

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

**Metodika Dobrý začátek a rozvoj sociálních, emočních a kognitivních
dovedností dětí předškolního věku**

bakalářská práce

Autor: Martina Rolinková
Studijní program: B0112A300001 Učitelství pro mateřské školy
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: Mgr. Pavla Srnská
Oponent práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání bakalářské práce

Autor: Martina Rolinková
Studium: P19K0401
Studijní program: B0112A300001 Učitelství pro mateřské školy
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Název bakalářské práce: **Metodika Dobrý začátek a rozvoj sociálních, emočních a kognitivních dovedností dětí předškolního věku**
Název bakalářské práce Aj: Methodology A good start and development of social, emotional and cognitive skills of preschool children

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se bude zabývat metodikou Dobrý začátek a rozvojem sociálních, emočních a kognitivních dovedností dětí předškolního věku. Cílem bakalářské práce bude popsat úroveň daných dovedností dětí, didaktiku a následným průzkumem ověřit její pozitivní účinnost v praxi.

KROPÁČKOVÁ, Jana, Zora SYSLOVÁ a Martin ČAPEK ADAMEC. *Metodika předškolního vzdělávání zaměřená na didaktické aspekty práce s dětmi*. První. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2019. 554 s. 373.2/.3 - Předškolní a primární výchova a vzdělávání [22]. ISBN 978-80-7290-923-0.

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta
Vedoucí práce: Mgr. Pavla Srnská
Oponent: doc. PhDr. Jana Marie Havígerová, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce: 15.12.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Metodika Dobrý začátek a rozvoj sociálních, emočních a kognitivních dovedností dětí předškolního věku vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne ...

Martina Rolinková

Poděkování

Chtěla bych velice poděkovat své vedoucí práce paní Mgr. Pavle Srnské za odborné vedení, za její cenné rady, ochotu a trpělivost, kterou se mnou měla během psaní mé bakalářské práce. Mé poděkování patří také paní Mgr. Jarmile Bučkové za cenné rady a zprostředkování materiálu k metodice Dobrý začátek. A v neposlední řadě bych chtěla také poděkovat mateřské škole Dolní Rožínka a mateřské škole Moravec, za ochotu zapojit se do mého výzkumu.

Anotace

ROLINKOVÁ, Martina. *Metodika Dobrý začátek a rozvoj sociálních, emočních a kognitivních dovedností dětí předškolního věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 87 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se bude zabývat metodikou Dobrý začátek a jejím vlivem na rozvoj sociálních, emočních a kognitivních dovedností dětí předškolního věku. Úvodní část práce se bude věnovat charakteristice období předškolního věku a specifikaci kognitivních, sociálních a emočních dovedností dětí předškolního věku. V následující kapitole budou blíže představeny programy, metody a pomůcky zabývající se podporou sociálně-emočního rozvoje dětí předškolního věku. Konkrétně bude popsána metodika Dobrý začátek. Na tuto část naváže kvantitativní výzkum, který se bude zabývat experimentální metodou, během které budou pozorovány dvě třídy dětí ve věku od dvou do čtyř a půl let. Na základě jeho výsledků bude ověřena účinnost aplikace metodiky Dobrý začátek v praxi. Výsledky budou následně porovnány s výsledky prezentované prostřednictvím již vzniklé diplomové práce. (Nixová, 2020) Součástí bude též akční výzkum v mateřské škole (dále MŠ), který přiblíží problematiku zavádění metodiky do praxe.

Klíčová slova: Dobrý začátek, kognitivní vývoj, sociálně-emoční vývoj.

Annotation

ROLINKOVA, Martina. *Methodology A good start and development of social, emotional and cognitive skills of preschool children*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 87 pp. Bachelor thesis.

The bachelor's thesis will deal with the Good Start methodology and its influence on the development of social, emotional and cognitive skills of preschool children. The introductory part of the thesis will be devoted to the characteristics of the preschool age period and the specification of cognitive, social and emotional skills of preschool children. In the following chapter, programs, methods and aids dealing with the support of social-emotional development of preschool children will be presented in more detail. Specifically, the Good Start methodology will be described. This part will be followed by quantitative research, which will deal with the experimental method, during which two classes of children between the ages of two and four and a half will be observed. Based on its results, the effectiveness of the Good Start methodology application in practice will be verified. The results will then be compared with the results presented through the already created diploma thesis. (Nixová, 2020) It will also include action research in kindergarten (hereafter Kindergarten), which will approach the issue of implementing the methodology into practice.

Keywords: Good start, cognitive development, social emotional development.

Použité zkratky

CKP	Centrum kolegiální podpory
ČR	Česká republika
DR	Dolní Rožínka
DZ	Dobry začátek
MO	Moravec
MŠ	Mateřská škola
NHS	National Health Service = národní zdravotní služba
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
TR	Tradiční způsob výuky
VUP	Výzkumný ústav pedagogický
ZŠ	Základní škola

Obsah

1	Úvod.....	10
2	Období předškolního věku.....	11
3	Kognitivní dovednosti dětí předškolního věku.....	12
4	Emoční a sociální vývoj dětí předškolního věku.....	16
5	Programy, metody a pomůcky na podporu sociálně-emočního rozvoje.....	18
5.1	Strategie FlipIt.....	18
5.2	Metodika SEL (Social and Emotional Learning).....	19
5.3	Program Začít spolu (Step by Step).....	20
5.4	Program The Incredible Years.....	20
5.5	Třída plná pohody.....	21
5.6	Emušáci.....	21
5.7	Zipyho kamarádi.....	21
5.8	Knihy a filmy.....	22
5.9	Další pomůcky.....	22
6	Metodika Dobrý začátek.....	24
6.1	Původ a historie.....	24
6.2	Hlavní pedagogické principy a metody Dobrého začátku.....	25
6.2.1	Osobnost učitele.....	25
6.2.2	Pravidla třídy.....	26
6.2.3	Popisný jazyk.....	27
6.2.4	Podpora vhodného chování.....	28
6.2.5	Přehlížení nevhodného chování.....	28
6.2.6	Situační učení a velcí maňasci.....	29
6.2.7	Oddychový čas.....	30
6.2.8	Řešení problémů.....	31
6.2.9	Spolupráce s rodiči.....	31

7	Cíl výzkumného šetření	34
8	Metodologie výzkumu	34
8.1	Akční výzkum	35
8.2	Experiment	36
8.3	Výzkumný vzorek	38
8.4	Limity použitých výzkumných metod	39
8.5	Analýza výsledků výzkumného šetření.....	39
8.5.1	Kognitivní oblast.....	40
8.5.2	Citová oblast	47
8.5.3	Sociální oblast.....	54
9	Shrnutí výsledků výzkumného šetření	61
10	Diskuze	62
11	Závěr	63
12	Seznam použitých zdrojů.....	64
13	Seznam tabulek a grafů.....	68
14	Přílohy.....	68

1 Úvod

V současné době je stále více zřejmé, že období předškolního věku je klíčové pro rozvoj osobnosti dítěte. V raném dětství dochází k vytváření základů pro celoživotní učení a adaptaci. Toto období je důležité nejen pro rozvoj kognitivních schopností, ale také pro formování měkkých dovedností, jako jsou sociální a emoční inteligence. Tyto dovednosti umožňují dětem efektivně komunikovat, spolupracovat a vyrovnávat se s emocemi, což je připravuje na úspěšný osobní a profesní život.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na děti ve věku od tří do čtyř a půl let. Zkoumá, zda a případně jak může být ovlivněn rozvoj dětí v daných oblastech po zavedení metodiky Dobrý začátek. Hlavním cílem této práce je analyzovat případné dopady této metodiky na kognitivní, sociální a emoční vývoj dětí v jedné ze dvou porovnávaných tříd, přičemž druhá třída slouží jako kontrolní skupina.

Před zavedením metodiky Dobrý začátek byl ve třídě proveden akční výzkum, který poskytl důležité informace o stávající úrovni měkkých dovedností dětí. Výzkum byl strukturován jako experiment s předtestováním a posttestováním, aby bylo možné porovnat případný pokrok či jiný rozdíl v obou třídách.

Očekávaným přínosem této práce je analýza a zhodnocení metodiky Dobrý začátek, která se zaměřuje na sociálně-emoční rozvoj dětí předškolního věku. V práci bych chtěla věnovat pozornost pozitivním aspektům metodiky, které mají přímý vliv na rozvoj dítěte v daných oblastech. Práce zároveň upozorní na možná rizika se zavedením metodiky do praxe a navrhne možnosti pro jejich minimalizaci. Ráda bych svou práci motivovala pedagogy k zavedení alespoň prvků metodiky do praxe a poukázala, jak může být metodika Dobrý začátek pozitivně využita k podpoře celkového rozvoje dětí předškolního věku.

2 Období předškolního věku

Období předškolního věku považuji za jedno z nejkrásnějších období v životě dítěte. Jedná se o období, kdy se otevírají brány k novým možnostem a kdy se kladu základní kameny pro budoucí cestu životem. Je to doba objevování a komplexního rozvoje osobnosti. Jako učitelka vnímám toto období za nesmírně významné pro formování dětského vnímání světa. Jako předškolní pedagogové máme tu velkou výsadu a zodpovědnost ukazovat dětem jak krásný a plný pozitivních zkušeností může být svět. Činíme tak s láskou a porozuměním. .

