti mají naučit uvědomovat si své impulzivní chování a tlumit ho. Poslední část má název **Zvládání hněvu** cílí na uvědomování si vlastního hněvu a jeho zvládání (Profkreatis, 2009, in Palová, 2016).

3.5.3 Emušáci

Emušáci od firmy Scio jsou výukové knihy a hračky pro rozvoj emoční a sociální inteligence dětí. V těchto knihách jsou hlavními hrdiny plyšové hračky, které se svými menšími

plyšovými kamarády, které reprezentují jednotlivé emoce, zažívají typické situace ze životů předškolních a mladších školních dětí. Plyšové hračky mají napomoci dětem pochopit emoce, který pro ně mohou být příliš abstraktní (Scio, nedat.).

Knihy jsou plné otázek a aktivit, které pomáhají dětem pochopit své emoce i emoce druhých. S knihami lze pracovat v mateřských a základních školách, ale využívat je mohou i rodiče s dětmi. Skrze Emušáky se děti učí poznávat emoce a pracovat s nimi, rozvíjet svou osobnost a sebedůvěru. Rodičům na druhou stranu nabízí možnost většího pochopení svých dětí a vybudování větší důvěry. Emušáky v České republice využívá více než 17 000 rodin, přes 2 000 školských zařízení a pedagogicko-psychologických poraden a velmi oblíbení jsou i v Německu, kde s nimi pracuje téměř 3 000 rodin (Scio, nedat.).

První knihou je **Ferda a jeho mouchy** s hlavním hrdinou žabákem Ferdou. V knize je celkem 16 pohádek, která dětem zábavnou formou přibližuje emoce, které představují jednotlivé mouchy. Ferda a jeho mouchy je vhodný pro děti od čtyř do deseti let. Na tuto knihu volně navazuje **Ferda v tom zase lítá**, kniha je určena pro starší čtenáře ve věku od 6 do 10 let. Poslední knihou z řady Emušáků je **Pája a bleší cirkus**, která se zaměřuje na přípravu dětí na příchod mladších sourozenců, cílí na děti, které příchod mladšího sourozence do rodiny čeká nebo si již touto událostí prošly, především pro děti od 3 do 7 let (Scio, nedat.).

3.5.4 Zipyho kamarádi

Metodika Zipyho kamarádi vznikla v roce 1998 ve Velké Británii. Vytvořila ji charitativní organizace Partnership for Children, která metodiku průběžně spravuje. Nyní je využívána ve více než 30 zemích světa. Metodika je určena pro práci s dětmi ve věku od pěti do sedmi let, hlavním cílem je rozvoj copingových strategií a sociálních dovedností (Duševní zdraví dětí, nedat.a).

Program se skládá z 24 lekcí, které jsou rozděleny do šesti modulů:

- 1. modul – **Emoce**
- 2. modul – **Komunikace**
- 3. modul – **Vztahy**
- 4. modul – **Řešení problémů**
- 5. modul – **Jak se vyrovnat se změnou a ztrátou**
- 6. modul – **Posun v životě**

Děti se učí řešit problémové situace pomocí *Zlatých pravidel*: „Dobré řešení mi pomůže cítit se lépe a zároveň nikomu neublíží.“ Na Zipyho kamarády navazuje program **Jablíkoví kamarádi**, který je určen pro děti od sedmi do devíti let (Ročovská, nedat.).

3.5.5 Školní preventivní program

Minimální preventivní program by měl být součástí školního vzdělávacího programu, který vychází z RVP PV a je povinným dokumentem pro každou mateřskou školu. Jeho cílem je ochránit děti před společensky nežádoucími jevy. Způsob, jehož by se prevence mělo dosáhnout je zdravý způsob života, který obsahuje tělesné, duševní a sociální složky. Jako kompetence podpory zdraví označuje následující (MŠMT ČR, nedat.):

- sebedůvěru, samostatnost a jistotu
- podporu zkušeností, která vede k touze účastnit se pohybových aktivit
- schopnost přizpůsobení se životu v sociální komunitě
- seberozvoj
- motivaci k aktivnímu poznávání a prožitkům
- rozvoj tvořivosti a estetického cítění
- systematický rozvoj dovedností, které vedou ke zdravému životnímu stylu

Formu školního preventivního programu si každá MŠ určuje sama, měl by však obsahovat konkrétní postupy a pravidla, která jsou každodenně používána jako prevence problémového chování (MŠMT ČR, nedat.).

3.5.6 Metoda FLIP IT

Tato metoda pomáhá dětem regulovat vlastní chování, učí je poznávat a porozumět svým pocitům a snižuje výskyt problematického chování. Je vhodná pro děti od tří do 8 let a pracovat s ní mohou jak učitelé, tak rodiče. FLIP IT sestává ze 4 kroků, které následují hned za sebou. Tyto kroky jsou pocity, hranice, dotazování a nápověda. Při pravidelném používání metody se děti učí uvědomovat si své emoce a zdravě zvládat náročné situace. S metodou lze pracovat s jednotlivci i s třídním kolektivem (Sperry, 2016).

Prvním krokem jsou **pocity**. V této fázi dospělý klidně hovoří s dítětem, popisuje jeho pocity a pomáhá mu rozpoznat, které emoce jeho chování způsobily. Ve druhém kroku jsou dítěti připomenuty **hranice** a očekávané chování. Pevně stanovené hranice dětem dodávají pocit bezpečí a důvěry. Třetím krokem je **dotazování** – zde je potřeba dítě

povzbudit k tomu, aby přemýšlelo, jak svůj problém vyřešit. Posledním krokem je **nápověda**. Dítěti jsou předkládány nápady a tipy, které by situaci mohly řešit. Tímto způsobem se dítě učí řešit problémy (Sperry, 2016).

3.5.7 Knihy a filmy

Rozvíjet sociálně-emocionální kompetence v mateřských školách lze i formou čtení nebo sledování pohádek. Spousta dětských autorů se zaměřuje právě na témata, která je někdy těžké s dětmi otevřít a věnovat se jim. V takových případech mohou učitelé sáhnout právě po těchto knížkách či filmových pohádkách. Množství takovýchto publikací je nepřehledné, proto jsem vybrala pouze několik, které mi přišly zajímavé.

- **Děti a emoce – V. Černý, K. Grofová.** Kniha na rodině se čtyřmi dětmi představuje jednotlivé emoce, je doplněna o interaktivní cvičení, návody k hrám a CD s písničkami.
- **Lentilka pro dědu Edu – I. Březinová.** Příběh zábavnou formou seznamuje děti s nelehkým tématem Alzheimerovy choroby.
- **Julie mezi slovy – P. Dvořáková.** V knize se otevírají témata jako rozvod rodičů, rozpad rodiny a vytváření citových vazeb k novým partnerům rodičů.
- **Návštěva malé smrti – K. Crowther., O smrti smrt'oucí – P. Stalfelt.** Obě knihy dětem přibližují pojmy smrt a umírání.
- **Pusinky nie sú na rozkaz, Dotyky nie sú na rozkaz – M. Mebes.** Knihy dětem dávají odvalu říci ne, naučit se vnímat plnohodnotně sebe samotné a rozhodovat, co je jim příjemné a co už není.
- **Hry pro zvládnání agresivity a neklidu – Z. Šimanovský.** Tato kniha je určena pro pedagogy, obsahuje hry a činnosti, díky kterým se děti naučí pojmenovat a ovládat své emoce.
- **V hlavě – režie P. Docter, R. Del Carmen.** Pohádka ukazuje, jak funguje mozek, a učí, jak rozpoznávat emoce a jak je regulovat.

3.5.8 Další pomůcky

Často využívané jsou k rozvoji SEC různé interaktivní hry, ke kterým jsou využívány kartičky jako např. **Pexesa emocí**, kartičky **Moře emocí** – produkt firmy B-creative obsahuje 32 karet s emocemi a pocity doplněna brožurou, či **Myši z majáku – sada emoce** – tato sada od firmy Maják o.p.s. obsahuje 60 karet s emocemi a metodiku s nápady pro využití sady.

Další variantou je využití maňásků, např. **Sada emoce** od MU Brno – každý z osmi maňásků představuje jednu z emocí, děti s nimi mohou sehrávat scénky a učit se, jak s emocemi pracovat. Respondenti v mém výzkumu zmiňovali také deskovou hru **Emoce ve hře** od firmy Rolf, která dětem přibližuje emoce radost, vztek, smutek a strach.

3.6 Výzkumy SEC a jejich programů

Zájem o programy sociálně-emocionálního učení v posledních letech roste společně s výzkumnými rešeršemi. Poprvé se zájem o SEL objevuje v Americe v 70. letech 20. století a od té doby stále roste (Goldman et al., 2006). Jako první přichází pojem primární prevence, který byl později překonceptován na všeobecný preventivní přístup. Základní myšlenka tohoto přístupu spočívá v dobře navržených složkách kurikula a učebních technikách, které by měly pozitivně působit na vývoj dítěte skrze učení sociálně-emocionálních dovedností. Mezi výsledky zlepšování těchto kompetencí jsou zlepšování psychické a fyzické pohody studentů, předcházení pozdějším potížím s duševním zdravím. Mimo jiné by tyto kompetence měly přispívat ke zlepšování resilience, snižování výskytu rizikového chování a emocionálního distresu (Elias et al., 1997, in Bierman & Motamedi, 2015).

Během posledních desetiletí proběhla spousta výzkumů, které se zaměřovaly na školní prevenci a podporu šíření programů. Tyto výzkumy se zaměřovaly především na studijní výsledky, antisociální a agresivní chování, symptomy deprese, užívání drog, psychické zdraví, problémové chování, nebo na pozitivní vývoj mládeže. Výsledky všech těchto výzkumů se shodují na efektivitě univerzální školní intervence (Durlak, et al., 2011).

Řada výzkumů zaměřených na sociální a emoční kompetence se dá najít i na tuzemské půdě. Prvním takovým projektem bylo ověření vlivu programu **Druhý krok** na sociální a emocionální kompetence. Jednalo se o kvaziexperiment, součástí byly kontrolní a experimentální skupina. Výzkum probíhal během září 2015 a února 2016. Výsledky prokázaly pozitivní vliv programu Druhý krok na úroveň sociálně-emocionálních kompetencí. Vznikl jako součást diplomové práce K. Palové, která se k výzkumu ve své práci podrobněji vyjadřuje. V roce 2017 byl v rámci diplomových prací Lisníkové a Mánkové znovu zkoumán program Druhý krok, a to v souvislosti s třídním klimatem. Chobotská a Faastová se skrze Druhý krok zaměřily na tvořivost, afektivitu a sebepojetí dětí. Tyto výzkumy jsou orientovány především na žáky základních škol (Palová, 2020).

Schola Empirica pro metodiku **Dobry začátek** používá jako primární evaluační nástroj dotazník předností a nedostatků (Strength and Difficulties Questionnaire – SDQ), který měří problémové chování dětí (Schola Empirica, nedat.c). Česká studie, která hodnotila účinnost metodiky **Zipyho kamarádi** proběhla ve školním roce 2015/2016 v Praze, ve spolupráci s 1. lékařskou fakultou Univerzity Karlovy. Pretest – posttest studie čítala dvě skupiny – experimentální (která pracovala s metodikou) a kontrolní (s metodikou nepracovala). Závěry potvrdily výsledky zahraničních studií – u dětí bylo výrazné zlepšení v sociálních dovednostech a sebeovládání, učitelé děti lépe hodnotili ve zvládnání učiva a školní zátěže (Duševní zdraví dětí, nedat.b).

Na závěr bych ráda zmínila ještě několik programů na rozvoj SEC, které se hojně využívají v zahraničí. Mimo programů, které jsou zmiňovány v podkapitole 3.5, bych ráda uvedla program **Preschool PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)**. Byl vytvořen v 90. letech 20. století a zaměřuje se na 4 základní domény sociálně-emocionálních dovedností: **prosociální chování a přátelské dovednosti** (pomoc, schopnost podělit se, ...), **emocionální znalosti** (rozpoznání a označení základních emocí), **sebekontrola a řešení společenských problémů** (Bierman & Motamedi, 2015). Program PATHS je schopen zlepšit emocionální pohodu dětí a pomoci zlepšit jejich studijní výsledky (PATHS Program, nedat.).

Dalším programem je **I Can Problem Solve (ICPS)** je jedním z prvních explicitních programů vyvinutých pro předškolní děti. Výzkumy prokázaly, že program snižuje impulzivitu a zlepšuje společenské dovednosti dětí a dovednosti k řešení problémů. Dle výzkumu sociální a emocionální učení přispívá ke snížení zneužívání návykových látek u dětí a ke snížení interpersonálního násilí. Souvisí také se zlepšením v oblasti psychického zdraví a studijních výsledků (ICPS, nedat.).

Posledním programem, který bych zde ve stručnosti ráda představila, je **AI's Pals: Kids Making Healthy Choices**. Tento program je vhodný jak pro předškolní děti, tak pro první stupeň základních škol. Cílí na zlepšování sociálně-emocionálních kompetencí a na snižování agresivního a antisociálního chování. Program je nastaven tak, aby měly děti možnost vybudovat si své sociální dovednosti jako je porozumění pocitům, uznávání rozdílů, zájem o druhé, seberegulace a sebekontrola (Youth.gov, nedat.).

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A OTÁZKY

Říká se, že první roky v životě člověka jsou těmi nejdůležitějšími, během kterých se člověk nejvíce naučí a které ho nejvíce formují. Proto je velmi důležité, jakým způsobem člověk tyto roky prožije a kterými směry se rozvíjí. Pro zdravý (psychický) vývoj jedince a jeho efektivní začlenění do společnosti je velmi důležité mít sociálně-emocionální kompetence na dobré úrovni. Rozvíjení těchto kompetencí začíná ještě před nástupem do mateřské školy, když dítě dostává první impulzy od rodičů a rodiny. Později hlavní roli v rozvoji těchto kompetencí přebírá mateřská škola, která by měla pomoci dítěti naučit se vše, co ke správnému a zdravému fungování ve společnosti potřebuje. Tuto roli později přebírá základní škola.

Právě v mateřské škole je nejvíce prostoru, který je možné věnovat dětem v jejich cestě za rozvojem sociálních a emočních schopností. Aby se děti naučily vše, co do života potřebují, byly vyvinuty nejrůznější programy rozvíjející SEC, které se používají na celém světě a navádějí předškolní pedagogy se svou dětskou posádkou skrze rozbouřené moře emocí do bezpečného přístavu, na jehož břeh děti vystupují s tím nejlepším, co jim učitelé do další životní etapy mohli předat.

Tyto programy jsou častěji orientované na základní školy, programů pro mateřské školy není až tak mnoho, což je velká škoda vzhledem k tomu, že v mateřských školách je těchto programů potřeba pro podchycení prevence problémového chování. Je důležité zmínit, že programy pro mateřské školy existují a jsou využívány, stejně jako pomůcky a knihy pro rozvoj SEC. Zatím ale není zmapováno, které programy a v jaké míře se napříč Českou republikou využívají.

Cílem této bakalářské práce bylo prozkoumat povědomí předškolních pedagogů o sociálně-emocionálním učení, zajímaly mě dosavadní zkušenosti, znalosti a názory na různé metodiky a pomůcky, zda se v této oblasti učitelé aktivně vzdělávají a také konkrétní způsoby rozvoje SEC.

Na základě výzkumného problému byly stanoveny tyto cíle:

- Prozkoumat, jaké je povědomí předškolních pedagogů o sociálně-emocionálních kompetencích a jejich důležitosti.
- Zmapovat programy a pomůcky, které učitelé nejčastěji používají.
- Zjistit, zda se pedagogové v této oblasti aktivně vzdělávají.

5 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

Pro účel této diplomové práce byl zvolen **kvantitativní výzkum**, sběr dat probíhal dotazníkovým šetřením se snahou získat co největší vzorek populace. Jedná se o deskriptivní a mapující studii, jejímž cílem je zjistit, jak se pedagogové v ČR zaměřují na podporu rozvoje sociálně-emocionálních kompetencí dětí předškolního věku. Původní záměr byl získat co nejvíce respondentů, jejichž odpovědi v dotazníkovém šetření by odpovídaly celorepublikové populaci a představovaly by tedy reprezentativní vzorek, viz dále.

5.1 Dotazník vlastní konstrukce

Ve snaze získat co největší množství odpovědí od respondentů ze všech krajů byl zvolen pro sběr dat **dotazník**. Jeho úvodní část je k nahlédnutí v příloze č. 3. Tato metoda byla volena s ohledem na aktuální pandemickou situaci způsobenou onemocněním Covid-19, která značně ztížila pracovní podmínky nejen v pedagogickém odvětví. A tak ve snaze získat co nejvíce odpovědí a zároveň připravit pedagogické pracovníky o co nejméně času v psychicky náročné době, byl zvolen testovou metodou právě dotazník. Vzhledem k tomu, že způsoby práce se SEC v předškolním období zatím nejsou příliš zmapované, nebyl nalezen vhodný dotazník, který by se na sběr dat z mateřských škol dal aplikovat, a tak bylo nutné vytvoření vlastního dotazníku. Dotazník byl vytvořen skrze platformu Google Forms a přístup k němu získali respondenti z e-mailu, který obsahoval odkaz na stránku s dotazníkem.

Použitý dotazník obsahoval celkem 17-19 otázek v závislosti na zkušenosti s programy rozvíjející sociálně-emocionální kompetence. Z těchto otázek bylo deseti otevřených, z nichž byly pouze dvě povinné. Byl rozčleněn do několika segmentů, prvním z nich byl **úvod**. Ten obsahoval krátké představení dotazníku, včetně jeho účelu, cílové skupiny respondentů, ujištění o zachování anonymity a časové náročnosti dotazníku.

Následovala část s otázkami týkajícími se **demografických údajů**. Byly zde otázky zjišťující pohlaví respondentů, jejich věk, funkci v MŠ, délku praxe a kraj, ze kterého pocházejí.

Další část se zaměřovala na **sociálně-emocionální kompetence**. Zde se zjišťovalo, zda pedagogové vědí, co to SEC jsou, jakou podle nich hraje rozvoj těchto kompetencí roli

v předškolním vzdělávání, které konkrétní kompetence se cíleně snaží rozvíjet a jakým způsobem.

Poslední otázka z této sekce zjišťovala, zda respondent absolvoval vzdělávací kurz či seminář, který se týkal rozvoje SEC. Na základě odpovědi na tuto otázku dostal respondent navíc sekci otázek, které zjišťovaly, jaký kurz či seminář respondent navštívil a jak tuto vzdělávací akci respondent hodnotí. Pokud respondent žádný kurz či seminář neabsolvoval, tato sekce otázek mu nebyla nabídnuta k vyplnění a pokračoval do další části.

Předposlední část cílila na **povědomí o jednotlivých programech a pomůckách** pro rozvoj SEC a jejich efektivitě pro práci s předškolním kolektivem. S jakými pedagogy pracuje či pracoval, co mu na programech vyhovuje a co naopak vadí.

V závěrečné části byly otázky zaměřeny na **potřeby pedagogů** – zda by se chtěli zúčastnit vzdělávacích akcí na rozvoj SEC, pokud by měli možnost, co k tomuto tématu aktuálně potřebují a jak **hodnotí úroveň SEC** u dětí, se kterými aktuálně pracují. Přestože povinných otázek bylo pouze 11, návratnost odpovědí u nepovinných otázek byla překvapivě vysoká.

5.2 Metody zpracování a analýza dat

Jak již bylo dříve zmíněno, dotazník byl umístěn v online prostředí, stejně tak získané odpovědi. Proto bylo potřeba tabulku s odpověďmi nejprve extrahovat do programu Microsoft Excel, ve kterém bylo s daty dále pracováno. Probíhalo zde kódování dat z odpovědí pro usnadnění a přehlednost. Tento program byl také využíván pro tvorbu grafů a tabulek.

Samotné kódování probíhalo následovně: jednotlivé odpovědi byly zjednodušovány do velmi obecných kódů, které byly postupně více a více konkretizovány. Kódy byly rozdělovány do kategorií, mezi kterými byly hledány vztahy.

6 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

Data jsem ke své diplomové práci sbírala pomocí online dotazníku vytvořeného přes platformu Google Forms, který je více popsán v předchozí kapitole. Dotazník obsahoval 17-19 otázek v závislosti na tom, zda dotazovaný byl na nějakém školení týkajícím se SEC. Pro vyplňování byl zpřístupněn 3. ledna 2022. Ukončení přijímání odpovědí bylo 28. února 2022. Samotný sběr dat probíhal 2 měsíce.

Do výběru byly zahrnuty mateřské školy ze všech krajů České republiky. Počet mateřských škol ve školním roce 2021/2022 je dle statistik MŠMT (2022) 5 349, pedagogických pracovníků, konkrétně učitelů, je v České republice přes 33 tisíc. Školy jsem oslovovala skrze e-mail, který jsem adresovala ředitelům či sekretariátu jednotlivých zařízení. Čerpala jsem z veřejně dostupné evropské databáze mateřských škol (SeznamŠkol.eu), zde jsem vybírala školy metodou náhodného výběru – oslovovala jsem každou druhou, školy jsou v databázi řazeny náhodně. Jednotlivé školy byly včetně data odeslání e-mailu, kraje, do kterého patří a kontaktu zapisovány do tabulky v MS Excel. Oslovovány byly všechny druhy škol; veřejné, soukromé, církevní, speciální a další. Týden před ukončením sběru dat jsem znovu posílala e-maily do mateřských škol, které zatím nebyly osloveny a které se nacházely v krajích, ze kterých přišlo málo odpovědí.

Skrze e-maily jsem oslovila více než 400 mateřských škol a získala jsem 117 odpovědí. Nízkou návratnost odpovědí přisuzuji aktuální pandemické situaci, což mi bylo potvrzeno i několika reakcemi z mateřských škol, které s omluvou dotazník nevyplnily z důvodů spojených s náročnou situací v MŠ v důsledku koronavirových opatření. V e-mailu jsem žádala respondenty o další šíření dotazníku mezi kolegy, proto při sběru dat pravděpodobně došlo i k metodě sněhové koule. Znění e-mailu je k nahlédnutí v příloze č. 4.

Z výše zmíněných 117 respondentů byli čtyři vyřazeni. Dvě z vyřazených byly učitelky ze základních škol, dále jeden nepedagogický pracovník a chůva. Data byla zpracovávána v konečném počtu 113 respondentů. Nejvíce respondentů vyplnilo dotazník v Praze – 15. Na druhém místě je Středočeský kraj s počtem 13 respondentů, o bronzovou příčku se dělí kraj Královehradecký a Olomoucký s 10 respondenty. Následují kraje Ústecký a Jihočeský s devíti respondenty, poté kraj Jihomoravský a Pardubický s osmi odpověďmi,

sedm odpovědí jsem získala z Moravskoslezského a Plzeňského kraje, šest odpovědí přišlo z kraje Libereckého, čtyři odpovědi z Karlovarského a Zlínského kraje, a nakonec nejméně odpovědí se mi podařilo získat v kraji Vysočina, pouze tři respondenti vyplnili dotazník. Poměr zastoupení učitelů v jednotlivých krajích dle průměrného evidenčního přepočteného počtu (MŠMT ČR, 2019a) a počet získaných odpovědí ukazuje tabulka č. 1. Získaný vzorek odpovědí tedy odpovídá 0,342 % učitelů v předškolním vzdělávání.

Tabulka č. 1: Přehled počtu učitelů v jednotlivých krajích a získané četnosti respondentů

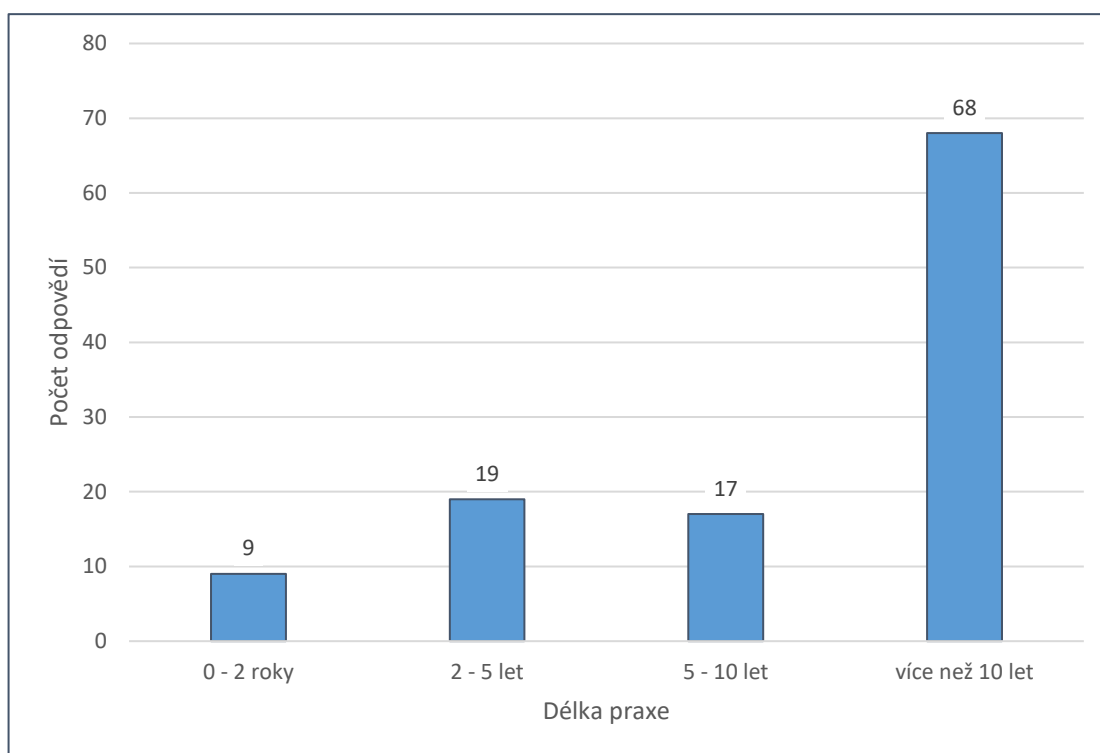
Pedagogičtí pracovníci - učitelé	Počet učitelů	Počet respondentů	Získané procento
ČR	33 024,3	113	0,342%
Praha	3 833,7	15	0,391%
Středočeský kraj	4 711,3	13	0,276%
Jihočeský kraj	2 047,4	9	0,440%
Plzeňský kraj	1 737,7	7	0,403%
Karlovarský kraj	774,7	4	0,516%
Ústecký kraj	2 347,0	9	0,383%
Liberecký kraj	1 425,0	6	0,421%
Královehradecký kraj	1 728,2	10	0,579%
Pardubický kraj	1 653,8	8	0,484%
Kraj Vysočina	1 632,4	3	0,184%
Jihomoravský kraj	3 733,1	8	0,214%
Olomoucký kraj	2 077,1	10	0,481%
Zlínský kraj	1 756,9	4	0,228%
Moravskoslezský kraj	3 566,0	7	0,196%

Přestože i muži mají své zastoupení ve školství, mezi respondenty dotazníku se vyskytují pouze ženy. Celkový počet učitelek je ve statistickém souboru 84, počet ředitelky je 28 a dotazník vyplnila i jedna studentka předškolní pedagogiky. Nejmladší respondentka byla 20letá učitelka, nejstarší respondentka byla ředitelka ve věku 65 let. Průměrný věk souboru je 44,2 let, směrodatná odchylka je 11,078.