Za předškolní věk považujeme období přibližně od tří do šesti let věku dítěte. Dítě je v tomto období plně neutuchající aktivity tělesné i duševní a projevuje velký zájem o okolní svět. (Šulová, 2005) Na počátku předškolního období jsou děti „*schopny opouštět ochranné prostředí své rodiny a zapojovat se aktivně do širších společenských okruhů, zvláště ovšem do společnosti druhých dětí. Velká většina našich dětí předškolního věku chodí do mateřské školy.*“ (Matějček, 2005, s. 138)

„Mateřská škola je prvním a nejdůležitějším společenským prostředím, se kterým se dítě setkává mimo nejbližší rodinu. Je to prostředí, ve kterém se děti poprvé seznamují s autoritou učitele a zažívají sociální interakci s vrtevníky.“ (Běhounková, a další, 2011, s. 19)

U dětí předškolního věku dochází k postupnému rozvíjení osobnostních struktur a jejich potřeb. Proto je potřeba k dětem přistupovat s respektem a přizpůsobovat se jejich kognitivním, sociálním a emotivním potřebám odpovídajícím věku. (Šmelová, 2004) *„Prvních šest let je tím nejdůležitějším obdobím v našem životě. Je to křehký a něžný svět a děti jsou v něm zranitelné.“* (Herman, 2008, s. 87)

3 Kognitivní dovednosti dětí předškolního věku

„Kognitivním rozvojem můžeme nazvat všechny duševní procesy a vlastnosti osobnosti, které umožňují poznávání v nejširším slova smyslu. Dělíme je na poznávací schopnosti a poznávací procesy. V obou případech to jsou předpoklady člověka poznávat sebe sama a okolní svět, adaptovat se na měnící se podmínky, řešit problémy, které život přináší.“ (Nádvorníková, 2011, s. 8)

Podle Nádvorníkové je poznávací schopnost potenciál, který se může rozvinout, ale nemusí. Poznávací proces je pak psychický proces, kdy dochází k poznávání sebe sama a okolního světa. To, co se člověk dozví o sobě nebo okolním světě, závisí na reálném stavu skutečnosti, ale je také velmi ovlivněno jeho vlastní úrovní a schopností vnímat. Proto se může stát, že různí lidé budou stejnou situaci vnímat velmi rozdílně. (Nádvorníková, 2011)

„Poznávání je zaměřeno na nejbližší svět a na pochopení pravidel, která v něm platí.“ (Vágnerová, 2021, s. 173) Děti předškolního věku nejsou ještě schopny uvažovat logicky, což zapříčiňuje, že jejich myšlení je nepřesné. Znaky prelogického uvažování dětí předškolního věku jsou selektivní přístup k informacím a jejich specifické zpracování. Podle způsobu uvažování předškolních dětí je tato fáze kognitivního vývoje považována za období intuitivního myšlení. (Vágnerová, 2021)

Dle Vágnerové (2021) lze uvažování dětí předškolního věku shrnout v několika bodech:

- **Egocentrismus** – dítě má tendenci ulpívat na svém názoru, jako jediném možném;
- **Fenomenismus** – pro dítě je svět takový, jaký ho skutečně vidí;
- **Prezentismus** – dítě je vázané na přítomnou, aktuální podobu světa;
- **Magičnost** – dítě si při vysvětlování dění světa vypomáhá fantazií;
- **Animismus neboli antropomorfismus** – dítě přisuzuje lidské vlastnosti i neživým objektům;
- **Arteficialismus** – dítě přikládá vznik okolního světa nějakému člověku;
- **Absolutismus** – dítě je přesvědčeno, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost.

„Typickým znakem myšlení předškolních dětí je útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost.“ (Vágnerová, 2021, s. 177) Intenzivní rozvoj myšlení v období

předškolního věku se pojí zejména s rozvojem řeči. Díky neustálému zdokonalování se dokáže dítě postupně utvářet základní myšlenkové operace založené na analýze, syntéze, srovnávání a zobecňování, čímž vytváří pojmy, soudy a úsudky. (Nádvorníková, 2011)

„Myšlení a řeč umožňují lidem vzájemně spolupracovat. Slouží člověku ke sdělování pocitů, myšlenek, přání.“ (Kopecká, 2011, s. 57) Řeč je považována za jednu z nejdůležitějších rovin lidské komunikace, prostřednictvím které dochází k rozšiřování interakce dítěte s okolím. Slouží především k dorozumívání a utváření sociálních vztahů ve skupině, ovlivňuje vnímání dítěte druhými a s tím spojené jeho postavení ve skupině. (Bednářová, 2011) Řeč považujeme za slovní neboli verbální formu komunikace. Druhou formou komunikace je komunikace mimoslovní neboli neverbální, která je vývojově starší, dítětem běžně používaná, jež nám zprostředkovává až 90% sdělení. Zejména u dětí předškolního věku, jsou tyto projevy velmi významné a poukazují na emotivní naladění dítěte. (Nádvorníková, 2011)

Mezi projevy neverbální komunikace podle Nádvorníkové (2011) patří:

- **Řeč těla** – celkový postoj dítěte;
- **Mimika** – výraz obličeje, očí, úst;
- **Poloha a intenzita hlasu** – úroveň hlasu nám může prozradit pocitové rozpoložení;
- **Využití dechu, tempo, pauzy.**

„Od chvíle, kdy lidská bytost přišla na svět, se stala komunikace nejdůležitějším faktorem určujícím, jaké vztahy si člověk vybuduje, co se mu v životě přihodí, jak dokáže přežít, rozvíjet důvěrné vztahy, jak bude výkonný, jaký dá životu smysl.“ (Satirová, 1994, s. 52)

Nejvýznamějším zdrojem poznání pro život dítěte jsou jeho smysly. *„Není v našem vědomí, co neprošlo našimi smysly.“* (Kořátková, 2014, s. 24) Období předškolního věku je považováno za období, kdy dochází k poznávání světa a rozvoji osobnosti prostřednictvím smyslů dítěte. Do šesti let věku dítěte je smyslový rozvoj považován za významně dominantní složku výchovy. K procesu poznávání světa všemi dětskými smysly bychom měli být trpěliví a tolerantní. (Kořátková, 2014)

„Zrakové vnímání je od raného věku nezastupitelné pro poznávání světa (zrakem přijímáme nejvíce informací). Ovlivňuje rozvoj řeči (myšlení), vizuomotorické

koordinace, prostorové orientace, základní matematické představy.“ (Bednářová, a další, 2011, s. 4) Zrakové vnímání také velmi úzce souvisí s rozvojem pozornosti. Díky zraku je nám zprostředkováno až 90% vnímání světa. Kvalita zrakového vnímání ovlivňuje prožívání našeho života. „*Pozitivní zrakové vjemy jsou základem pro vnímání krásy, radosti z krásy přírody atd.*“ (Nádvorníková, 2011, s. 24)

Sluchové vnímání napomáhá k bezpečnému životu, jelikož je jedním z předpokladů pro dobrou prostorovou orientaci. Prostřednictvím sluchu se dozvídáme mnohé poznatky a souvislosti, díky čemuž se sluch stává významným předpokladem pro rozvoj logického myšlení. Zároveň je základem pro osvojování řeči a stejně jako zrak přispívá ke zkvalitnění života a jeho prožívání. (Nádvorníková, 2011)

„Hmatové vnímání je velmi intenzivním zdrojem pro vytváření představ o světě. Zkvalitňuje prožívání, ovlivňuje naše nálady (emotivní vzpomínky často bývají velmi intenzivně spojeny s představou dotyku s příjemným či nepříjemným podnětem, povrchem.“ (Nádvorníková, 2011, s. 46) Setkání s příjemným podnětem u dítěte vytváří pozitivní prožitek, díky kterému se dítě zklidní a je spokojené. Proto když dítě seznamujeme s nějakým předmětem a nedáme mu možnost si jej osahat, uvádíme ho tak do stresu. (Nádvorníková, 2011)

Chuťové a čichové vnímání stejně jako hmat napomáhají ke kvalitnějšímu prožívání života a ovlivňují naše nálady, jelikož emotivní vzpomínky bývají též velmi intenzivně spojeny s představou určité vůně, zápachu či konkrétní chuti. Také napomáhá orientaci v nebezpečných situacích, zpřesňuje vjemy a vylepšuje vytváření představ. (Nádvorníková, 2011)

Nedílnou složkou předškolního věku je představivost a fantazie. Fantazie je jedním ze základních rysů předškolního věku. Děti v tomto věku mají často obtíže s rozlišením skutečnosti a fantazie. V situacích, kde děti nejsou schopny pochopit jednotlivé souvislosti, nebo nemají dostatek zkušeností, si vypomáhají fantazií, která jim umožňuje dotvářet si vlastní způsob poznávání okolního světa. Fantazie je základem pro tvořivost, probouzí v dětech originalitu, množství nápadů a flexibilitu v myšlení. Její rozvoj je pro předškolní věk velmi podstatný. (Nádvorníková, 2011) „*Je pravděpodobné, že naše fantazie nebude už nikdy později v našem životě tak živá, neotřelá a tvořivá jako v tomto věku předškolním. Avšak fantazie může pracovat jenom s tím, co člověk před tím vnímal, prožíval, poznával.*“ (Matějček, 2005, s. 153) S výrazným vývojem

představivosti v období předškolního věku souvisí nejen velké množství podnětů, které na dítě působí, ale i kvalita paměti. (Nádvorníková, 2011)

„Paměť je psychický proces a psychická schopnost. Je to jedna z nejdůležitějších vlastností živých organizmů. Tato schopnost nám umožňuje přijímat, uchovat a znovu oživit naše minulé vjemy. Díky paměti se můžeme učit, rozvíjet, orientovat se v okolním světě.“ (Kopecká, 2011, s. 62).

„Paměť se rozvíjí v interakci s ostatními kognitivními funkcemi, především jazykovými schopnostmi a myšlením, ale i s pozorností. Když dítě dokáže získané poznatky lépe zpracovat, pak si je i snáze zapamatuje.“ (Vágnerová, 2021, s. 212) Rozvoj myšlení a stále zlepšující se schopnost zpracování informací přispívá u dětí předškolního věku k zapamatování si více detailů, různých souvislostí a vztahů. V období předškolního věku je ještě omezený rozvoj paměťových strategií. Pokud si dítě v tomto období něco zapamatuje, děje se tak většinou bezděčně, bez předchozího úmyslu. Nejlépe si dítě zapamatuje daný poznatek, když je spojen s nějakou aktivitou. (Vágnerová, 2021)

Základním stavebním prvkem příjmu informací je pozornost. Pokud se dítě dokáže soustředit, jde mu poté vše lépe, snadněji a především přirozeněji. Prostřednictvím pozornosti poznávají děti okolní svět, díky čemuž se dále rozvíjí. Hlavním posláním pozornosti je vybrat z velkého množství informací, které na dítě působí, ty podstatné. Na pozornost má velký vliv celkové rozpoložení. (Otevřelová, 2016) *„Pozornost je psychický stav, který se projevuje zaměřeností a soustředěností vědomí.“* (Kopecká, 2011, s. 77)

4 Emoční a sociální vývoj dětí předškolního věku

Dle Šmelové (2004) je socializace považována za celoživotní proces, avšak v období předškolního věku má významný vliv na celkový rozvoj dítěte. Základním a nejdůležitějším sociálním prostředím je pro dítě stabilní rodina. S přibývajícím věkem dítěte se sociální prostředí rozšiřuje např. o prostředí mateřské školy.

„Podmínky a možnosti výchovně-vzdělávacího působení v mateřské škole jsou pro dítě nepochybně mimořádné. Ačkoli záměrné rozvíjení zejména sociálních dovedností není u nás zcela běžné, Rámcový program pro předškolní vzdělávání k tomuto nepochybně vybízí svou základní orientací na jedince.“ (Mertin, 2010, s. 125)

Každé dítě je jiné, rozvoj v sociálně-emoční oblasti je závislý na jeho individuálních dispozicích, povaze, potřebách a možnostech. V předškolním období dochází u dítěte k rozvoji emocionální stability, věku přiměřenému zvládnutí emocí, sebeovládání a schopnosti přijímat neúspěch. V tomto ohledu jsou děti velmi rozdílné, jedná se o tzv. individuální diferenci. (Bednářová, 2011) *„Některé dítě je emocionálně vyrovnané, radostné, ke všemu přistupuje se zvědavostí, sebedůvěrou, beze strachu, nezdá ho neodradí. Jiné je ostýchavé, bojácné, úzkostné, snadno se rozplácne, neúspěch ho zraní, nedokáže se s ním vyrovnat, rezignuje; jiné zase neumí ovládnout zklamání, zlost, projevuje se agresivně.“* (Bednářová, 2011, s. 6)

S faktem, že každé dítě je jiné se zvyšují nároky na dospělé, kteří se objevují v sociálním světě dítěte, včetně pedagogů škol. Dospělý a dítě na sebe v různých sociálních situacích působí a vzájemně se ovlivňují, do těchto interakcí se promítá nejen osobnost dítěte, ale i dospělého. Během interakcí s dospělým, ale i s vrstevníky získává dítě celou řadu sociálních zkušeností, založených na prožitcích a emocích. Rozvoj prožívání dětí a jejich sociálně emoční vývoj je založený na stimulaci a kultivaci projevů a reakcí. (Mertin, 2010) *„Stimulací, podporou rozumíme záměrné vytváření podmínek a podnětů rozvíjejících prožitky dítěte. Kultivací citových projevů a různých způsobů reagování rozumíme záměrné hledání a osvojování přiměřených projevů emocí.“* (Mertin, 2010)

Dospělý by měl být dětem vzorem, předkládat jim různé alternativy reagování a chování i s jejich možnými následky, mluvit s nimi a vést je k tomu, aby i ony samy mluvily o svých pocitech atd. Proto je důležité, aby i sám dospělý dokázal přijmout různé prožitky dětí, rozuměl jim a pomohl jim rozvíjet jejich projevy. Postupně by se děti měly naučit

poznávat své emoce, rozlišovat je a vědět, co která emoce znamená. Dospělý by měl dětem ukázat, jak jednotlivé emoce zvládat a vést je ke společensky žádoucím způsobům chování, reagování a jednání. (Mertin, 2010)

Jak uvádí Vágnerová, Lisá (2021) vývojově podmíněné změny v emočním prožívání a ve vnějším projevu prožitků dětí předškolního věku, můžeme shrnout v několika bodech:

- **Vztek a zlost** – objevují se při kumulaci příkazů a zákazů, kdy u dítěte dochází k frustraci a snížené emoční kontrole.
- **Projevy strachu** – strach je u dětí předškolního věku spojený především s jejich představivostí, díky které si vytváří různé imaginární bytosti.
- **Smysl pro humor** – jednoduché dětské žerty.
- **Očekávání** – pocit nadšení z budoucích událostí nebo na druhou stranu znepokojení z toho, co má přijít.

Dle Bednářové (2015) si dítě prostřednictvím sociálního učení osvojuje jednotlivé sociální dovednosti, mezi které patří:

- **Vzájemná komunikace** (verbální i neverbální);
- **Adekvátní reakce** na měnící se okolnosti;
- **Přizpůsobení** se změnám v prostředí;
- **Pochopení** vlastních emocí a schopnost je kontrolovat;
- **Empatie** a rozpoznání emocí a jednání ostatních;
- **Realistický pohled** na sebe sama a schopnost sebeúcty.

„Lidské vztahy jsou pramenem, ze kterého dítě uspokojuje svoje citové a sociální potřeby; zároveň jsou zdrojem sociálního učení. V sociálním učení má největší význam nápodoba a následné upevnění určitého způsobu chování.“ (Bednářová, 2015, s. 54)

Aby byl dospělý pro dítě v procesu sociálního učení a rozvoji sociálních dovedností oporou a dokázal uspokojit jeho emocionální a sociální potřeby, je důležité, aby se na dítě dokázal naladit projevem vřelosti, podpory, empatie, věnoval mu pozornost, aktivně mu naslouchal, přijímal a respektoval dítě takového, jaké je, pochopil jeho individuálních potřeby, dítě neomezoval, ponechával mu prostor, ale zároveň vymezil hranice a trval na jejich dodržování. (Bednářová, Šmardová, 2015)

5 Programy, metody a pomůcky na podporu sociálně-emočního rozvoje

„Řada vědeckých výzkumů prokazuje, že včasná péče zahrnující různé inkluzivní programy a aktivity pro děti předškolního věku může ovlivnit jejich socioemocionální vývoj, chování i akademické výsledky v pozdějším věku.“ (Běhounková, a další, 2011, s. 6)

Zásadní roli v získávání socioemočních dovedností má vedle rodiny, která je na prvotním místě, mateřská škola a její přístup k podpoře raného vývoje. Čas strávený v mateřské škole, je pro děti velmi důležitý. Pokud jsou jednotlivé aktivity v mateřské škole dobře naplánované a připravené mohou u dětí podpořit rozvoj prvotních schopností, které jsou důležité pro začlenění do společnosti a napomoci jim s překonáním individuálních emocionálních problémů. K tomu, aby byla včasná péče účinná, přispívá podnětné prostředí mateřské školy, kompetence učitele a také spolupráce a vazby mezi mateřskou školou, dítětem a rodičem. (Běhounková, Havrdová, & Syslová, 2011)

Nixová (2020) ve své práci uvádí několik různých programů a metod podporující sociálně emoční rozvoj dětí předškolního věku. Patří mezi ně:

5.1 Strategie FlipIt

Jedná se o metodu americké odbornice na duševní zdraví dětí Rachel W. Sperry, která se zabývá komunikací s dítětem v MŠ v problémových situacích. „*Strategie FlipIT je součástí programu Devereux Early Childhood Assessment (DECA), který komplexně míří k rozvoji emoční odolnosti a sociálních dovedností dětí.*“ (Nixová, 2020, s. 15) Prostřednictvím této metody se děti učí poznávat své pocity a ovládat emoce, čímž u nich dochází ke snížení výskytu nevhodného chování. Metoda obsahuje různé techniky, které poskytují dospělým návod, jak pozitivně reagovat a komunikovat s dětmi ve věku od tří do osmi let v každodenních problémových situacích a napomáhá dospělým porozumět pocitům dítěte. (Menhartová, 2019)

Komunikace s dítětem v problémové situaci je založena na čtyřech krocích, jdoucích po sobě, které ve své práci uvádí Menhartová (2019, s. 36):

- 1) **Pocity** – *Klidně hovořte s dítětem o jeho pocitech. Řekněte mu, co vidíte a slyšíte jako projev jeho emocí. Pomozte mu určit, z jakých pocitů pramení jeho jednání.*

- 2) **Hranice** – Připomeňte pozitivním způsobem dítěti hranice a chování, které od něj očekáváte. Láskyplné stanovování jasných hranic dětem dává pocit stability, bezpečí a důvěry.
- 3) **Dotazování** – Povzbudte dítě, aby přemýšlelo, jak svůj problém vyřešit. Kladte otázky, které podpoří schopnost řešit problémy a zdravě zvládat různé situace. Dotazováním vedete děti k přemýšlení, učení a postupné seberegulaci.
- 4) **Nápověda** – Nabídněte dítěti, které řeší náročnou situaci, různé tipy, podněty a návrhy. Neotřelé a optimistické nápady mohou vést k budování dovedností k řešení problémů.