Odpovědi na otázku, která se týkala *délky praxe*, byly rozčleněny do několika kategorií – zatím žádná, méně než 2 roky, 2 – 5 let, 5 – 10 let, více než 10 let. Tento typ zjišťování délky praxe byl zvolen vzhledem k pandemické situaci v ČR, která trvá přes dva roky a donutila vzdělávací zařízení, aby na různě dlouhou dobu zavřela své dveře pro děti i učitelky – zde jsem předpokládala, že mladé paní učitelky, které v posledních dvou letech dokončily školu a nastoupily do mateřské školy, dost možná ještě nedostaly příležitost být s dětmi v jiném než online kontaktu a jejich odpovědi by tedy nemohly být relevantní pro náš výzkum. Nikdo takový se ale ve výzkumném vzorku nenašel. Z celkového počtu 113 respondentů jich má devět praxi kratší než dva roky, 19 respondentů patří do kategorie

s délkou praxe 2 – 5 let, 17 respondentů spadá do kategorie 5 – 10 let praxe, a zbylých 68 respondentů má praxi delší než 10 let.

Graf č. 1: Rozdělení délky praxe respondentů



6.1 Etické hledisko a ochrana soukromí

V úvodu online dotazníku bylo zdůrazněno, že odpovědi respondentů jsou anonymní, neuváděli své jméno, ani e-mail, pro vstup do dotazníku stačil pouze odkaz. Anonymita respondentů byla podpořena prostředím, ve kterém dotazník vyplňovali – online.

Účast byla dobrovolná, bez nároku na odměnu za vyplnění dotazníku. V případě dotazů mohli respondenti využít kontaktní adresu, která byla uvedena hned v úvodu dotazníku. Na jeho konci byl prostor pro sdílení dojmů nebo čehokoliv, co by mi respondenti chtěli sdělit. Tuto možnost většinou využívali k poděkování, přání úspěchů a vyjádření nesouhlasu s legislativou MŠMT a prostorem pro rozvoj SEC.

7 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

Pro větší přehlednost je práce s daty rozdělena do několika podkapitol, které odpovídají výzkumným cílům ze čtvrté kapitoly a zároveň odpovídají jednotlivým částem dotazníku: povědomí učitelů o sociálně-emocionálních kompetencích a jejich důležitosti, nejčastější programy a pomůcky pro rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí, a nakonec podkapitola zjišťování, zda se učitelé v této oblasti aktivně vzdělávají.

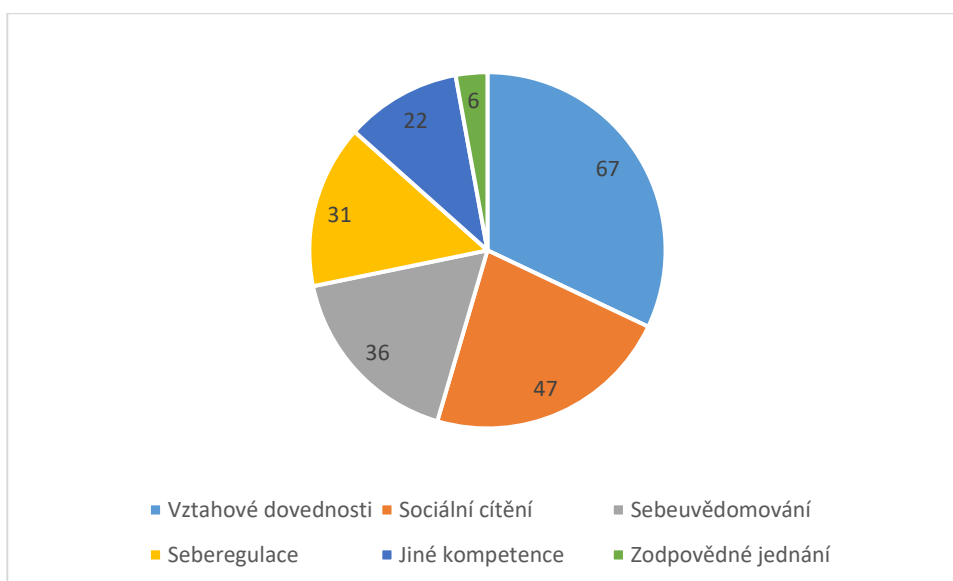
7.1 Povědomí učitelů o SEC a jejich důležitosti

První část dotazníku se snažila zmapovat, jaké mají předškolní učitelé povědomí o sociálně-emocionálních kompetencích a jaký na ně mají názor. Otázka byla postavena jako otevřená, ptala jsem se, co si učitelé představují pod pojmem sociálně-emocionální kompetence. Zodpovězení této otázky bylo povinné, odpovědi jsem tedy získala od všech 113 respondentů.

Jednotlivé odpovědi byly nejdříve rozdělovány do velkého množství velmi konkrétních kódů, které se s každou další fází více a více zobecňovaly. Cílem bylo dostat odpovědi do jednotlivých kategorií sociálně-emocionálních kompetencí podle modelu CASEL 5, kterými jsou: *sebeuvědomování*, *seberegulace*, *sociální citění*, *zodpovědné jednání* a *vztahové dovednosti*. Některé odpovědi nespádaly do žádné z uvedených kategorií, proto byly zařazeny do kategorie *jiné kompetence*. Odpovědi některých respondentů byly pouze heslovité a nedalo se zjistit, jak přesně byly míněny, nebo zkrátka nevyhovovaly žádné jiné kategorii. Jako příklad můžeme uvést *emoce*, *prevence* nebo *zralost pro ZŠ*.

Výsledky kódování představuje graf č. 2. Nejčastěji se vyskytovaly **vztahové dovednosti** s četností 67, **sociální citění** mělo četnost 47, **sebeuvědomování** bylo zmíněno 36krát, 31 kódů spadalo do **seberegulace** a **zodpovědné jednání** bylo kódováno šestkrát. **Jiné kompetence** měly četnost 23, z toho 13 odpovědí obsahovalo pouze heslovité *emoce*.

Graf č. 2: Rozložení kategorií sociálně-emocionálních kompetencí dle povědomí učitelů



Vzhledem k tomu, že otázka byla otevřená, platí, že pro každého respondenta může existovat více kódů, ale v každé z kategorií pouze jeden.

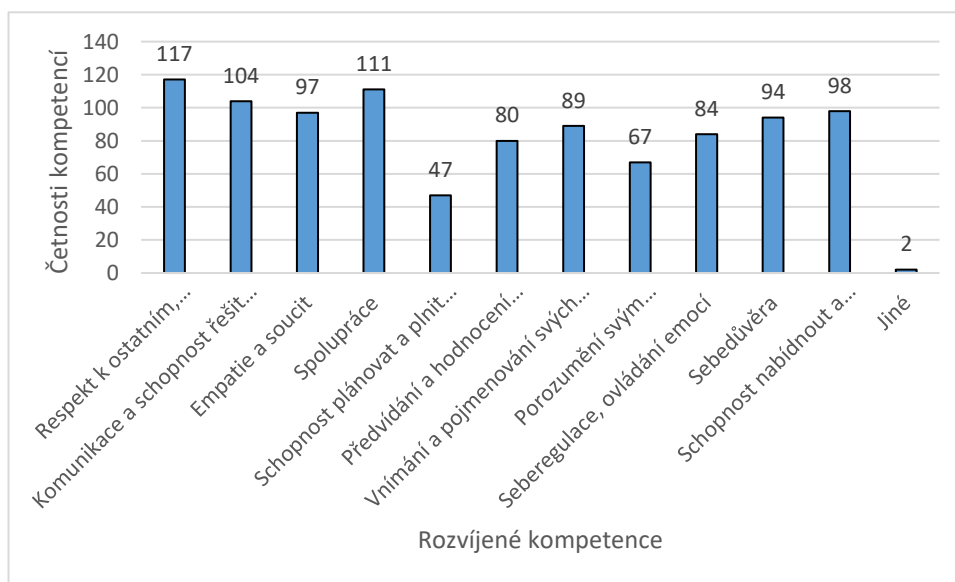
Další otázkou jsem se snažila zjistit, za jak důležité tyto kompetence učitelé považují. Přesné znění otázky je: *Jakou roli podle Vás hraje rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí u dětí předškolního věku?* Otázka nebyla povinná, proto byl počet odpovědí 109. Zde všichni respondenti, kromě čtyř, kteří nechtěli otázku vyplňovat, odpovídali ve stejném duchu. Nejčastějšími odpověďmi bylo, že tyto kompetence mají roli *velkou, důležitou, zásadní, jednu z hlavních, významnou*. Kromě těchto jednoslovných odpovědí se našlo i několik odpovědí, které byly obsáhlejší, ale názorově souhlasily s ostatními, že jsou SEC v předškolním věku velice důležité. Byly to např.: *„Je to základ rozvoje dítěte.“* nebo *„Vnímám ho jako mnohem důležitější, než rozvoj v rámci rozšiřování vědomostí a informací nebo než rozvoj pohybových schopností. Pro mě osobně je to hlavní cíl předškolního vzdělávání.“*

Zajímalo mě také, které konkrétní kompetence se učitelé cíleně snaží rozvíjet. Tato otázka byla povinná a zaškrťovací – učitelé měli z nabídky možností vybrat, na rozvoji kterých cílů opravdu pracují. I zde měli učitelé možnost přidat vlastní kompetence, které u dětí cíleně rozvíjí, ale nebyly jmenovány v naší nabídce. Někteří respondenti tuto možnost využili tak, jak byla zamýšlena, jiní ji zvolili jako jednodušší variantu, kde napsali, že rozvíjí všechny výše zmíněné, a tak nemuseli zaškrťovat jednotlivá pole. Proto muselo dojít k úpravě – kódování dat do podoby jednotlivých kompetencí, které byly následně vyhodnoceny. Respondenti mohli vybírat z těchto kategorií:

- Respekt k ostatním, ohleduplnost
- Komunikace a schopnost řešit konflikty
- Empatie a soucit
- Spolupráce
- Schopnost plánovat a plnit své cíle
- Předvídání a hodnocení důsledků chování
- Vnímání a pojmenování svých emocí
- Porozumění svým myšlenkám, emocím, ...
- Seberegulace, ovládání emocí
- Sebedůvěra
- Schopnost nabídnout a přijmout pomoc

Tyto kategorie některým respondentům nestačily, a tak byla do tabulky přidána kategorie *Jiné*, do které spadají kompetence, které nebyly v původním výčtu. Respondenti, jejichž odpovědi byly do této kategorie zařazeny, byli dva a jejich odpovědi byly následující: *nastavit druhým hranice a naslouchat ostatním a sdílet své prožitky*.

Graf č. 3: Přehled cíleně rozvíjených kompetencí



Dle získaných odpovědí učitelé nejčastěji rozvíjí u předškolních dětí **respekt k ostatním, ohleduplnost** – tato možnost byla zvolena 117krát. V počtu 111 byla volena **spolupráce**. Celkem 104 respondentů zaškrtnulo, že u předškolních dětí cíleně rozvíjí **komunikaci a schopnost řešit konflikty**. Další nejčastější byla **schopnost nabídnout a přijmout pomoc**, kterou se snaží rozvíjet 98 respondentů. K rozvíjení **empatie a soucitu** se

přihlásilo 97 respondentů, v závěsu je **sebedůvěra** s 94 respondenty. **Vnímání a pojmenování svých emocí** cíleně rozvíjí 89 pedagogů, **seberegulaci, ovládání emocí** zaškrtnulo 84 respondentů, 80 respondentů se snaží rozvíjet **předvídání a hodnocení důsledků chování**, 67 učitelů rozvíjí **porozumění svým myšlenkám, emocím** a 47 pedagogů pracuje na rozvoji **schopnosti plánovat a plnit své cíle**. Dvěma respondentům byla vytvořena nová kategorie – **jiné** – jak je vysvětleno v předchozím odstavci.

Poslední otázkou v této části dotazníku byla otevřená nepovinná otázka, kdy jsem žádala o jednotlivé způsoby, jak kompetence, které v předchozí otázce učitelé zaškrtovaly, konkrétně rozvíjí. Přestože otázka nebyla povinná, odpovědi se mi dostalo od 103 respondentů. Deset respondentů jsem musela vyřadit, protože jejich odpovědi neodpovídaly otázce, nebo odpověď nevyplnili. Získaná data byla opět kódována do velmi konkrétních kódů a později do kódů obecnějších. Přehled získaných kódů uvádí následující tabulka.

Tabulka č. 2: Způsoby rozvíjení kompetencí

Způsob rozvoje kompetence	Četnost	Podkategorie	Relativní četnost
Aktivity a činnosti	115	5	48,7%
Komunikace	42	4	17,8%
Každodenní situace	29	1	12,3%
Role učitele	23	4	9,7%
Třídní pravidla	11	1	4,7%
Metodika	10	1	4,2%
Motivace	3	1	1,3%
Spolupráce	2	1	0,8%
Reflexe	1	1	0,4%

Většina respondentů uváděla odpovědi, které obsahovaly více než jeden způsob rozvíjení kompetencí, proto je získaných výsledků větší počet, než bylo respondentů, kteří odpovídali. Jednotlivé odpovědi byly rozřazeny do těchto devíti kategorií: **komunikace, aktivity a činnosti, třídní pravidla, motivace, každodenní situace, spolupráce, role učitele, metodika a reflexe**. Většina těchto kategorií obsahovala podkategorie.

Nejčastěji uváděné způsoby rozvoje kompetencí spadaly do kategorie **Aktivity a činnosti** – 47,8 %. Tato kategorie obsahovala pět podkategorií: *Hry, skupinové práce, Hraní scének a dramatizace, Pomůcky, Knihy, hudba, Barometr emocí*. Druhé nejčastější způsoby patří do kategorie **Komunikace** – 17,8 %. Rozdělení komunikace bylo do čtyř podskupin: *Komunikační kroužek, Rozhovory s dětmi, Aktivní naslouchání, Komunikace ve skupinách*. Dále **Každodenní situace** s 12,3 %, **Role učitele** s 9,7 % a čtyřmi podskupinami: *Individuální přístup, Provádění konfliktem, společné hledání řešení, Učitel jde příkladem,*

Pasivita učitele. **Třídní pravidla** zastávala 4,7 %, **Metodika** 4,2 %, **Motivace** 1,3 %, **Spolupráce** 0,8 % a **Reflexe** 0,4 %. Přehled získaných odpovědí ukazuje tabulka č. 3.

Tabulka č. 3: Přehled kategorií a podkategorií rozvíjených kompetencí

Kompetence	Podkategorie	Absolutní četnost
Aktivity a činnosti	Hry, skupinové práce	50
	Hraní scének, dramatizace	30
	Pomůcky (kartičky, obrázky, maňásci, ...)	11
	Knihy, hudba	19
	Barometr emocí	5
Komunikace	Komunikační kroužek	25
	Rozhovory s dětmi	14
	Aktivní naslouchání	1
	Komunikace ve skupinách	2
Každodenní situace	Každodenní situace	29
Role učitele	Individuální přístup	6
	Provádění konfliktu, společné hledání řešení	4
	Učitel jde příkladem	11
	Pasivita učitele	2
Třídní pravidla	Třídní pravidla	11
Metodika	Metodika (Montessori, Dobrý začátek, Emušáci)	10
Motivace	Pozitivní motivace, odměna x trest	3
Spolupráce	Spolupráce při řešení problémů	2
Reflexe	Reflexe	1

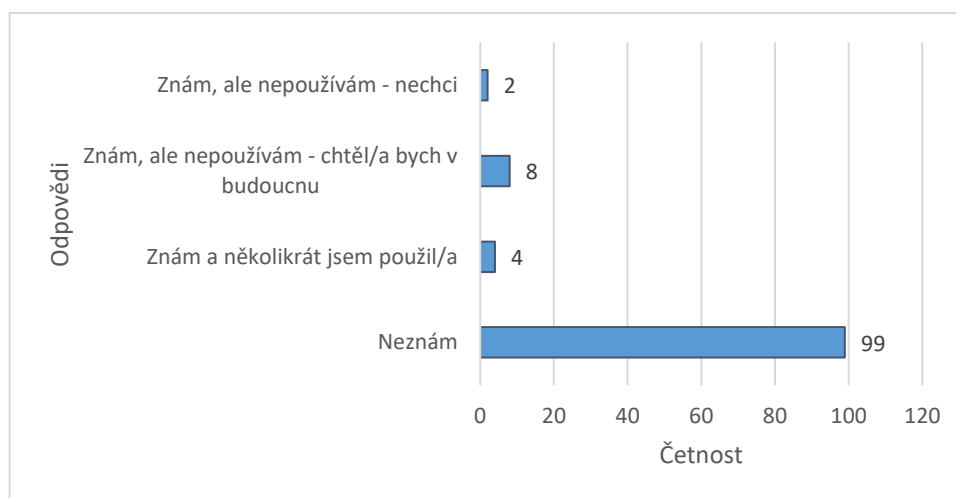
7.2 Hodnocení programů a pomůcek pro rozvoj SEC

Dalším z cílů bylo zjistit, které z dostupných pomůcek a programů, které napomáhají rozvoji sociálně-emocionálních kompetencí, jsou předškolními pedagogy nejčastěji využívané. Respondentům dotazníku byl předložen vždy jeden z programů či pomůcek pro rozvoj SEC a respondenti vybírali z možností tu, která jeho postoj k programu nebo pomůcce nejvíce vystihovala. Respondenti měli za úkol hodnotit tyto programy a pomůcky: *Druhý krok*, *Dobrý začátek (Metodika Schola Empirica)*, *Emušáci*, *A Box Full of Feelings*, *Emoce ve hře (Emotie in het spel)*, *Pexeso emocí* a *Jiné*. Na výběr měli respondenti tyto odpovědi: *Znám a používám pravidelně* – *Znám a několikrát jsem použil/a* – *Znám, ale nepoužívám* – *chtěl/a bych v budoucnu* – *Znám, ale nepoužívám* – *nechci* – *Neznám*. Tato série otázek byla pro respondenty povinná, proto je počet odpovědí u každého programu či pomůcky 113.

7.2.1 Druhý krok

Jako první hodnotili respondenti program Druhý krok. Přestože měli na výběr z pěti možností využívání programu, žádný z učitelů nezaškrtl možnost, že program zná a pravidelně ho používá. Nejčastější odpovědí byla možnost **neznám** – tu zvolilo 99 respondentů. Osm z dotazovaných odpovědělo, že metodu **znám, ale nepoužívám – chtěl/a bych v budoucnu**, čtyři z dotazovaných zvolili odpověď **znám a několikrát jsem použil/a**, a dva z pedagogů nejvíce vystihovala odpověď **znám, ale nepoužívám – nechci**.

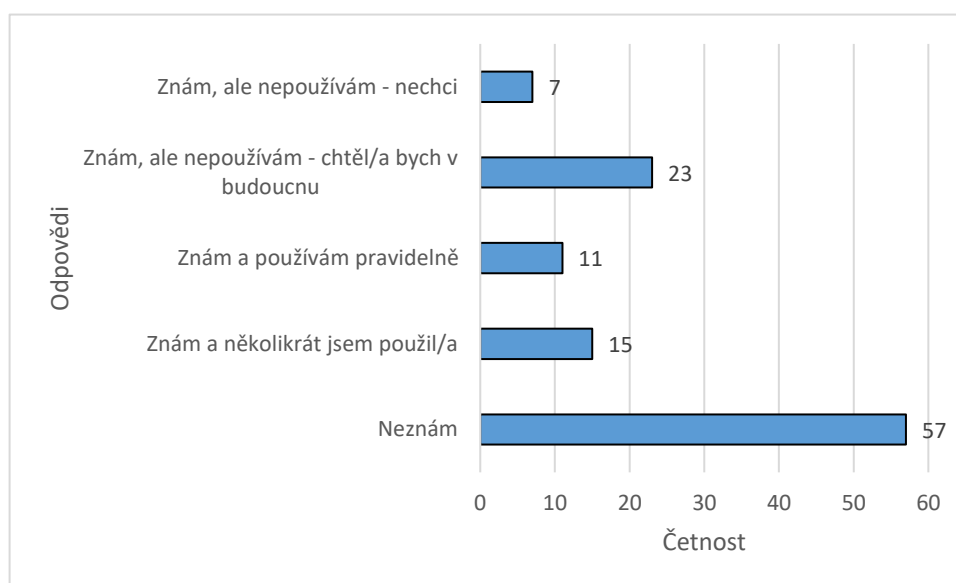
Graf č. 4: Přehled hodnocení programu Druhý krok



7.2.2 Dobrý začátek (Metodika Schola Empirica)

Dalším hodnoceným programem byl Dobrý začátek, který je metodikou Scholy Empirica. Zjištěné výsledky byly následující: nejčastější odpovědí bylo **neznám**, kterou zvolilo 57 respondentů. **Znám, ale nepoužívám – chtěl/a bych v budoucnu** zvolilo 23 pedagogů, **znám a několikrát jsem použil/a** odpovědělo 15 z dotazovaných, 11 respondentů zvolilo odpověď **znám a používám pravidelně** a sedm z dotazovaných zaškrtnulo políčko s možností **znám, ale nepoužívám – nechci**.

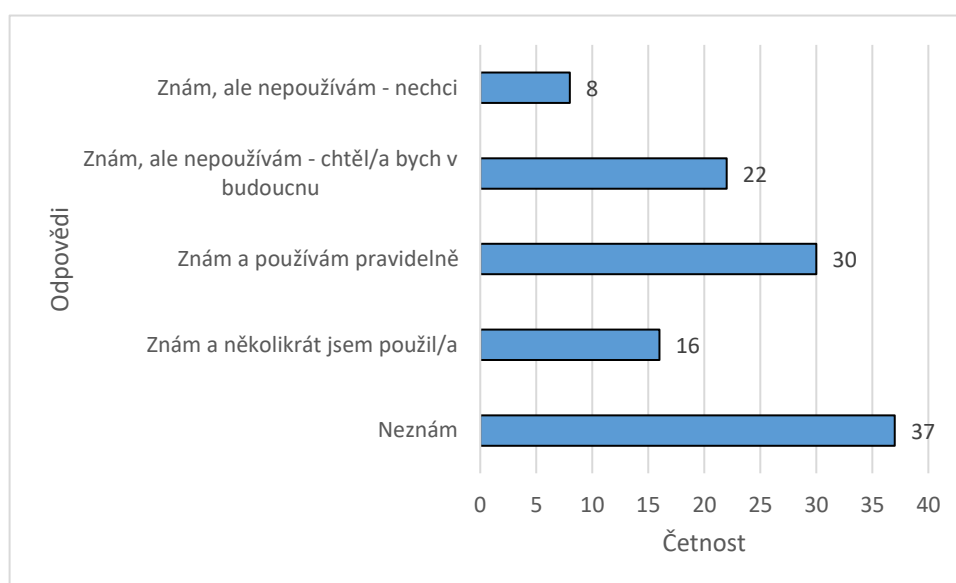
Graf č. 5: Přehled hodnocení programu Dobrý začátek



7.2.3 Emušáci

I v případě této pomůcky pro rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí zůstala nejčastější odpovědí možnost **neznám**, kterou zvolilo 37 respondentů. **Znám a používám pravidelně** se mezi odpověďmi objevilo 30krát, **znám, ale nepoužívám – chtěl/a bych v budoucnu** čítá 22 odpovědí, možnost **znám a několikrát jsem použil/a** se ve výsledcích objevuje 16krát. Možnost **znám, ale nepoužívám – nechci** vystihuje osm respondentů.

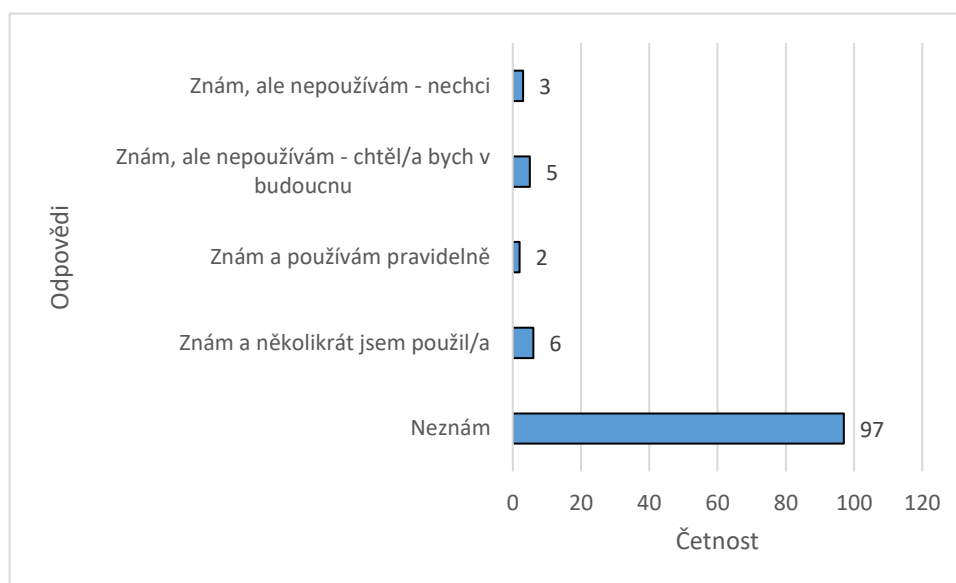
Graf č. 6: Přehled hodnocení pomůcky Emušáci



7.2.4 A Box Full of Feelings

Výsledky týkající se znalosti této metodické pomůcky byly následující. Nejčastější odpovědí byla možnost **neznám**, pro kterou se rozhodlo 97 respondentů. Druhou nejčastější odpovědí byla možnost **znám a několikrát jsem použil/a**, kterou zvolilo šest z tázaných pedagogů. Pět pedagogů zvolilo odpověď **znám, ale nepoužívám, chtěl/a bych v budoucnu**, třemi respondenty byla zvolena odpověď **znám, ale nepoužívám – nechci** a odpověď **znám a používám pravidelně** se objevila u dvou respondentů.

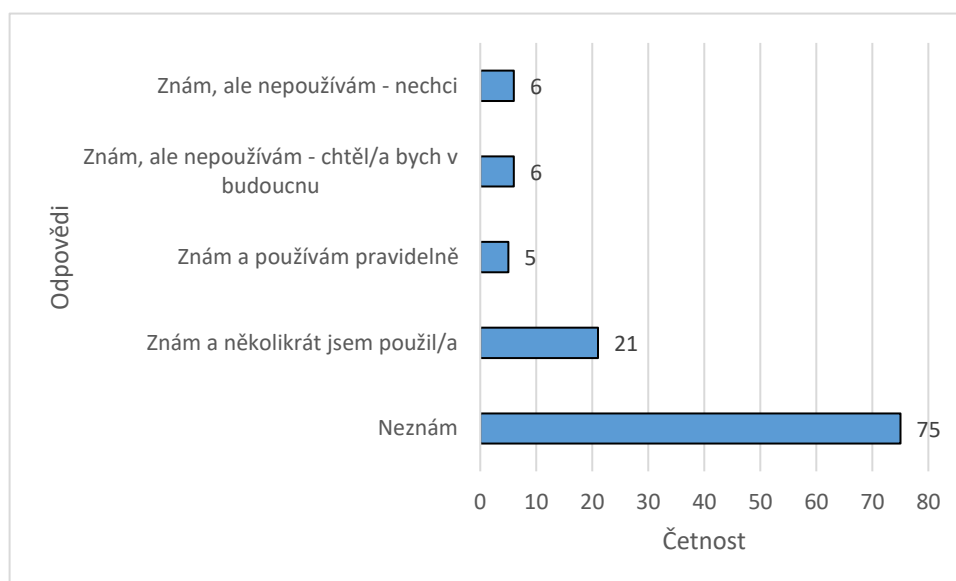
Graf č. 7: Přehled hodnocení pomůcky A Box Full of Feelings



7.2.5 Emoce ve hře

Nejvíce respondentů vystihovala odpověď **neznám**, kterou zaškrtno 75 respondentů. 21 z dotazovaných pedagogů zvolilo jako odpověď možnost **znám a několikrát jsem použil/a**. Se stejným počtem odpovědí, v počtu šesti, byly odpovědi **znám, ale nepoužívám – chtěl/a bych v budoucnu** a **znám, ale nepoužívám – nechci**. Nejméně respondentů volilo odpověď **znám a používám pravidelně** – tuto odpověď zvolilo pět učitelů.