5.2 Metodika SEL (Social and Emotional Learning)

„Jedná se o metodiku, která byla sestavena na základě výzkumů provedených Univerzitou Manchester a je zaštiťována nadací EEF (Education Endowment Foundation) a EIF (Early Intervention Foundation).“ (Nixová, 2020, s. 16) Hlavním cílem metodiky je učit děti porozumět svým emocím a následně je vhodným způsobem regulovat. Metodika nabízí prostředky, které vedou děti k projevování empatie, napomáhají jim navazovat vztahy s ostatními a s nimi spojenou vhodnou komunikaci. Prostředky, které metodika nabízí, mohou být do výuky zařazeny bez nutného vedení další osoby. Metodika SEL se zaměřuje na tyto základní oblasti:

- **Sebeuvědomění** – dítě se učí poznávat své emoce, nalézá své silné a slabé stránky, získává zdravé sebevědomí;
- **Sebevedení** – neboli seberegulace, dítě se učí ovládat své chování a emoce, efektivně zvládat stres, stanovovat si vlastní cíle a aktivně pracovat na jejich naplnění;
- **Sociální uvědomění** – u dítěte se rozvíjí schopnost empatie, učí se na dané situace dívat z různých pohledů;
- **Vztahové schopnosti** – dítě navazuje kontakty s ostatními, učí se komunikovat, naslouchat a spolupracovat;
- **Odpovědné rozhodování** – dítě se učí pojmenovat problém a hledat různé způsoby řešení (Nixová, 2020).

„Druhý krok je v podstatě jediným více rozšířeným programem, který lze označit jako program SEL používaný v ČR. Tento program vytvořila v 80. letech americká organizace

Committee for Children a v dnešní době je rozšířen do mnoha zemí světa (Gajdošová, Herényiová, & Valihorová, 2010).“ (Chobotská, 2017, s. 26)

5.3 Program Začít spolu (Step by Step)

Jedná se o poměrně známý a využívaný program v České republice, který díky své otevřenosti, umožňuje přizpůsobení každé škole, učitelé, jejich kultuře, zvykům a především vzdělávacímu systému a potřebám každého konkrétního dítěte. Program je postaven na respektování osobnosti dítěte, ve své metodice spojuje moderní poznatky z pedagogické a psychologické vědy s osvědčenými vzdělávacími postupy. Dětem se dostává takové nabídky, aby si v ní každý mohl najít to své, mají možnost volby, jsou vedeny k samostatnému stanovování vlastních cílů. (Spilková, 2005)

Program Začít spolu podporuje u dětí rozvoj osobnostních rysů, zejména:

- *Schopnost přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat;*
 - *Schopnost kriticky myslet, umět si vybírat, nést za svou volbu odpovědnost;*
 - *Schopnost rozpoznávat problémy a řešit je;*
 - *Představitost a tvořivost;*
 - *Zájem a odpovědnost vůči společenství, obci, zemi a prostředí, v němž žijeme.*
- (Spilková, 2005, s. 296)

Jak uvádí Nixová (2020, s. 17): „*Dítě se dále učí samostatně řešit problémy a překonávat možné překážky. V oblasti sociální jsou děti podporovány v tom, aby spolupracovaly v menších skupinkách, vzájemně si pomáhaly a dokázaly si naslouchat.*“ Program Začít spolu je prioritně postavený na pravidlech, na jejichž tvorbě se podílí i samy děti. Nabídku činností mají děti rozprostřenou do center aktivit, které si vybírají dle svého vlastního uvážení. Pro celý proces učení je důležité závěrečné zhodnocení celé činnosti, děti jsou vedeny k reflexi a sebehodnocení, které přispívá k jejich emočnímu rozvoji. (Nixová, 2020)

5.4 Program The Incredible Years

Jedná se o americký program, založený v 70. letech profesorkou Dr. Webster Strattonovou ze Seattlu. Program se za dobu své existence rozšířil do 20 zemí světa. Jeho účinnost v praxi je již přes 30 let ověřována a hodnocena jak jeho samotnými tvůrci, tak i nezávislými odborníky. V mnoha dostupných hodnotících studiích bylo dokázáno, že učitelé absolvující program Incredible Years vedou svoji třídu lépe pomocí

modelování pozitivního chování místo negativního a jsou také schopni lépe jednat s dětmi, které vyrušují. (Schola empirica, 2022)

„Cílem programu je omezit nežádoucí (negativní) chování dětí a zároveň podpořit jejich rozvoj sociálních schopností, empatii, řešení konfliktů a emoční připravenost na školu.“
(Nixová, 2020, s. 18)

Mezi další programy podporující sociálně-emoční rozvoj patří:

5.5 Třída plná pohody

Tento program se skládá ze souboru preventivních programů, které si kladou za cíl pozitivně ovlivnit dění ve třídě, zefektivnit komunikaci a vzájemnou spolupráci. Působí jako prevence šikany, usiluje o zlepšení vzájemných vztahů a zkvalitnění sociální komunikace. Jednotlivé činnosti se opírají o principy zážitkové pedagogiky a dramatické výchovy a kladou důraz na toleranci a respekt ve třídě. (Petrů, 2021)

5.6 Emušáci

Pod pojmem Emušáci rozumíme soubor knih a plyšových hraček, který podporuje děti v emočním a sociálním rozvoji. Knihy obsahují několik různých příběhů, jejichž hlavními hrdiny jsou právě přiložené plyšové hračky (žabák Ferda nebo opička Pája) a jejich menší plyšová kamarádi (mouchy nebo blešky), kteří prostřednictvím příběhů prožívají různé situace typické pro děti předškolního věku. Malí plyšová kamarádi znázorňují v příbězích jednotlivé emoce. Děti se jejich prostřednictvím učí lépe poznávat a pochopit emoce své i druhých a nacvičují si jejich zvládnutí. U dítěte tak dochází k rozvoji osobnosti, sebedůvěry, sebedůvěry, sebedůvěry a empatie. (Scio, 2022)

5.7 Zipyho kamarádi

Tato metodika je určena pro práci s dětmi od pěti do sedmi let, ale mohou ji využívat i starší děti. Hlavním cílem metodiky je rozvoj copingových strategií neboli strategií zvládnutí obtížných životních situací a rozvoj sociálních dovedností. Metodika se skládá z 24 interaktivních lekcí, které jsou rozděleny do šesti tematických modulů (Duševní zdraví dětí, 2023):

- **Emoce**
- **Komunikace**
- **Vztahy**

- **Prevence šikany**
- **Zvládání změny a ztráty**
- **Posun v životě**

Dospělý v roli průvodce na základě příběhů vede děti prostřednictvím povídání, her, výtvarných činností či hraní různých scének k nacházení vlastních různorodých způsobů řešení každodenních situací. (Duševní zdraví dětí, 2023)

5.8 Knihy a filmy

K podpoře sociálně emočního rozvoje dětí předškolního věku mohou dospělým často pomoci nejrůznější knihy, pracovní listy, či zfilmované pohádky. Jak uvádí Vršťalová (2022, s. 29): „*Množství takovýchto publikací je nepřehledné. Spousta dětských autorů se zaměřuje právě na témata, která je někdy těžké s dětmi otevřít a věnovat se jim.*“ Vždy je však potřeba dopředu zvážit, zda je daná publikace vhodná a předá dětem právě to, co chceme. Uvádím pouze pár tipů:

- **Jonáš a Nenáš – Kari Staiová.** Příběh dvou nejlepších kamarádů, kdy jeden říká na vše jo a druhý ne. I když Nenáš dokáže být se svým ne někdy dost protivný, ukáže se, že jedno dobře zvolené ne, dokáže ušetřit spoustu starostí.
- **Co dělají pocity? – Tina Oziewiczová.** Příběhy zvláštních bytůstek znázorňujících naše city, které si žijí vlastním životem v našem nitru.
- **Nebojme se bát – Jana Marešová.** Příběhy, které nás naučí překonat svůj strach.
- **Zlobivé pohádky – Zuzana Pospíšilová.** Příběhy prostřednictvím, kterých se děti setkávají s podobou chování, o které dospělý mluví jako o zlobení.
- **Hry pro zvládání agresivity a neklidu – Zdeněk Šimanovský.** Určena učitelům jako zásobník her k uvolnění napětí, vyjádření emocí, zdravému sebeprosazení a zlepšení vztahů ve skupině.
- **Vím, jak se cítíš – Hana Zobačová.** Pracovní listy pro rozvoj sociální inteligence.