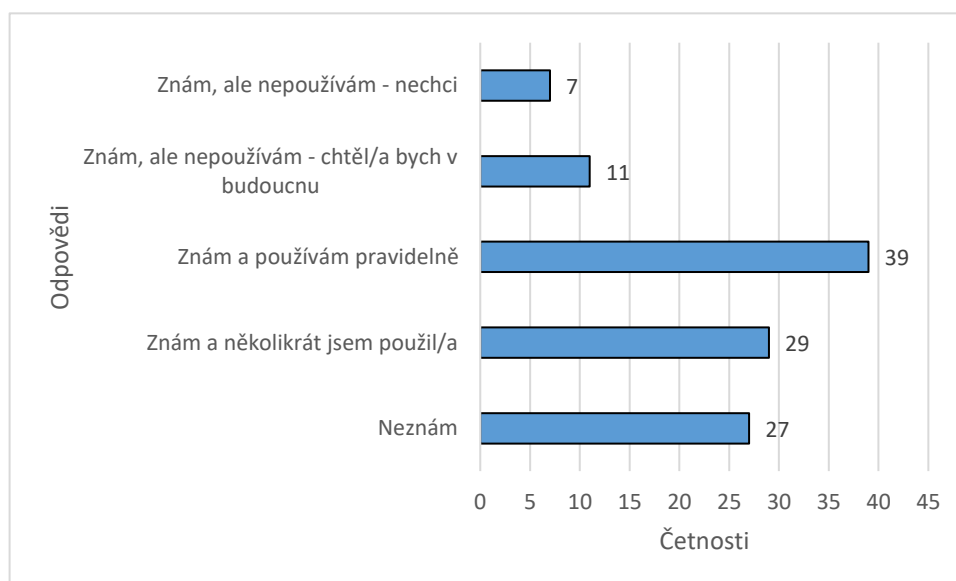
Graf č. 8: Přehled hodnocení pomůcky *Emoce ve hře*



7.2.6 Pexeso emocí

Další hodnocenou pomůckou bylo Pexeso emocí. Zde byla nejčastější odpovědí možnost **znám a používám pravidelně**, kterou zvolilo 39 respondentů. S 29 odpovědi skončila možnost **znám a několikrát jsem použil/a**. Další nejvyšší četnost měla odpověď **neznám**, kterou zvolilo 27 respondentů. 11 odpovědí měla možnost **znám, ale nepoužívám – chtěl/a bych v budoucnu** a možnost **znám, ale nepoužívám – nechci** vybralo sedm z tázaných pedagogů.

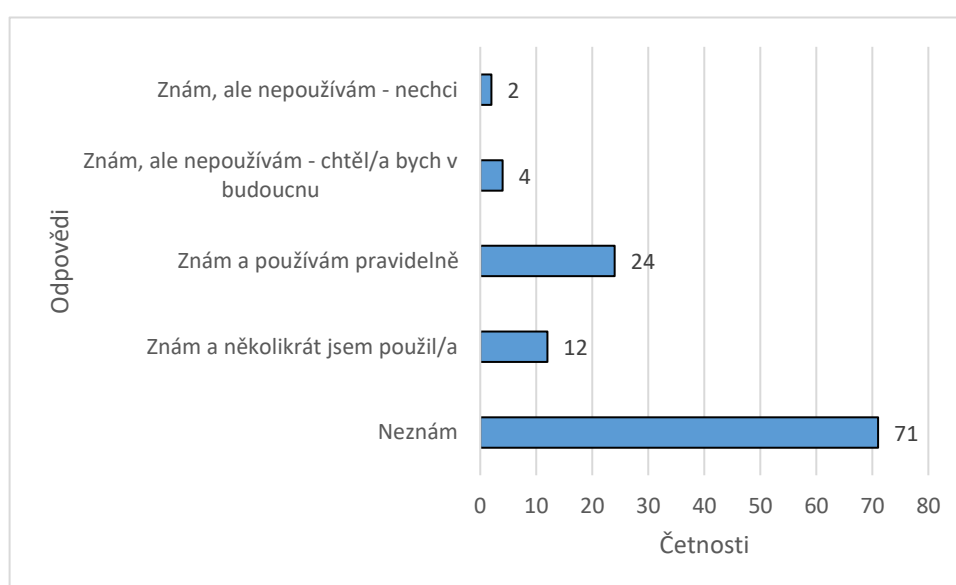
Graf č. 9: Přehled hodnocení pomůcky *Pexeso emocí*



7.2.7 Jiné pomůcky a programy

Poslední z možností, ke které se respondenti dotazování vyjadřovali, byla možnost jiné. Do této kategorie spadají různí maňásci, loutky, obrázkové kartičky, program Zipyho kamarádi a další pomůcky a programy, které nebyly zmíněny ve výčtu kategorií. I zde byla nejčastější odpovědí možnost **neznám** s četností 71. Počet 24 pedagogů jiné pomůcky **zná a používá pravidelně**. Možnost **znám a několikrát jsem použila** využilo 12 respondentů, čtyři pedagogové jiné pomůcky **znají, ale nepoužívají – chtěli by v budoucnu**. A dva z dotazovaných jiné pomůcky **zná, ale nepoužívá – nechťjí**.

Graf č. 10: Přehled hodnocení jiných pomůcek a programů



Přestože programů a pomůcek pro rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí je nepřeborné množství, ve všech hodnocených programech a pomůčkách převládá četností kategorie *neznám*. Nejvíce respondentů pravidelně využívá **Pexeso emocí**, druhou nejpoužívanější pomůckou jsou **Emušáci**, hned v závěsu jsou **jiné** pomůcky. V této kategorii jsou různé karty emocí, emoční semafor nebo pomůcky vyrobené samotnými pedagogy. Z hodnocených programů se nejlépe umístil **Dobrý začátek**.

V další části dotazníku jsem zjišťovala, co učitelům na jednotlivých programech, se kterými pracují, vyhovuje a co ne. Otázka byla otevřená, a některé z odpovědí jsem musela vyřadit, protože neodpovídaly na danou otázku. Konečný počet odpovědí byl pouze 61. Získaná data k jednotlivým programům a pomůčkám jsem rozdělila do konkrétních kódů, které jsem rozčlenila do nadřazených skupin. Nejčastěji se odpovědi týkaly těchto programů a pomůcek: *Emušáci*, *Pexeso emocí*, *Dobrý začátek*, *demonstrační obrázky emocí*, *karty*

emocí, maňásci a plyšáci, pomůcka A Box Full of Feelings a Emoce ve hře. Každý z respondentů se mohl vyjádřit ke všem pomůckám, které využívá, proto je jednotlivých četností zmíněných pomůcek více, než celkového počtu odpovědí.

Nejčastěji zmiňovanou pomůckou byli **Emušáci**. Zmínilo je 30 respondentů a nejčastěji jako důvod spokojenosti s pomůckou zmiňovali *hezký příběh, oblíbenost u dětí a jednoduchost pomůcky*. Druhé nejčastěji zmiňované bylo **Pexeso emocí**, které okomentovalo 22 respondentů. Jako přednosti pomůcky uváděli *oblíbenost u dětí, názornost, jednoduchost a srozumitelnost a flexibilitu použití*. Program **Dobrý začátek** zmínilo devět pedagogů, nejčastěji zmiňovali jako výhody programu *práci s loutkou, propracovanost a názornost*. U **demonstračních obrázků** pedagogům nejčastěji vyhovovala *oblíbenost u dětí, flexibilita použití a jednoduchost*, u **karet emocí** to byla nejčastěji také *oblíbenost u dětí, názornost a jednoduchost*. Někteří respondenti také zmiňovali **maňásky a plyšáky, A Box Full of Feelings, Emoce ve hře** nebo **další programy a pomůcky**. Do této kategorie spadají následující pomůcky: *Moře emocí, Myši z majáku, dětské knihy, semafor emocí, Cesta k sobě, Děti spolu a Karty ctností*. V této kategorii učitelé nejčastěji oceňovali *hezké ilustrace a oblíbenost pomůcek u dětí*.

Tabulka č. 4: Přehled kategorií a četností programů a pomůcek, které respondentům vyhovují

Četnost zmínění	Zmíněná pomůcka	Nejčastěji vyhovuje	Četnost
30	Emušáci	hezký příběh	9
		oblíbenost u dětí	8
		jednoduchost	8
		názornost	3
		líbíví maňásci	3
		jiné	10
22	Pexeso emocí	oblíbenost u dětí	5
		názornost	6
		jednoduchost, srozumitelnost	5
		flexibilita použití	2
		jiné	7
9	Dobrý začátek	práce s loutkou	4
		propracovanost	3
		názornost	2
		jiné	7
5	Demonstrační obrázky	oblíbenost u dětí	2
		flexibilita použití, jednoduchost	3
4	Karty emocí	oblíbenost u dětí	3
		názornost, jednoduchost	2
4	Maňásci, plyšáci	oblíbenost u dětí, názornost	4
3	A Box Full of Feelings	jednoduchost, názornost	5
3	Emoce ve hře	jednoduchost, tvořivost	3
8	Další pomůcky a programy	oblíbenost u dětí, hezké ilustrace	8

Respondentů jsem se také ptala na to, co jim na programech a pomůčkách k rozvoji sociálně-emocionálních kompetencí nevyhovuje. Otázka nebyla povinná, odpovědi od respondentů, kteří některý program používají, nebo používali, ale přestali, dosáhly četnosti 45. Z toho většina odpovědí říkala, že s programy nebo pomůčkami žádný problém nemají, nebo že na žádný problém zatím nepřišli. Tyto odpovědi jsem vyřadila a konečný počet odpovědí, které byly relativní vzhledem k otázce, byl pět. Odpovědi byly následující:

- *Zpravidla není tolik prostoru pro cílené zařazování z hotových programů.*
- *Složitost.*
- *Vybírám si, když potřebuji s něčím poradit z různých materiálů. Zjišťuji, že se pomůcky často opakují, že to již někdo "kdysi" vymyslel a teď se jen oprašuje a vydává jako nová věc. S jinou obálkou a grafikou.*
- *Většinou je nelze aplikovat na heterogenní třídu tak, aby byl efektivní.*
- *Obrázky, které nejsou jasné ani dospělému.*

7.3 Vzdělávání pedagogů v oblasti SEC

Posledním dílčím cílem, na který se tato práce zaměřuje, bylo zjistit, zda se pedagogové v oblasti sociálně-emocionálních kompetencí aktivně vzdělávají. V dotazníku jsem na oblast vzdělávání měla nachystáno několik otázek. První z nich jsem se ptala, zda se respondenti doposud zúčastnili nějaké vzdělávací akce (semináře, webináře, kurzu či školení), která se týkala rozvoje sociálně-emocionálních kompetencí. Tato otázka byla povinná, odpovědi se účastníci dotazování vyhnout nemohli. Počet odpovědí je tedy 113. Otázka byla uzavřená, respondenti měli na výběr ze dvou možností – **ano** nebo **ne**. Odpověď **ano** zvolilo 34 % statistického souboru, možnost **ne** zvolilo 66 %.

Další otázka mířila na ty pedagogy, kteří zvolili odpověď **ano** – tedy že již absolvovali nějakou vzdělávací akci, která se týkala SEC. Nyní jsem zjišťovala, jaký to byl kurz. Otázka byla pro respondenty povinná, získali jsme 38 odpovědí. Přestože vzdělávacích akcí, které cílí na sociálně-emocionální rozvoj je nepřehledné množství, přesto se některé odpovědi opakovaly. Pět respondentů uvedlo **Dobrý začátek**, tři respondenti uvedli kurz **Respektovat a být respektován**, tři respondenti uvedli **studium na VŠ**, dva z respondentů napsali kurz **Emoční vývoj a potřeby dítěte předškolního věku**, jiní dva respondenti zmínili **semináře J. Haldy a J. Svobody**. Velmi častou odpovědí také bylo, že si pedagogové název kurzu nepamatují.

Respondentům, kteří absolvovali nějaký seminář, školení či kurz na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí jsem položila otázku, která se týkala hodnocení vzdělávací akce. Tato otázka již nebyla povinná, proto byl počet získaných odpovědí pouze 37. Téměř všichni respondenti tyto kurzy, semináře a školení hodnotí velice kladně. V odpovědích se objevovala slova jako *obohacující, velmi užitečný, přínosný, plný praktických tipů, důležitý* či *poučný*. Pouze jeden respondent hodnotil seminář jako průměrný – bohužel zrovna tento respondent nenapsal, o který seminář se jednalo – nemohl si vybavit název.

Následující otázkou jsem zjišťovala, zda by se respondenti zúčastnili semináře, kurzu či školení, které by se týkalo rozvoje sociálně-emocionálních kompetencí, pokud by měli možnost. Tato otázka byla opět povinná, získala jsem na ni 113 odpovědí. V této otázce mohli respondenti volit z možností *ano* a *ne*. Možnost **ano** si zvolilo 86,73 % respondentů, možnost **ne** zvolilo 6,19 % respondentů. Ti, kteří se nemohli rozhodnout ani pro jednu z možností, mohli využít možnosti **jiná**, zde mohli sami napsat svou odpověď. Pro tuto možnost se rozhodlo 7,08 % respondentů.