5.9 Další pomůcky

Spoustu dalších pomůcek, které lze využít k podpoře sociálně emočního rozvoje dětí předškolního věku uvádí ve své práci Vršťalová (2022, s. 30), zmiňuje například:

- *Interaktivní hry s využitím kartiček emocí (např. Pexesa emocí, Moře emocí, Myši z majáku – sada emoce);*
- *Maňásci (např. Sada emoce od MU Brno);*

- *Desková hra Emoce ve hře.*

Spoustu dalších krásných pomůcek pro rozvoj sociálně emočního rozvoje můžeme nalézt na webových stránkách s hračkami s názvem **Agátin svět**. Objevují se zde např.:

- **Magnetická skládačka – emoce;**
- **Vyrob si sám – kouzelné panenky proti strachu;**
- **Deskové hry – Captain Smart – Moje emoce, Feelinks – hra emocí, HEADU: Montessori Emoce a každodenní činnosti.**

Ve své práci s dětmi si velmi cením používání různých maňásků a plyšových hraček. Jakmile je vezmu do ruky, získám si plnou pozornost dětí, které na ně vždy krásně reagují. Maňásci dokáží dané téma učinit pro děti zajímavějším a zábavnějším, což děti nesmírně baví. Rovněž často sahám po různých knihách a příbězích, které podporují socio-emoční rozvoj dětí. Děti si příběhy užívají a mnoho z nich si odnáší důležité ponaučení. Diskutujeme o ilustracích, ale i konkrétních obrázcích dětí, což mě osobně velmi baví, protože společně reflektujeme nad tím, co postavy cítí a proč. Kromě těchto pomůcek také často zařazujeme pantomimická cvičení, prostřednictvím kterých se děti učí vyjadřovat různé emoce. Každé ráno si také s dětmi dáváme své značky na smajlíky podle naší nálady, což nám pomáhá lépe se na sebe naladit a sdílet vzájemně naše pocity a zážitky.

6 Metodika Dobrý začátek

V této kapitole bych ráda blíže popsala metodiku Dobrý začátek, protože právě ona a její možný vliv na děti předškolního věku, se stali předmětem mého výzkumného šetření.

Metodika je určena pro děti od tří do šesti let věku. Zaměřuje se na rozvoj sociálních a emočních dovedností dětí předškolního věku a dle slov zakladatelů přispívá ke zlepšení duševního zdraví nejen dětí, ale i pedagogů a rodičů. Metodika napomáhá dětem s adaptací v mateřské škole, ať už při nástupu, po prázdninách či po nemoci nebo karanténě. Díky svým metodám, které budou dále blíže popsány, napomáhá k rychlejšímu a snadnějšímu řešení konfliktních situací. Rozvíjí u dětí schopnost navazovat nová přátelství, předcházet konfliktům a osamocení, všímat si lidí okolo sebe, umět nabídnout pomoc, být empatický. Vede k vzájemnému respektu, toleranci a dbá na dodržování pravidel, na jejichž zavedení se samy vědomě podílejí. Pomáhá s rozpoznáváním pocitů, a s tím spojenému ovládnutí emocí. Zrychluje proces osvojování si sociálních návyků a snižuje výskyt nevhodného např. agresivního chování. (Schola empirica, 2023)

6.1 Původ a historie

Metodika Dobrý začátek vychází, z již výše zmiňované americké metodiky The Incredible Years a je inspirována britským programem Amser – Caleb – Čas medvěda Caleba. (Schola empirica, 2023) Zakladatelkou metodiky The Incredible Years byla v 70. letech 20. století profesorka Carolyn Webster Strattonová působící na univerzitě ve Washingtonu, zároveň je licencovanou klinickou psycholožkou a ošetřovatelkou. Jako ředitelka UW Parenting Clinic se zabývala vývojem a zkoumáním účinnosti intervenčních programů na podporu sociálně emočních kompetencí, školních dovedností a předcházení problémového chování u vysoce rizikové populace. Její strategie pro rozvoj sociálních a emočních dovedností vychází ze sociálního učení a tzv. „Pyramidy učení“ (viz Příloha 1). Pyramida učení popisuje metody práce, které vedou k úspěšnému sociálně emočnímu rozvoji. (Nixová, 2020)

„The Incredible Years na svých stránkách uvádí, že tento program je realizován v mnoha zemích světa, nejvíce v USA a Velké Británii-Walesu. O prosazení programu z USA se do Anglie zasloužila prof. Dr. Judy Hutchingsová, která byla klinickou psychologickou poradkyní NHS v severozápadním Walesu.“ (Nixová, 2020, s. 20) Na základě spolupráce mezi prof. Dr. Judy Hutchingsovou a Scholou Empiricou, propagující v České republice metodiku Dobrého začátku, která vychází ze zmiňované

metodiky The Incredible Years, mají učitelé možnost účastnit se stáže ve Walesu, kde je s programem Incredible Years seznamuje sama prof. Dr. Judy Hutchingsová. (Nixová, 2020) V současné době je v České republice metodikou Dobrého začátku proškoleno více jak 800 pedagogů a je uplatňována ve více než 300 školách. (Schola empirica, 2023)

6.2 Hlavní pedagogické principy a metody Dobrého začátku

Metodika Dobrý začátek je zaměřena na rozvoj sociálních a emočních schopností dětí. Schola empirica vydala několik publikací a materiálů sloužících jako opora a vodítko nejen pro učitele, ale také pro rodiče při práci s dětmi. Jednou z těchto publikací je Kurikulum Dobrý začátek pro mateřské školy. Pro učitelky mateřských škol je tato publikace stěžejním materiálem v lepším uchopení metodiky a jejím snazším zavedení do každodenní praxe s dětmi. Mimo jiného obsahuje přesné návody pro práci s dětmi, kterými se mohou učitelky zcela řídit či pouze inspirovat. (Schola empirica, 2019)

Pedagogická práce vychází ze čtyř hlavních principů, které napomáhají k sociálně-emočnímu rozvoji:

- a) *Věnování pozitivní pozornosti.*
- b) *Stanovení jasných hranic.*
- c) *Princip chválení – přehlížení.*
- d) *Vedení dítěte k samostatnosti a odpovědnosti.*

Kurikulum je rozděleno do šesti integrovaných výchovně-vzdělávacích bloků:

1. *Seznámíme se a kamarádíme se.*
2. *Naše společná pravidla.*
3. *Nasloucháme druhému.*
4. *Jak se cítíme?*
5. *Zvládnání vzteku.*
6. *Zvládneme to spolu.*

Metody aplikované v jednotlivých blocích popíši podrobněji níže.

6.2.1 Osobnost učitele

„Dítě se rodí s neuvěřitelnou schopností napodobovat, a proto pátrá po vzorech, které by mohlo vzít za své. Pro napodobování vzoru je dítě náchylné v prvních sedmi letech života, neboť v tomto věku je jedním velkým receptorem vnímání.“ (Prekop, 2001, s. 27)

Jak jednou uvedl na svém webinaru pan Halda, můžeme dětem říkat, co chceme, ale stejně budou dělat to co my. Na začátku všeho učení a zavádění metod je důležité si uvědomit, že nejvíce se dítě naučí právě pomocí nápodoby, tím, že opakuje to, co vidí u nás dospělých.

„I ve školce platí, že nejvíce vychováváme, když si myslíme, že vůbec nevychováváme, tj. když se nějak vznešeně nestylizujeme, ale projevujeme se prostě, upřímně, jak nám káže naše přirozenost. I ve školce nejvíce vychováváme svým osobním příkladem.“ (Matějček, 2005, s. 170) Proto si myslím, že je velmi důležité nejprve jednotlivé metody přijmout za své. Nemůžeme dětem předávat něco, o čem nejsme samy přesvědčeni a s čím nesouhlasíme. Nejen že nám to bude nepříjemné, nebude se nám to nejspíš ani dařit, ale hlavně nám to děti nebudou věřit.

Metodika Dobrý začátek klade velký důraz na vytvoření pozitivního vztahu mezi dítětem a učitelem. Vede učitele k tomu, aby projevovali o děti zájem, respektovali je a projevovali jim důvěru. Učitelka hraje významnou roli v sociálním a citovém vývoji dítěte, v budování důvěry, vztahů a schopnosti komunikace. Měla by dítěti pomáhat a podporovat jej tím, že:

- *Vytváří prostředí, v němž se budou děti cítit dobře a bezpečně a budou zvědavé;*
- *Nestaví znalosti a dovednosti nad vztahy – tedy podporuje sociální a emoční rozvoj dítěte a věnuje mu pozornost jakožto samotnému cíli výchovy, nikoli jako pouhému prostředku v učení se poznatkům;*
- *Vede děti k samostatnosti a odpovědnosti – za své učení, za svůj rozvoj, za své chování a jeho důsledky;*
- *Podporuje děti, je jim průvodkyní, nikoli velitelkou.* (Schola empirica, 2015, s. 35)

6.2.2 Pravidla třídy

Pro vytvoření zdravého prostředí mateřské školy, ve kterém se budou děti společně se svými učiteli cítit dobře a bezpečně, je důležité stanovit pravidla soužití. *„Pravidla přinášejí pohodu. Pravidla a pohoda jsou spojená nádoba. Bez pravidel není pohoda a bez pohody nefungují pravidla, nebo se promění v autoritativní řád.“* (Svobodová, 2022, s. 11) Fungující a srozumitelná pravidla nám dodávají pocit bezpečí, jsou pro nás oporou v různých situacích, do kterých se během dne dostáváme.

Jak jsem již zmínila, pravidla by měla být pro děti srozumitelná a na jejich tvorbě by se měly podílet společně s paní učitelkou. Měly by chápat význam a důležitost jednotlivých pravidel. Metodika Dobrého začátku využívá pravidla pěti prstů (viz. Příloha 2), jedná se o pět zásad, týkající se komunikace a chování:

- *Pozorně poslouchám toho, kdo právě mluví;*
- *V místnosti mluvíme tichým hlasem. (Časem můžeme pravidlo rozvést: mluvíme zdvořile a vždy mluví jen jeden.);*
- *Díváme se na paní učitelku, když hovoří;*
- *Ruce ponecháváme v klidu;*
- *V místnosti chodíme pomalu.*

Pravidla by měla být vždy formulována kladně, čímž směřují děti k žádoucímu chování. Pravidla by měla být umístěna ve třídě na viditelném místě, aby je měly děti po celý den na očích a v případě jejich porušení, na ně mohl pedagog přímo poukázat. (Schola empirica, 2015, s. 28)

6.2.3 Popisný jazyk

„Přístupem, jakým učitelka mluví s ostatními, dává dětem vzor. Učí je způsobu, jak pojmenovávat svět, učí je tedy způsobu, jak o světě myslet. Skrze jazyk formuje jejich postoje, jejich vlastní komunikaci a vytváření vztahů.“ (Havrdová, Vyhnánková, 2015, s. 41)

Dle metodiky by pedagog při rozhovorech s dětmi měl užívat spíše popisný jazyk. Již z názvu slyšíme, že se jedná o spojitost s popisem. Pedagog při hovoru s dítětem pouze podrobně popisuje, co dítě právě dělá. Neklade dítěti otázky, její řeč neobsahuje žádné příkazy a zákazy, zbytečně si nedomýšlí. Pouze neutrálně popisuje, co vidí, či slyší. Tento druh komunikace dítě podporuje, povzbuzuje jeho sebedůvěru, kreativitu a snahu objevovat nové věci. Popisný jazyk rozvíjí vztah mezi dítětem a pedagogem, rozvíjí schopnost naslouchání a obohacuje slovní zásobu dítěte. (Havrdová, Vyhnánková, 2015)

„Používání popisného jazyka směřuje vaši pozornost k tomu, co je a umožňuje vyhnout se kritice, opravování dítěte, všímáte si a komentujete pozitiva. A to je pro děti a jejich pohled na svět klíčové.“ (Havrdová, Vyhnánková, 2019, s. 36)

Konkrétní příklady popisného jazyka jsou uvedeny v Příloze 3.

6.2.4 Podpora vhodného chování

Důležitou roli v posilování vhodného neboli žádoucího chování a jednání dětí hraje konstruktivní pochvala a oceňování. Učitelka děti po celý den sleduje a průběžně je chválí za všechny drobné činy a snahu (dítě pozorně poslouchá, usmálo se na kamaráda, chodí po třídě pomalu atd.). Pochvala musí být vždy konkrétní, je třeba vyhnout se obecnému šikulkování a oproti tomu dítěti jasně říct, za co jej oceňujeme. Opakovanou pochvalou za drobné činy, dítě utvrzujeme v tom, že se chová správně. Na základě ocenění a pochval, které se dítěti dostávají, se u něj začne modelovat způsob komunikace, během kterého se děti učí všimnout si pozitivního chování i u druhých a časem se dokáží i vzájemně pochválit. (Havrdová, Vyhnánková, 2015)

Jak uvádí Herman (2008, s. 188): „*důležitou komunikační dovedností je umění vidět na lidech především to dobré.*“ Spousta lidí vnímá dobré činy jako samozřejmost a svoji pozornost zaměřují na negativní projevy chování a snaží se je odbourat. Každý člověk včetně dětí potřebuje pozornost a touží po uznání. (Herman, 2008) Metodika Dobrý začátek se snaží vidět na druhých to dobré a zároveň za to rovnou chválit a oceňovat, čímž druhé učí, že si naši pozornost získají právě pozitivními projevy chování.

6.2.5 Přehlížení nevhodného chování

Jak jsem zmiňovala výše, děti touží po pozornosti a hledají způsoby, jak jí dosáhnout. Proto Dobrý začátek pracuje s metodou přehlížení nevhodného chování, usiluje totiž o získávání pozornosti pouze pozitivní formou chování a jednání, aby dítě nenabýlo pocitu, že pozornost učitele získá svými negativními projevy chování. Přehlízet může učitel pouze nevhodné, rušivé chování, které však není agresivní a nijak neohrožuje ostatní např.: fňukání, obracení očí v sloup, dohadování se, škádlení, popichování, výbuchy vzteku apod., tyto projevy lze díky přehlížení postupně u dětí odbourat. (Havrdová, Vyhnánková, 2015)

Pedagog v takových situacích registruje a reflektuje chování dítěte, ale nevěnujeme dítěti vůbec žádnou pozornost – vyhýbá se očními kontakty a neverbálním projevům, dokonce se od něj může zcela vzdálit. Ideálně učitel začne věnovat pozornost jiné skupině dětí. Čímž dítě učí, že si pozornost nelze vyžadovat rušivým chováním. Po uklidnění musí učitelka dítě ihned ocenit. Chválení je nezbytnou součástí této metody, oceňující vhodné chování. (Havrdová, Vyhnánková, 2015)

Naopak negativní projevy jako jsou lhaní, nadávání, ubližování, praní se apod. učitelka nikdy přehlížet nesmí. V takovýchto situacích je nutné, aby učitelka s dětmi mluvila o tom, co se stalo a i o nevyhnutelných důsledcích jejich chování. (Havrdová, Vyhnánková, 2015)

6.2.6 Situační učení a velcí maňásci

Metodika pracuje zejména se situačním učením, díky kterému mají děti možnost vidět a vnímat různé souvislosti a učí se chápat jejich smysl. Situační učení probíhá prostřednictvím tří až čtyř maňásků. Maňásci jsou velcí přibližně jako děti a dá se pohybovat jejich ústy a rukama. Dle Havrdové (2019, s. 15) maňásci slouží k:

- *Předvedení správného chování;*
- *Podpoře učení dovednostem;*
- *Hraní rolí – maňásek s pedagogem/ s dětmi;*
- *Diskuzi a zvládání jednotlivých lekcí v ranním kruhu.*

Maňásky je možné použít i během volných her dětí k předvedení sociálních dovedností a projevů kamarádství, během skupinových stolních her dětí k ukázce správného chování či při řešení problémových situacích. Maňásci děti navštěvují pravidelně zpravidla jednou týdně, ale je vhodné zařazovat práci s nimi i vícekrát do týdne. Povídají si s dětmi o tom, jak se seznámit a skamarádit, učí je dodržovat pravidla třídy, pracovat se svými pocity, učí je naslouchat a řešit problémové situace. (Havrdová, Vyhnánková, 2019)

Mezi hlavní maňásky patří (Havrdová, Vyhnánková, 2019, s. 17):

- **Medvěd CALEB**

Caleb je velmi starý a moudrý medvěd. Žije v lese, blízko Nely a Peleho. Je dobrý kamarád všech dětí, ale pro Nelu a Peleho je zvláštním kamarádem, protože jim pomáhá, když se cítí smutní. Často navštěvuje třídu v mateřské škole, aby si s dětmi popovídal a zeptal se jich, jak se jim daří a co nového se naučily. Calem přichází za dětmi do ranního kruhu vždy na úvod lekce, aby jim například ukázal, jak se lidé spolu seznámí; aby představil třídní pravidla a vysvětlil jejich potřebnost.

- **Děti NELA a PELE**

Nela a Pele jsou tříleté děti, které žijí v malé vesnici v sousedství.

Pele je plný energie a občas se dostane do potíží. Nela mu pomáhá tím, že mu ukazuje dobré chování. Například v klidu sedí a pozorně poslouchá; než promluví, přihlásí se; chodí po třídě klidně a tiše; je trpělivá a se spolužáky mluví zdvořile; při hraní se střídá s druhými, umí je pochválit apod.

Nela Pele přicházejí za dětmi do ranního kruhu jednou za týden, aby s nimi procvičovali a dále rozvíjeli téma dané lekce. Přinášejí vlastní příběhy, vždy převypráví situace, v nichž se ocitli, a společně s dětmi a učitelkami se snaží přijít na to, jak se v nich zachovat.

- **Želva SAM**

Želva Sam učí děti, jak mají kontrolovat své emoce, hlavně vztek a další negativní pocity, a jak se chovat, když se cítí rozzlobené. Přichází tedy jen na vybraná setkání.