Z osmi respondentů, kteří spadají do kategorie **jiná**, se zde čtyři objevili z důvodů neúplného rozhodnutí případného absolvování semináře nebo kurzu, jeden respondent by potřeboval ke kurzu či semináři znát více podrobností, jako jsou recenze a časová náročnost, jeden respondent by se vzdělávací akce zúčastnil pouze pokud by náplní byly jasné a konkrétní kazuistiky bez teorie, jeden respondent by spíše zapojil více pedagogů a odpověď posledního respondenta není jasně uchopitelná, ale nevyjadřuje se přímo k absolvování případného kurzu nebo semináře.

Jinou otázkou jsem zjišťovala, jak vnímají učitelé úroveň sociálně-emocionálních kompetencí u předškoláků, se kterými aktuálně pracují. Otázka nebyla povinná, předpokládáné odpovědi měly přijít jen od učitelů, kteří aktuálně mají svojí vlastní třídu předškoláků. Původně bylo odpovědí celkem 85, ale po vyřazení irelevantních odpovědí klesl počet na 79 odpovědí. Odpovědi byly rozčleněny do kódů, které byly zařazovány do jednotlivých kategorií. Kategorie byly tři, v závislosti na charakteru jednotlivých odpovědí: pozitivní, negativní a neutrální. Nejvyšší četnosti dosáhla kategorie *pozitivní*, do které bylo zařazeno 32 odpovědí. Mezi nejčastější výroky týkající se úrovně sociálně-emocionálních kompetencí dětí patřily tyto: *dobrá úroveň, nadprůměrná, zlepšuje se, velmi dobrá*. Druhá nejčetnější kategorie byla *neutrální*, čítala 26 odpovědí. Zde se nejčastěji objevovaly odpovědi typu *je to individuální a průměrná úroveň*. Nejméně četnou kategorií byla *negativní*, do které jsme zařadili 21 odpovědí. Častými odpověďmi bylo *nízká, slabá, podprůměrná, nižší než dříve*. Negativní odpovědi byly často doplněny komentáři, které přisuzovaly zhoršení sociálně-emocionálních kompetencí pandemické situaci, kvůli které často probíhaly v mateřských školách distanční výuky.

Ve snaze zjistit, co by učitelé k rozvoji sociálně-emocionálních kompetencí u předškolních dětí potřebovali, jsem do dotazníku zapojila otázku, která se na tyto potřeby ptala. Otázka nebyla povinná, přesto byl počet odpovědí 89. Po vyřazení těch, které byly nehodnotné (nic nepotřebuji, nevím) byl konečný počet odpovědí 60. Na řadu přišlo kódování a rozřazení do jednotlivých skupin podle typu odpovědi. Respondenti měli možnost napsat více než jednu potřebu, proto je celkový počet odpovědí větší, než počet respondentů, který otázku vyplnili. Nejčastějšími potřebami pedagogů jsou dle výsledků *nabídka a možnost pomůcek a programů, vzdělávání, větší kooperace a zájem rodičů* a také *snížení počtu dětí ve třídách*. Podrobná data obsahuje tabulka č. 5.

Tabulka č. 5: Potřeby pedagogů pro rozvoj SEC

Kategorie	Absolutní četnosti
Pomůcky, programy	18
Vzdělávání	18
Podpora, spolupráce, zájem rodičů	15
Menší počet dětí ve třídě	11
Jiné (zvíře ve třídě, inspirace, zlepšení nálady ve společnosti)	3

Na závěr dotazníku jsme respondentům dali prostor sdělit nám, cokoliv by chtěli. Tato otázka samozřejmě nebyla povinná, 43 respondentů i tak odpovědělo. Po vyřazení odpovědí respondentů, které nám přáli štěstí s výzkumem, popřípadě napsali, že již nemají nic, co by nám chtěli sdělit, klesl počet na 23. Respondenti několikrát zmínili důležitost role rodičů ve výchově dětí a skutečnost, že mnohé problémy dětí pramení z problémů jejich rodičů. Dále respondenti vytýkali MŠMT neadekvátní nároky, které jsou na předškolní pedagogy kladeny – mnoho dětí ve třídě, včetně dětí vyžadujících podpůrná opatření. Také se objevila prosba o zasvěcení do tématu sociálně-emocionálních kompetencí již studentů, kteří se na práci v mateřských školách teprve připravují. Jeden respondent si stěžoval na nedostatečnou pestrost školení v karlovarském kraji. Učitelé mimo jiné projevovali radost z mého zájmu o tuto problematiku, jeden dokonce požádal o zaslání výsledků tohoto dotazování.

8 DISKUZE

Cílem každého pedagoga je spokojený a silný jedinec, který se dokáže sám probíjet džunglí života a najít si v ní své místo. Rozvoj psychické odolnosti začíná ještě před nástupem do mateřské školy, v mateřské škole se však přípravě na školu života dává největší prostor. Skrze sociálně-emocionální učení se děti stávají připravenými na nástrahy okolního světa a společnosti. Organizace CASEL (nedat.) tvrdí, že sociálně-emocionální učení je nedílnou součástí vzdělání a lidského vývoje. Skrze SEL lidé získávají znalosti a dovednosti, díky nimž si vytvářejí zdravé osobnosti, ovládají své emoce a dosahují osobních a sdílených cílů. Zajímalo mě, jaký názor na sociálně-emocionální kompetence mají předškolní pedagogové a jak na rozvoji těchto kompetencí pracují.

Přestože s žádostí o vyplnění dotazníku bylo osloveno přes 400 mateřských škol z celé republiky, návratnost vyplněných dotazníků byla velice nízká. Z původních 117 odpovědí muselo být několik vyřazeno, a tak statistický soubor čítal pouze 113 respondentů. Rozsah souboru je bohužel malý, tuto skutečnost přisuzuji akutní pandemické situaci, která zachvátila celý svět – učitelé trávili veškerý čas u počítačů a připravovali distanční výuku, a tak je pochopitelné, že neměli čas nebo náladu na vyplňování dotazníků. Usuzuji tak i z několika e-mailů, které přišly v reakci na můj původní e-mail s žádostí o vyplnění dotazníku. V těchto e-mailech se oslovené školy omlouvaly, že dotazník nebudou vyplňovat, protože jsou zahlceni požadavky ze stran rodičů, učitelů a hygienických stanic.

Prvním z dílčích cílů výzkumu bylo prozkoumat, jaké je povědomí předškolních pedagogů o sociálně-emocionálních kompetencích a jakou váhu jim pedagogové přisuzují. Z výsledků otázky „*Co si představujete pod pojmem sociálně-emocionální kompetence?*“ předpokládám, že respondenti tyto kompetence znají, jejich odpovědi se daly lehko zařadit do kategorií sociálně-emocionálních kompetencí, jak je představuje model CASEL 5 (Weissberg et al., 2015). Zmíněny byly všechny kategorie, ale nejčastěji se objevovaly odpovědi, které spadaly do kategorie **vztahových dovedností**, v této kategorii byla četnost 67. Dalšími kategoriemi s početnými odpověďmi bylo **sociální cítění**, které dosáhlo četnosti 47 a **sebeuvědomování**, které se v odpovědích objevilo 36krát. Následovaly kategorie **seberegulace** a **zodpovědné jednání**, které mělo zřetelně nižší četnost.

Při zjišťování názoru respondentů na otázku „*Jakou roli hraje rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí u dětí předškolního věku?*“ jsem dostala odpovědi, které vypovídaly v podstatě stejně. Daly by se shrnout těmito slovy: *velkou, podstatnou, zásadní*. Tyto odpovědi nám ukazují, že si učitelé uvědomují důležitost rozvoje sociálně-emocionálních kompetencí již v předškolním věku a potvrzují myšlenky organizace CASEL, které jsou popsány na začátku této kapitoly.

Dále jsem zjišťovala, které kompetence se učitelé snaží u dětí cíleně rozvíjet. V nabídce bylo několik možností, které mohli respondenti zaškrtnout. Výsledky byly následující: nejčastěji učitelé cíleně rozvíjejí **respekt k ostatním, ohleduplnost**. Tuto možnost zaškrtnulo 117 respondentů. V těsném závěsu byla **spolupráce**, která byla zaškrtnuta 111krát, dále **komunikace a schopnost řešit konflikty, schopnost nabídnout a přijmout pomoc, empatie a soucit a vnímání a pojmenování svých emocí**. Méně často se mezi odpověďmi vyskytovaly kategorie **seberegulace, ovládání emocí, předvídaní a hodnocení důsledků chování a porozumění svým myšlenkám, emocím. Schopnost plánovat a plnit své cíle** se objevovala s nejnižší četností z předpřipravených kategorií, zaškrtnulo ji pouze 47 respondentů.

Podstatným je i způsob, jakým se učitelé snaží tyto kompetence rozvíjet. Jako odpověď jsem dostala bohatou paletu všestranných odpovědí, které zahrnovaly položky zařazené do skupin **aktivity a činnosti, komunikace, každodenní situace** a další.

Druhým dílčím cílem bylo zmapovat, které programy a pomůcky pro rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí učitelé nejčastěji používají. V dotazníku byly respondentům předloženy k ohodnocení tyto programy a pomůcky: **Druhý krok, Dobrý začátek, Emušáci, A Box Full of Feelings, Emoce ve hře a Pexeso emocí**. Výsledky byly relativně překvapivé – neznámější a nepoužívanější pomůckou je dle odpovědí **Pexeso emocí**, které znalo 86 respondentů a pravidelně ho využívá 39 respondentů. Na druhém místě skončili **Emušáci**, které zná 76 respondentů a pravidelně s nimi pracuje 30 z nich. Jak popisuje výrobce, firma Scio (nedat.), Emušáci jsou oblíbenou pomůckou rodin, pedagogicko-psychologických poraden i školských zařízení – což dokazuje i tento výzkum. Neznámějším a nepoužívanějším programem z nabídky byl **Dobrý začátek**. Program zná 56 učitelů a je 11 učiteli je pravidelně využíván. Přestože je metodou v ČR proškoleny na 300 pedagogů a aktivně se používá ve 100 školách (Schola Empirica, nedat.b), v povědomí našeho statistického souboru příliš rozšířený není. To samé se dá tvrdit o dalších programech, jako třeba **Druhý krok**, který je u nás využíván od roku 2015 a od té doby proběhlo mnoho

výzkumů, které ověřovaly jeho funkčnost a je šířen po mnoha mateřských školách (ŠPAS, nedat.). Mezi respondenty známým bohužel příliš není. Zde se dá předpokládat, že na vině je malý vzorek, jehož součástí nebyly ty školy, které s programy aktivně pracují. Velmi zajímavým zjištěním u všech dotazovaných programů a pomůcek bylo, že respondenti nejčastěji zaškrtovaly možnost, že dané pomůcky vůbec neznají – zde vidím možnou souvislost s tím, že se u nás programy a pomůcky pro rozvoj SEC stále berou pouze jako prevence, na rozdíl od Ameriky, kde jsou využívány jako intervenční programy (Palová, 2016).

Také mě zajímalo, co respondentům na jednotlivých programech a pomůčkách vyhovuje. V odpovědích byla nejčastěji zmiňována pomůcka **Emušáci** – celkem 30krát. Nejvíce na ní pedagogům vyhovuje *hezký příběh, oblíbenost u dětí a jednoduchost*. Druhou nejčastěji zmiňovanou pomůckou bylo **Pexeso emocí**. To je populární zejména pro svou *oblíbenost u dětí, názornost, jednoduchost a srozumitelnost*. U **Dobrého začátku** respondenti zmiňovali *práci s loutkou, propracovanost a názornost*. Dále uváděli důvody oblíbenosti u **demonstračních obrázků, karet emocí, maňásků a plyšáků** a pomůcek **A Box Full of Feelings** a **Emoce ve hře**.

Zajímaly mě i důvody, které vedly k tomu, že respondenti s některým programem či pomůckou přestali pracovat. Získala jsme pouze pět odpovědí, které popisovaly *složitost, nejasné obrázky* či *neefektivnost použití v heterogenní třídě*.

Posledním z dílčích cílů této práce bylo zjistit, zda se předškolní pedagogové v této oblasti aktivně vzdělávají. Nejprve jsem se respondentů ptala, zda absolvovali nějaké školení, seminář nebo kurz, který se zaměřoval na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí. Vzdělávací akce na toto téma se zúčastnilo pouhých 34 % souboru, což je dost nízké číslo vzhledem k tomu, že všichni respondenti považují rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí za velmi důležitý. Respondentů jsem se ptala i na názvy kurzů či seminářů, které absolvovali – množství těchto akcí je opravdu veliké a témata jsou rozmanitá. Těchto respondentů jsem se také ptala na hodnocení oněch seminářů a kurzů, odpovědi byly do jedné pozitivní, hodnocení byla kladná.

Dále jsem zjišťovala, zda by se učitelé zúčastnili nějaké vzdělávací akce na téma sociálně-emocionální rozvoj předškolních dětí, pokud by měli možnost. Políčko s označením *ano* vybralo 86,73 % souboru, možnost *ne* zvolilo 6,19 %. Zde je potřeba zmínit, že některé záporné odpovědi měly i vysvětlení – zájem by byl pouze o kurz plný

kazuistik a bez teorie. Jedna záporná odpověď byla vysvětlena plánovaným odchodem do penze.

V rámci dotazování mě zajímalo hodnocení pedagogů úrovně sociálně-emocionálních kompetencí u předškoláků – otázka byla mířena pouze na ty, kteří aktuálně mají vlastní třídu, kde tuto úroveň mohou pozorovat. Nejvyšší četnost měly pozitivní odpovědi – úroveň SEC respondenti popisovali jako *nadprůměrnou, dobrou* nebo *zlepšující se*. Druhá nejvyšší četnost byla v kategorii neutrálních odpovědí – zde byla úroveň nejčastěji popisována jako *průměrná a individuální*. Nejméně odpovědí bylo negativních, objevovaly se hodnocení jako *nízká, nižší než dříve, podprůměrná*.

Další otázkou bylo, co by učitelé aktuálně potřebovali k rozvoji sociálně-emocionálních kompetencí u předškolních dětí. Nejčastějšími odpověďmi byly *pomůcky a programy, následovalo vzdělávání, podpora, spolupráce a zájem rodičů a menší počet dětí ve třídě*.

Závěrem dotazníku jsem respondentům nabídla prostor k vyjádření čehokoliv, co by mi chtěli sdělit. Kromě přání úspěchů s výzkumem se mezi odpověďmi objevilo několik takových, které zdůrazňovali důležitost rodičů a jejich vliv na chování dětí v negativním smyslu. Dále se objevilo několik rozhořčených poznámek mířených proti MŠMT, které ve školství připravilo náročné pracovní podmínky, zmínka o nedostatečné nabídce kurzů v Karlovarském kraji a zájem o získání dat z této práce.

Považuji za důležité zmínit i nevýhody dotazníkového šetření. Během čtení jednotlivých odpovědí několikrát nastaly situace, které by se v případě rozhovoru daly lehko vyřešit či uvést na pravou míru. Často se stávalo, že si respondenti přečetli otázku jen zběžně a jejich odpovědi pak neměly žádnou hodnotu. Také se stávalo, že respondenti se k dané otázce vyjádřili jen pár slovy a z odpovědi tak nebylo zřejmé, co přesně má odpověď vyjadřovat. Některé odpovědi byly naopak velice zajímavé a ráda bych poznala širší okolí konkrétních problémů, ale nebylo jak respondenta dohledat a položit mu doplňující otázky, což by například při rozhovoru nebyl problém.

Pro výzkumy, které se touto problematikou budou v budoucnu zabývat, bych rádi uvedla několik doporučení: **Větší vzorek**. Mně se nepodařilo nasbírat dostatečně velký, který by byl reprezentativním v oblasti předškolních pedagogů. **Nabídnout co největší množství programů a pomůcek SEC**. Předpokládám, že i přesto, že programů a pomůcek na toto téma je nepřeborné množství, respondenti si je zkrátka nemohou vybavit nebo do

vyplnění dotazníku nejsou zcela pohrouženi a je pro ně jednodušší pouze zaškrtnout, zda zmíněné programy a pomůcky znají, či neznají. S tím souvisí i poslední doporučení – **více zmapovat prostředky rozvoje SEC.**

9 ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zmapování postojů předškolních pedagogů k sociálně-emocionálním kompetencím. Zjistila jsem, že učitelé tyto kompetence chápou jako velice důležité a uvědomují si potřebu rozvoje těchto kompetencí již v předškolním věku. Z dotazování vyplývá, že největší důraz je kladen na rozvoj vztahových dovedností, dále sociálního citění, sebeuvědomování a seberegulace. Zodpovědné jednání bylo popisováno nejméně.

Dále jsem zjistila, že ve výuce se nejčastěji učitelé cíleně věnují rozvíjení respektu k ostatním, ohleduplnosti, dále spolupráci, komunikaci a schopnost řešit konflikty. Méně často rozvíjená je schopnost nabídnout a přijmout pomoc, empatie a soucit a sebedůvěra. S četností pod 90 respondentů se objevovalo vnímání a pojmenování svých emocí, seberegulace, ovládání emocí, předvídání a hodnocení důsledků chování a porozumění svým myšlenkám a emocím. S nejmenší četností je rozvíjena schopnost plánovat a plnit své cíle. Získala jsem pestrý výčet způsobů, jakými pedagogové tyto kompetence rozvíjejí – od aktivit a činností přes komunikaci, každodenní situace a roli učitele až po třídní pravidla, motivaci a reflexi.

V hodnocení jednotlivých pomůcek a programů pro rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí jsem zjistila, že nejčastěji využívanou pomůckou je Pexeso emocí. Další velmi oblíbenou pomůckou jsou Emušáci a program Dobrý začátek. Téměř neznámými se pro výzkumný soubor ukázal program Druhý krok a další pomůcky. Velká část respondentů používá ještě jiné pomůcky, jako karty emocí, semafor emocí a další. Faktem zůstává, že nejpočetnější části souboru hodnotily všechny zmíněné programy a pomůcky jako jim neznámé.

Při zjišťování spokojenosti s jednotlivými programy a pomůckami vyšlo najevo, že učitelé jsou víceméně spokojeni a vyhovují jim ty programy a pomůcky, se kterými aktuálně pracují. Jako nevyhovující je hodnotilo jen pět respondentů z celého vzorku, což je zanedbatelné množství.

Poslední bod výzkumného zájmu bylo vzdělávání pedagogů v této oblasti. Dle odpovědí se již účastnilo nějakého kurzu nebo semináře, který se týkal rozvoje SEC 34 % souboru. Na otázku, zda by se pedagogové zúčastnili nějaké vzdělávací akce s tímto zaměřením, mi 86,73 % souboru odpovědělo kladně. Mimo jiné se mi také podařilo zjistit,

co pedagogové k rozvoji SEC aktuálně potřebují – nejčastěji to byly pomůcky, nové programy, vzdělávání, zájem a spolupráce rodičů a také menší počet dětí ve třídách.

10 SOUHRN

Tato bakalářská práce se zabývá povědomím předškolních učitelů o sociálně-emocionálních kompetencích a možnostech jejich rozvoje. Přesto že zájem odborníků i široké veřejnosti v posledních letech stoupá, chybí zmapování této problematiky v předškolním vzdělávání.

Předškolní období, o kterém se mluví v této práci, trvá po dobu docházky do mateřské školy – zpravidla od tří do šesti let. Toto období je pro dítě plné změn – nové prostředí, noví kamarádi, nové aktivity. U dítěte je pozorovatelný motorický vývoj – dítě se stává méně neohrabaným, zlepšuje se jeho jemná motorika. Vývoj lze pozorovat v dětské kresbě, která se vyvíjí od čmáranic tříletého dítěte po propracované lidské kresby předškoláků (Langmeier & Krejčířová, 2006). Významné změny nastávají v kognitivním vývoji – řeč dětí se rychle rozvíjí, stává se bohatší obsahem i formou. Narůstá počet poznatků o světě kolem nás. Emotivita se stává stabilnější a socializace ve vzdělávacích institucích nabírá na obrátkách (Thorová, 2015). Dítě stále tráví většinu svých dní hrou, která je základní náplní předškolního období. Je charakteristická tím, že nemá vnější cíle. Dítě při ní procvičuje tělo, rozvíjí jemnou motoriku a učí se sociálním dovednostem (Hoskovcová, 2006).

V mateřské škole dochází především k vzdělávání. Základním závazným dokumentem předškolního vzdělávání je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Jsou v něm vymezeny úkoly předškolního vzdělávání a cíle, kterých by se během předškolního vzdělávání mělo dosáhnout. Byl vytvořen tak, aby vzdělávání rozvíjelo prosociální chování a připravilo jedince na život ve společnosti. Na základě RVP PV sestavují pedagogické týmy v čele s řediteli školní vzdělávací programy. Učitelé jednotlivých tříd pracují na třídních vzdělávacích plánech – ty slouží učitelům jako podklad pro práci se třídou (MŠMT ČR, 2021). Pro správnou výchovně vzdělávací práci je mimo kurikulárních dokumentů velmi podstatná také osobnost učitele. Kromě kvalifikace potřebuje učitel takové odborné dovednosti a znalosti, aby mohl dítě rozvíjet ve všech oblastech (Průcha & Koťátková, 2013).

K rozvoji sociálně-emocionálních kompetencí dochází v mateřské škole za pomoci učitele. Tyto kompetence jsou nedílnou součástí vzdělání a vývoje každého z nás. Tyto kompetence jsou dle CASEL (nedat.) děleny do pěti kategorií: sebeuvědomování,

seberegulace, sociální citění, vztahové dovednosti a zodpovědné jednání. Rozvíjení těchto kompetencí lze považovat za prevenci rizikového chování. Při rozvoji těchto kompetencí lze pozorovat zlepšení v těchto oblastech: akademický prospěch, vlastní dovednosti, sociální chování, snížení úrovně distresu a snížení výskytu problémového chování (Durlak & Mahoney, 2019). Děje se tak prostřednictvím různých programů, pomůcek a aktivit, které se na SEC zaměřují, jsou to například programy Druhý krok, Dobrý začátek, Zipyho kamarádi a tyto pomůcky: Emušáci, Pexeso emocí, demonstrační obrázky nebo knihy a filmy.

Přestože v zahraničí působí preventivní programy jako samostatná intervenční skupina (Palová, 2016), v České republice tato problematika zatím není zcela zmapována. Proto jsem si v rámci této bakalářské práce stanovila tyto dílčí cíle:

- Prozkoumat, jaké je povědomí předškolních pedagogů o sociálně-emocionálních kompetencích a jejich důležitosti.
- Zmapovat programy a pomůcky, které se nejčastěji používají.
- Zjistit, zda se pedagogové v této oblasti aktivně vzdělávají.

Jako metodu sběru dat jsem zvolila online dotazník, vzhledem kvůli pandemické situaci a s tím souvisejícím vytížením pedagogů mi tento způsob přišel jako nejvhodnější. S prosbou o vyplnění dotazníku jsem oslovila přes 400 mateřských škol ze všech krajů republiky. Odpovědi dotazníku se mi vrátilo celkem 117, po vyřazení respondentů, kteří nesplňovali kritéria výzkumu (nebyli učitelé či ředitelé mateřských škol, případně studenti předškolní pedagogiky) klesl počet respondentů na 113. Ve statistickém souboru bylo 84 učitelek, 28 ředitelek a jedna studentka předškolní pedagogiky.

V první části dotazníku jsem se zaměřila na povědomí učitelů o SEC. Odpovědi potvrdily, že učitelé vědí, co to sociálně-emocionální kompetence jsou – pod tímto pojmem si totiž představovaly kategorie, které jsou popsány v modelu CASEL 5 – vztahové dovednosti, sociální citění, sebeuvědomování, seberegulace, zodpovědné jednání (v tomto pořadí dle četnosti odpovědí jednotlivých složek). Při dotazu na oblasti, které učitelé cíleně rozvíjí jsem dostala tyto odpovědi: nejčastěji je rozvíjen respekt k ostatním a ohleduplnost (117 respondentů), spolupráce (111), komunikace a schopnost řešit konflikty (104). Dále schopnost nabídnout a přijmout pomoc, empatie a soucit, sebedůvěra, vnímání a pojmenování svých emocí a další.

Učitelé byli jednotného názoru, že SEC mají velice významnou roli v předškolním vzdělávání. Dalšími otázkami dotazníku jsem cílila na konkrétní způsoby rozvoje těchto

kompetencí u dětí. Odpovědi byly opravdu pestré – na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí učitelé cílí skrze různé aktivity a činnosti (hry, skupinové práce, dramatizace), komunikaci (komunikační kroužek, rozhovory s dětmi), během každodenních situací atd.

Další část dotazníku se věnovala jednotlivým programům a pomůckám pro rozvoj SEC. Respondentům byly předloženy následující programy a pomůcky, které měli respondenti ohodnotit – zda je znají a pracují s nimi: Dobrý začátek, Druhý krok, Emušáci, Pexeso emocí, A Box Full of Feelings, Moře emocí a jiné. Nejznámější pomůckou je dle výsledků Pexeso emocí, největší část výzkumného vzorku s ním pravidelně pracuje. Druhou nejznámější a nejpoužívanější pomůckou jsou Emušáci. Ze zmíněných programů se nejlépe umístil Dobrý začátek. Nutno dodat, že kategoriemi s nejvyššími četnostmi byly u všech předkládaných pomůcek a programů kategorie neznám. Tato skutečnost může být následkem malého statistického vzorku, ale může být i ukazatelem nízké znalosti pomůcek rozvoje SEL v České republice.

Respondenti, kteří s nějakou z pomůcek či programů pracují pravidelně byli požádáni, aby zhodnotili, co se jim na pomůckách líbí a co jim vadí. Emušáci vyhovují učitelům hezkým příběhem, oblíbeností u dětí a jednoduchostí, u Pexesa emocí je to také oblíbenost u dětí, dále názornost a jednoduchost. Na Dobrém začátku se učitelům líbí práce s loutkou, propracovanost a názornost. Odpovědi, které popisovaly vady programů a pomůcek bylo jen pět a tak se dá tvrdit, že nebyli pro tento výzkum jejich výsledky důležité.

V poslední části dotazníku jsem se zaměřila na vzdělávání pedagogů v této oblasti. Zjistila jsem, že pouze 34 % souboru již absolvovalo nějaký kurz či školení v této oblasti. Na dotaz, zda by se nějaké vzdělávací akce týkající se SEC zúčastnili, 86,73 % souboru pozitivně odpovědělo.

Také jsem nechala učitele ohodnotit úroveň sociálně-emocionálních kompetencí u předškoláků, se kterými aktuálně pracují – nejčastěji úroveň učitelé hodnotili kladně, menší část neutrálně a malé množství respondentů úroveň hodnotilo záporně.

Další otázkou této části bylo, co učitelé aktuálně potřebují pro rozvoj SEC. Nejčastěji byly zmiňovány pomůcky a programy, vzdělávání, zájem a spolupráce rodičů a menší počet dětí ve třídách.

Nakonec jsem dala respondentům prostor pro sdílení čehokoliv, co by chtěli – mezi odpověďmi se nejčastěji objevovala důležitost rodiče a jeho vliv na chování dítěte.