Sam dětem ukáže, jak se mohou uklidnit ve svém vlastním krunýři. Když se cítí rozzlobené nebo rozrušené, mohou si představit, že se stejně jako želva schovají do svého krunýře. Mohou si v něm chvíli odpočinout a říct si: „Zastav se, nadechni se a uklidni se. Pokus se myslet n šťastné místo nebo vzpomínku.“

Sam dětem říká: „Když si budeš krunýř jen představovat, ostatní děti nebudou vědět, že ho používáš. Budou ohromeny, jak jsi silný a dobrý.“

6.2.7 Oddychový čas

„Oddychový čas je extrémní forma přehlížení dítěte, kdy je dítě na krátkou dobu odpojeno od všech zdrojů pozitivní podpory a je mu odeprěna pozornost dětí i učitelů.“ (Havrdová, Vyhnánková, 2019, s. 29)

Tato metoda se používá jako krajní řešení v situacích, kdy nevhodné projevy chování dítěte nelze zvládnout jinými mírnějšími prostředky. Zejména jde o situace, kdy se dítě chová agresivně. Tato metoda se však může využít i při učení se novému chování, kdy dítě opakovaně nedodrжуje třídní pravidla. Dle výzkumů je oddychový čas, na rozdíl od kritizování, výčitek či zesměšňování dítěte, efektivní formou odstranění negativního chování dítěte.

Oddychový čas je před jeho samotným použitím nutné dětem vysvětlit a s pomocí maňásků nacvičit. Když dojde k využití této metody, nemělo by vyloučení dítěte trvat déle než pět minut. Poté učitelka může dovolit dítěti vrátit se zpět k činnosti. Po jeho

návratu musí učitelka co nejrychleji najít příležitost k pochvale dítěte. (Havrdová, Vyhnánková, 2019)

6.2.8 Řešení problémů

„Součástí výchovy v MŠ je vedení dětí k samostatnému a odpovědnému řešení problému a konfliktů. Učitelka vede děti k samostatnému rozhodování, ke schopnosti kritického úsudku a citu, a časem i nadhledu, vizi správného řešení a proaktivního jednání.“
(Havrdová, Vyhnánková, 2015, s. 74)

Metodika Dobrého začátku představuje návod řešení konfliktních situací ve čtyřech základních krocích (Havrdová, Vyhnánková, 2019, s. 52):

1. Zjistit problém.

Cílem tohoto kroku je zjistit co se stalo. Paní učitelka nevyšetřuje, pouze se snaží společně s dětmi zjistit, co se přihodilo, pojmenovat důvod sporu a vyslechnout si přání a potřeby obou stran.

2. Shrnout problém.

V tomto kroku učitelka nahlas shrne jednotlivá fakta, nenechá děti projevovat pocity ublížení či se navzájem napadat. Vede je k uvědomění, že je třeba najít konstruktivní způsoby řešení namísto utápění se v pocitech.

3. Vyzvat děti, aby navrhly možná řešení problému.

Znovu zjednodušeně zopakujeme dětmi navrhnuté možnosti řešení, v případě potřeby zmíníme další možnosti. U mladších dětí učitelka nejprve sama navrhne 1 – 2 způsoby řešení a přiblíží jim je na pro ně pochopitelné situaci.

4. Dát dětem na výběr a rozhodnutí nechat na nich.

Paní učitelka s dětmi shrne všechny navrhované možnosti řešení a přiblíží jim jejich důsledky. Rozhodnutí nechává již na dětech samotných a jejich výběr plně akceptuje.

Jednotlivé kroky s dětmi učitelka nacvičuje v rámci situačního učení pomocí maňásků, ale také a to především, jde učitelka dětem příkladem a sama tyto čtyři kroky při řešení různých situací využívá a nahlas komentuje.

6.2.9 Spolupráce s rodiči

Dle nejrozumnějších výzkumů a zkušeností vyplývá, že rodina je prvním a nejdůležitějším prostředím pro sociální a emoční vývoj dítěte. Zdravé rodinné prostředí, ve kterém je dítě

chváleno, oceňováno a vedeno ke správnému řešení problémů, přispívá k pozitivnímu vývoji dítěte. Právě dobré vztahy v rodině jsou základním stavebním kamenem pro úspěšné vzdělávání a výchovu dítěte v MŠ. Proto je velmi důležitá úzká spolupráce a dobrá komunikace mezi rodiči a učiteli MŠ, která přispívá k budování kladných emočních vztahů nejen mezi dětmi a učiteli, ale i mezi dětmi a rodiči. (Havrdová, Vyhnánková, 2019)

Pro metodiku Dobrého začátku je klíčové vytvoření partnerského vztahu mezi učitelem a rodičem, který je založený na vzájemném respektu, důvěře a porozumění. K navozování vztahů by mělo dojít již před samotným nástupem dítěte do MŠ. Rodičům by měli být zaslány podrobné informace a charakteristika MŠ, včetně krátkých medailonků o pracovnících. K informacím by měl být přiložen krátký dotazník, prostřednictvím kterého se učitelé dozví základní informace o osobnosti dítěte. Dále by měli rodiče obdržet pozvánku na první setkání s paní učitelkou. I každé další setkání by mělo být předem naplánované, tak aby paní učitelka měla na rodiče potřebný čas a mohla jim věnovat svou plnou pozornost, bez přítomnosti dětí. Havrdová (2019, s. 29) uvádí několik základních kroků napomáhajících aktivnímu naslouchání:

- 1) *Při konverzaci s rodiči udržujte oční kontakt;*
- 2) *Odstraňte fyzické bariéry (stoly, židle) stojící mezi vámi a rodiči;*
- 3) *Vždy nechte rodiče větu dopovědět, než budete reagovat;*
- 4) *Ukažte rodiči zájem o to, co říká, povzbud'te je k pokračování otázkou nebo opakováním toho, co již řekl;*
- 5) *Snažte se pochopit situaci či problém z pozice rodiče.*

Každá komunikace s rodiči, ať při soukromých schůzkách či jen při rychlé výměně informací mezi dveřmi, by měla být vedena v pozitivním duchu. Učitel by měl vždy vyzvednout pozitivní chování dítěte a v případě nevhodného chování, ocenit jeho snahu o nápravu.

V průběhu celého školního roku jsou rodičům zasílány dopisy s podrobnými informacemi o probíhajícím vzdělávání dětí v sociální a emoční oblasti. Rodiče s dětmi z každé probírané oblasti obdrží domácí úkol. Vedle dopisů popisující daná témata, rodiče také průběžně dostávají od učitelů vzkazy s tím, co se dítěti daný den povedlo, jaký dobrý skutek vykonal. Na těchto vzkazech se společně s učiteli mohou podílet i samy děti, které vzkaz mohou doplnit například o nějaký obrázek. Mezi další u nás v České republice

méně využívané metody k podpoře partnerského vztahu mezi rodiči a učiteli patří návštěvy domácností, informační telefonáty či skupinová setkávání rodičů. (Havrdová, Vyhnánková, 2015)

7 Cíl výzkumného šetření

Cílem mé bakalářské práce je, zjistit, zda a případně jakým způsobem ovlivňuje metodika Dobrý začátek kognitivní a sociálně-emoční rozvoj předškolních dětí ve věku od tří do čtyř a půl let. Dále porovnává, zda jsou stejné vývojové posuny po zavedení metodiky Dobrý začátek u dětí mladšího předškolního věku oproti dětem staršího předškolního věku.

Výzkumné otázky:

1. Je významný vývojový rozdíl v kognitivních, sociálních a emočních dovednostech dětí předškolního věku aplikující metodiku Dobrý začátek oproti dětem předškolního věku s tradičním stylem výuky?
2. Je stejný vývojový posun v oblasti kognitivní, sociální a emoční po zavedení metodiky Dobrý začátek u dětí mladšího předškolního věku a dětí staršího předškolního věku?

8 Metodologie výzkumu

Mým původním záměrem bylo navštívit několik MŠ potažmo konkrétních tříd aplikující metodiku Dobrý začátek a prostřednictvím metody pozorování ověřit její vliv a účinnost v praxi. Mé plány však významně ovlivnila nemoc covid-19. Covid-19 a s ní spojená omezení znemožňující pravidelně navštěvovat cizí MŠ mě přiměla k rozhodnutí o experimentální zavedení metodiky ve své vlastní třídě.

Před samotným zavedením metodiky jsme v MŠ Moravec, kde pracuji, uskutečnili akční výzkum, který nám pomohl se zavedením konkrétních metod a nových postupů metodiky Dobrý začátek do praxe. V rámci akčního výzkumu proběhlo i samotné výzkumné šetření, kterým se má bakalářská práce zabývat. S ohledem na skutečnosti jsem se rozhodla pro kvantitativně orientovaný styl výzkumu a jako metodu jsem zvolila experiment. Podle Gavory (2000, s. 125) „*síla experimentu spočívá v možnosti manipulování s proměnnými. Experimentátor plánovitě zasahuje do proměnných, což mu umožňuje odhalovat hlubší kauzální souvislosti. Experiment je výzkumnou metodou, která synteticky využívá možnosti ostatních výzkumných metod.*“

8.1 Akční výzkum

„Angažovanost akčního výzkumu znamená, že se učitel od první chvíle zaměřuje na zlepšení výuky. Může dokonce proměnit celou třídu nebo školu, případně se může podílet na změně celého vzdělávacího systému. Učitel se v akčním výzkumu stává důležitým aktérem změny.“ (Holcová, 2019, s. 6)

Výhoda akčního výzkumu spočívá v přímém zapojení učitele do celého procesu zkoumání a zlepšování nejen kvality výuky, ale i jeho samotné praxe. Prostřednictvím akčního výzkumu dochází k osobnímu růstu učitele, tento proces je díky tomu snadnější a efektivnější. Díky akčnímu výzkumu je učitel schopen zařadit do výuky nové metody a přístupy k výchově dětí a celý tento proces změny lépe zvládnout. Svoji cykličností vede akční výzkum učitele k zodpovědnosti a motivaci neustále zlepšovat vzdělávací proces. (Nezvalová, 2003)

Cílem našeho akčního výzkumu bylo zaměření se na zlepšení dětí v oblasti kognitivního a sociálně-emočního rozvoje. S kolegyní jsme chtěly pro děti vytvořit prostředí, ve kterém se budou cítit bezpečně, přijímané. Jako stavební kámen pro vytvoření takovéto atmosféry, jsme vnímaly schopnost komunikace, vzájemného pochopení a respektování. Při rozhovorech jsme se s kolegyní shodly, že máme stejné představy a názory na rozvoj dětí v daných oblastech, avšak občas využíváme odlišných metod a reakcí na určité situace, které mnohdy vedou k opačnému cíli. Se sjednocením jednotlivých postupů a reakcí nám měla pomoci právě metodika Dobrý začátek.