LITERATURA

- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Social-Emotional Learning programs for Preschool Children. V J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta, *The Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (stránky 1-29). New York: Guilford Press.
- CASEL. (nedat.). *Fundamentals of SEL*. Získáno 12. ledna 2022, z <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Committee for Children. (nedat.). *Success with Research-Based Programs*. Získáno 22. února 2022, z <https://www.cfchildren.org/programs/program-research/>
- Davido, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál.
- Deimann, P., Kastner-Koller, U., Benka, M., Kainz, S., & Schmidt, H. (Červenec 2005). Mütter als Entwicklungsdiagnostikerinnen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, stránky 122-134.
- Druhý krok. (nedat.). *Program ako výchovno-vzdelávacia pomôcka*. Získáno 22. února 2022, z <https://druhykrok.sk/pre-ucitelov-a-skoly/program-ako-vychovno-vzdelavacia-pomocka/>
- Durlak, J. A., & Mahoney, J. L. (prosinec 2019). *The practical benefits of an SEL program*. Získáno 27. února 2022, z <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/Practical-Benefits-of-SEL-Program.pdf>
- Durlak, J., Weissberg, R. P., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*(82), stránky 405-432.
- Duševní zdraví dětí. (nedat.a). *Zipyho kamarádi*. Získáno 22. února 2022, z <https://zipyhokamaradi.cz/zipyho-kamaradi/>
- Duševní zdraví dětí. (nedat.b). *Výzkumné studie účinnosti*. Získáno 1. března 2022, z <https://zipyhokamaradi.cz/vyzkumne-studie-ucinnosti/>
- Gillernová, I. (2003). Profesionální kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení. V V. Mertin, & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (stránky 21-37). Praha: Portál.

- Goldman, R. N., Greenberg, L. S., & Angus, L. (říjen 2006). The effect of adding emotion-focused interventions to the therapeutic relationship in the treatment of depression. *Psychotherapy Research*, 16(5), 537-549. Načteno z https://www.researchgate.net/publication/232763115_The_effects_of_adding_emotion-focused_interventions_to_the_therapeutic_relationship_in_the_treatment_of_depression
- Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Praha: Metafora.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
- ICPS. (nedat.). *SEL and ICPS*. Načteno z I Can Problem Solve: <http://www.icanproblemsolve.info/sel-icps/>
- Im, G. W., Jiar, Y. K., & Talib, R. (2019). Development of Preschool social emotional inventory for preschoolers: a preliminary study. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(1), stránky 158-164. doi:10.11591/ijere.v8.i1.pp158-164
- Kern, H., Mehl, C., Nolz, H., Peter, M., & Wintersperger, R. (2000). *Přehled psychologie*. Praha: Portál.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Ljubetic, M., Maglica, T., & Vukadin, Ž. (2020). Social and Emotional Learning and Play in Early Years. *BCES Conference Books*. (stránky 122-128). Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.
- Matějček, Z. (2007). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2013). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Mertin, V., & Gillernová, I (Eds.). (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- MPSV ČR. (2013). *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Načteno z <https://www.mpsv.cz/documents/20142/954010/psychologie.pdf/91da3174-0856-99ce-5c24-2704a0cc7d55>

- MŠMT ČR. (2016). *Platné znění zákona o pedagogických pracovnících*. Načteno z Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky: <https://www.msmt.cz/file/37359?highlightWords=z%C3%A1kon+563%2F2004>
- MŠMT ČR. (21. května 2019a). *Ministerstvo zjišťovalo stav učitelů v regionálním školství*. Načteno z Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministerstvo-zjistovalo-stav-ucitelu-v-regionalnim-skolstvi>
- MŠMT ČR. (8. března 2019b). *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 - 2027*. Získáno 27. února 2022, z Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf
- MŠMT ČR. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Načteno z Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky: <https://www.msmt.cz/file/56051/>
- MŠMT ČR. (18. března 2022). *Statistické údaje o regionálním školství v časové řadě*. Načteno z Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticke-udaje-o-regionalnim-skolstvi-v-casove-rade>
- MŠMT ČR. (nedat.). *Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení*. Získáno 27. února 2022, z Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky: https://www.msmt.cz/file/7347_1_1
- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R., & Wagenaar, W. A. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál.
- NÚV. (nedat.). *Rámcové vzdělávací programy*. Získáno 3. února 2022, z <https://www.nuv.cz/t/rvp>
- Palová, K. (2016). *Program Druhý krok jako nástroj sociálně-emocionálního učení*. (Nepublikovaná dizertační práce). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Palová, K. (2020). *Sociálně-emocionální učení a efektivita programu Druhý krok*. (Nepublikovaná dizertační práce). Olomouc: Univerzita Palackého.
- PATHS Program. (nedat.). *Overview of the PATHS Program*. Získáno 2. března 2022, z <https://pathsprogram.com/paths-program-pk5>

- Pfeffer, S. (2003). *Rozvíjíme emoce dětí*. Praha: Portál.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál.
- Ročovská, S. (nedat.). *Zipyho a Jablíkovi kamarádi*. Získáno 22. února 2022, z Psychoterapie a mediace: <https://www.systemikapraha.cz/zipyho-a-jablikovi-kamaradi/>
- Říčan, P. (2006). Obecné principy psychického vývoje jako základ pro poznání psychických poruch u dětí. V P. Říčan, D. Krejčířová, & kol., *Dětská klinická psychologie* (stránky 45-51). Praha: Grada.
- Scio. (nedat.). *Emušáci*. Získáno 22. února 2022, z <https://www.scio.cz/emusaci/>
- Schola Empirica. (nedat.a). *Mateřské školy: Metodické materiály pro práci ve třídě*. Získáno 22. února 2022, z https://www.scholaempirica.org/materske-skoly/metodicke-materialy-pro-praci-ve-tride/#_materialy
- Schola Empirica. (nedat.b). *Metodika „Dobrý začátek“*. Získáno 22. února 2022, z <https://www.scholaempirica.org/materske-skoly/metodika-dobry-zacatek/>
- Schola Empirica. (nedat.c). *Výzkum a evaluace*. Získáno 1. března 2022, z Schola Empirica: <https://www.scholaempirica.org/vyzkum-a-evaluace/>
- Schulze, R., & Roberts, R. D. (2005). *Emotional Intelligence: An International Handbook*. Cambridge: Hogrefe.
- Smékalová, E., & Palová, K. (2016). Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Addiktologie*, 16(3), stránky 246-254. Získáno 17. ledna 2022, z https://www.addictology.cz/wp-content/uploads/2018/10/cj_05smekalova-2-1.pdf
- Sperry, R. W. (2016). *Komunikace v problémových situacích s dítětem v MŠ*. Praha: Portál.
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Svobodová, E. (2007). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.

- Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
- ŠPAS. (nedat.). *Druhý krok*. Získáno 22. února 2022, z <https://spolekspas.cz/druhy-krok/>
- Štěpánková, M. (2013). *Emoční inteligence a její měření*. (Nepublikovaná disertační práce). Praha: Univerzita Karlova.
- Šulová, L. (2003). Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. V V. Mertin, & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (stránky 11-20). Praha: Portál.
- Šulová, L. (2010). *V září půjde do školy*. Praha: Raabe.
- Šulová, L. (2016). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- The Incredible Years. (nedat.). *The Incredible Years Programs*. Získáno 22. února 2022, z <https://incredibleyears.com/programs/>
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Učíme se rádi. (nedat.). *Rozvoj emoční inteligence*. Získáno 22. února 2022, z www.ucimeseradi.cz: <https://www.ucimeseradi.cz/rozvoj-emocni-inteligence/>
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- VÚP Praha. (2005). *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Získáno 3. února 2022, z <https://www.nuv.cz/file/131>
- VÚP Praha. (2006). *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy*. Získáno 3. února 2022, z <https://www.nuv.cz/file/185>
- Vysoké školy. (16. dubna 2019). *Pedagogické minimum: k čemu je a jak ho získat*. Získáno 20. února 2022, z www.vysokeskoly.cz: <https://www.vysokeskoly.cz/clanek/pedagogicke-minimum-k-cemu-je-a-jak-ho-ziskat>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, Present and Future. V J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta, *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practise* (stránky 3-17). New York: Guilford Press.

Youth.gov. (nedat.). *Al's Pals: Kids Making Healthy Choices*. Získáno 2. března 2022, z <https://youth.gov/content/al%25E2%2580%2599s-pals-kids-making-healthy-choices>

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Český a anglický abstrakt diplomové práce
2. Zadání diplomové práce
3. Úvodní část dotazníku vlastní konstrukce
4. Znění průvodního e-mailu
5. Seznam tabulek a grafů

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Povědomí předškolních pedagogů o programech sociálně-emocionálního učení

Autor práce: Eliška Vršťalová

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 70 stran, 123 358 znaků

Počet příloh: 5

Počet titulů použité literatury: 64

Abstrakt:

Tato bakalářská práce se zabývá povědomím učitelů o programech rozvíjejících sociálně-emocionální kompetence předškolních dětí. Jejím cílem je zmapování postojů, názorů a zkušeností se sociálně-emocionálním učním a programů pro rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí. Jedná se o kvantitativního výzkum, deskriptivní a mapující studii, která byla realizována formou online dotazníku. Respondenti výzkumu byli osloveni skrze e-mail, který poskytoval základní informace o dotazníku. Celkový počet respondentů zařazených do výzkumu je 113, z nichž bylo 84 učitelek, 28 ředitelek a jedna studentka předškolní pedagogiky. Z výsledků je jasné, že pojem sociálně-emocionální kompetence není pro předškolní učitele neznámý a snaží se je u předškoláků cíleně rozvíjet. Mezi nejpoužívanější programy a pomůcky rozvoje sociálně-emocionálních kompetencí patří Pexeso emocí, Emušáci a program Dobrý začátek. Chuť pedagogů se v této oblasti rozvíjet je velká, doposud se v této oblasti rozvíjelo 34 % dotazovaných a 86,7 % dotazovaných by se vzdělávání v této problematice zúčastnilo.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání, sociálně-emocionální kompetence, sociálně-emocionální učení

ABSTRACT OF THESIS

Title: Awareness of preschool teachers of social-emotional learning programs

Author: Eliška Vršťalová

Supervisor: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Number of pages and characters: 70 pages, 123 358 characters

Number of appendices: 5

Number of references: 64

Abstract:

This bachelor's thesis talks about the awareness that teachers have about programs that are developing social-emotional competences in preschool children. Its objective is to map down attitudes, opinions and experiences with social-emotional learning and programs for growth in social-emotional competences. This work is a quantitative research, a descriptive and a mapping study, which was carried out through an online questionnaire. The respondents of this research were contacted via e-mail, which was provided with basic information about the afore mentioned questionnaire. The total number of respondents connected to the research is 113 people, from which 84 were teachers, 28 were principals and one was a student of preschool education. From these results, it was quite clear that the concept of social-emotional competences were not unknown to preschool teachers and that they purposefully try to develop them in preschool students. Among the most used programs and tools used for the development of social-emotional competences are Pexeso with emotions, Emušáci and program Incredible years. The want of educators to be more evolved in this field is quite large, and so far there has been a development in 34 % of respondents and 86,7 % of respondents would take part in learning more about these particular problematics.

Key words: preschool education, social-emotional competences, social-emotional learning

Příloha 2: Zadání bakalářské práce



KATEDRA
PSYCHOLOGIE
UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Dotazník sociálně-emocionálních kompetencí u předškolních dětí

Vážené slečny, dámy, paní a pánové,
jmenuji se Eliška Vršťalová a jsem studentkou 3. ročníku psychologie na Univerzitě Palackého v Olomouci. Prosím Vás o vyplnění dotazníku k mé bakalářské práci, který je na téma sociálně-emocionální kompetence a jejich rozvoj u dětí předškolního věku. Vaše odpovědi jsou anonymní a nebudou spojovány s Vaší osobou, samotné vyplnění dotazníku Vám nezabere více než 20 minut. V případě dotazů mě můžete kontaktovat přes e-mail eliska.vrstalova01@upol.cz. Za každé vyplnění dotazníku a jeho sdílení Vám velice děkuji!

Přihlaste se do [Googlu](#), abyste mohli uložit dosavadní postup. [Další informace](#)

*Povinné pole

1. Pohlaví *

- Žena
- Muž
- Nechci uvádět

Příloha 4: Znění průvodního e-mailu

Vážená paní ředitelko/pane řediteli,

obracím se na Vás s prosbou o pomoc při sběru dat ke své bakalářské práci. Jsem studentkou 3. ročníku psychologie na Univerzitě Palackého v Olomouci a ve své práci se snažím zjistit, jakým způsobem se v rámci předškolního vzdělávání pracuje s rozvojem sociálně-emocionálních kompetencí u dětí, popř. jaké jsou zkušenosti s konkrétními programy v této oblasti.

K e-mailu přikládám odkaz na krátký dotazník, jehož vyplnění nezabere více než 20 minut. Moc Vás prosím o jeho rozšíření mezi Váš pedagogický sbor a následné vyplnění. V případě dalších dotazů mě neváhejte kontaktovat na e-mailu eliska.vrstalova01@upol.cz.

Odkaz zde: <https://forms.gle/w9bdrEAxhXWTutuUA>

Předem Vám velice děkuji za spolupráci,

s pozdravem

Eliška Vršťalová

Příloha 5: Seznam tabulek a grafů

Tabulky

Tabulka č. 1: Přehled počtu učitelů v jednotlivých krajích a získané četnosti respondentů

Tabulka č. 2: Způsoby rozvíjení kompetencí

Tabulka č. 3: Přehled kategorií a podkategorií rozvíjených kompetencí

Tabulka č. 4: Přehled kategorií a četností programů a pomůcek, které respondentům vyhovují

Tabulka č. 5: Potřeby pedagogů pro rozvoj SEC

Grafy

Graf č. 1: Rozdělení délky praxe respondentů

Graf č. 2: Rozložení kategorií sociálně-emocionálních kompetencí dle povědomí učitelů

Graf č. 3: Přehled cíleně rozvíjených kompetencí

Graf č. 4: Přehled hodnocení programu Druhý krok

Graf č. 5: Přehled hodnocení programu Dobrý začátek

Graf č. 6: Přehled hodnocení pomůcky Emušáci

Graf č. 7: Přehled hodnocení pomůcky A Box Full of Feelings

Graf č. 8: Přehled hodnocení pomůcky Emoce ve hře

Graf č. 9: Přehled hodnocení pomůcky Pexeso emocí

Graf č. 10: Přehled hodnocení jiných pomůcek a programů