Před samotnou aplikací metodiky jsem se spojila s vedoucí CKP Vysočina s Mgr. Jarmilou Bučkovou, která mi poskytla cenné rady a odbornou literaturu. Měla jsem možnost navštívit MŠ Mozaika v Jihlavě, a zúčastnit se ukázkové hodiny, během které byly aplikovány postupy z dané metodiky. S kolegyní jsme absolvovaly online kurz Dobrý začátek, který zprostředkovává Schola empirica.

Při plánování zavedení jednotlivých kroků metodiky Dobrý začátek do praxe jsme zmíněné metody (viz Kapitola 6) a jejich vhodnost pro děti ve věku od tří do čtyř a půl let, s ohledem na individuální vlastnosti dané třídy, konzultovaly s naší školní psychologou, která třídu pravidelně navštěvuje, pozoruje a průběžně rozebírá dění ve třídě. Na základě našich rozhovorů nám nebylo doporučeno využívat metodu želvího krunýře, jejíž princip by děti nemusely ještě zcela pochopit. Naopak nám bylo doporučeno nechat děti projevit své emoce prostřednictvím nějakého hodně barevného

polštáře nebo plyšové hračky. S ohledem na to, že se s kolegyní s metodikou stále seznamujeme a učíme se jednotlivým postupům, rozhodly jsme se prozatím do aplikace metodiky nezapojovat rodiče, a zaměřit se pouze na vlastní práci s dětmi.

Nedílnou součástí metodiky jsou maňasci, prostřednictvím kterých probíhá situační učení. Jejich pořízení by však pro MŠ bylo náročné a s ohledem na to, že jsme nevěděli, zda se nám metodika v praxi osvědčí či nikoliv a zda budeme chtít s metodikou pokračovat, požádali jsme o pomoc jednu z místních babiček, která občas dětem něco hezkého ušije. Díky vzájemné spolupráci se nám podařilo vytvořit dva krásní maňasci viz Příloha 4, děvče Mája a chlapec Kája.

Ke zmapování aktuální míry rozvoje dětí v oblasti kognitivní, sociální a emoční a závěrečnému vyhodnocení po zavedení metodiky Dobrého začátku nám posloužila metoda experimentu.

8.2 Experiment

„Experiment musí mít několik základních prvků. Musí v něm být alespoň dvě složením blízké skupiny osob, které fungují za různých podmínek.“ (Gavora, 2000, s. 125)

Experimentální metoda, jak již bylo zmíněno výše, využívá ostatních výzkumných metod, v našem případě konkrétně metodu pozorování. Oproti pozorování, které plní především funkci popisu, má experiment tu výhodu, že výzkumník může jít mnohem více do hloubky, zjišťovat proč dochází k určitému dění, má možnost najít mezi danými jevy souvislosti. (Gavora, 2000)

V rámci výzkumného šetření jsem oslovila MŠ DR, která se nachází nedaleko MŠ MO, kde pracuji a kde byl prováděn experiment. V MŠ DR probíhala výuka tradičním způsobem, posloužila nám díky tomu jako kontrolní vzorek.

Jako skupinu A jsme označili MŠ MO, jako skupinu B MŠ DR. Před samotným započítím výzkumu jsem MŠ DR osobně navštívila, abych se seznámila s fungováním a složením třídy. Poté jsem na přelomu měsíce září a října, provedla tzv. pretest, díky kterému jsem zjistila vlastnosti jednotlivých skupin a jejich míru rozvoje v kognitivní, sociální a citové oblasti. K tomu mi posloužila předem vytvořená tabulka viz Tab.1.

Při sestavování sledovaných kritérií jsem vycházela především z diplomové práce (Nixová, 2020) a jejích shodných kritérií pozorování, dále jsem vycházela

ze záznamového archu pro pedagogickou práci s dětmi v přípravné třídě ZŠ vydaným VUP Praha (2007), z RVP PV a z publikace Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by mělo dítě umět ve věku od tří do šesti let (Bednářová a Šmardová, 2015).

Jednotlivé vybrané body jsem rozdělila do tří oblastí viz Tab.1.

Tab. 1 Tabulka s oblastmi pozorování a hodnotícími kritérii

KOGNITIVNÍ DOVEDNOSTI				
aktivně komunikuje s druhými dětmi	umí pojmenovat emoce	hledá řešení problémů, úkolů a situací	domluví se na společném řešení	je trpělivé
CITOVÁ OBLAST				
ovládá své afektivní chování	vyjadřuje svoje emoce	zvládá odloučení od rodičů	má svůj názor	reaguje přiměřeně na drobný neúspěch
SOCIÁLNÍ OBLAST				
chová se pěkně k druhým	umí se rozdělit	často pomáhá druhým	dodržuje předem stanovená pravidla	uplatňuje základní společenská pravidla

Na základě pozorování byly děti ohodnoceny pomocí hodnotící škály uvedené v záznamovém archu pro pedagogickou práci s dětmi v přípravné třídě ZŠ (2007).

Hodnotící škála je následující: 1 – dosud nezvládá (má vážnější obtíže), 2 – zvládá s vynaložením maximálního úsilí, 3 – přetrvávají problémy (občasné, dílčí), 4 – zvládá spolehlivě, bezpečně.

Po uskutečnění pretestu byla ve skupině A zavedena experimentální výuka metodiky Dobrého začátku, během které byly využívány metody z kapitoly šest, krom metody želvího krunýře a částečně spolupráce s rodiči. Rodičům nebyly předkládány žádné úkoly, pochvaly atd. spojené s metodikou Dobrého začátku. Po uplynutí šesti měsíců na přelomu května a června byl v obou třídách proveden tzv. posttest neboli závěrečný test, na jehož základě byl vyhodnocen vliv metodiky Dobrý začátek na rozvoj kognitivních, sociálních a emočních schopností dětí ve věku od tří do čtyř a půl let.

8.3 Výzkumný vzorek

Pro výzkumné šetření jsem vybrala výše zmiňované MŠ. Obě jsou tvořeny heterogenními skupinami mladších a starších dětí.

Charakteristika skupiny A

Tato skupina se skládá z 25 dětí, z nichž je 11 dívek a 14 chlapců. Skupina je specifická tím, že se zde nachází tři dvojice tzv. střídačů. Jedná se o děti, které se během týdne střídají v docházce do MŠ po dvou až třech dnech. Z evidenčních listů dětí a krátkých dotazníků pro rodiče, jsem se dozvěděla následné informace.

Sociální zázemí dětí skupiny A: 21 dětí pochází z úplné rodiny, tři děti jsou z rozvedených manželství a jedno dítě žije s matkou samoživitelkou.

Vzdělání rodičů skupiny A: Šest rodičů má střední vzdělání s výučním listem, 19 rodičů absolvovalo střední školu s maturitou, čtyři rodiče mají vyšší odborné vzdělání a 20 rodičů dosáhlo vysokoškolského vzdělání.

Zaměstnání rodičů skupiny A: 18 rodičů pracuje na pozici řadového zaměstnance, osm rodičů je ve státní službě, 10 rodičů je samostatně výdělečně činných a 13 rodičů je na mateřské dovolené.

Charakteristika skupiny B

Tato skupina se skládá z 16 dětí, z toho je pět dívek a 11 chlapců. Z evidenčních listů dětí a krátkých dotazníků pro rodiče, jsem se dozvěděla následné informace.

Sociální zázemí skupiny B: 11 dětí pochází z úplné rodiny, čtyři děti jsou z rozvedených manželství a jedno dítě žije s matkou samoživitelkou.

Vzdělání rodičů skupiny B: 11 rodičů má střední školu s výučním listem, devět rodičů absolvovalo střední školu s maturitou, jeden rodič má vyšší odborné vzdělání a osm rodičů dosáhlo vysokoškolského vzdělání.

Zaměstnání rodičů skupiny B: 12 rodičů pracuje na pozici řadového zaměstnance, čtyři rodiče pracují ve státní službě, šest rodičů je samostatně výdělečně činných, devět rodičů je na mateřské dovolené a jeden rodič je nezaměstnaný.

Až na drobné rozdíly jako je jeden nezaměstnaný rodič a jiný počet dětí ve třídě, jsem vyhodnotila, že tyto dvě skupiny dětí jsou ze sociálně ekonomického hlediska porovnatelné. Po konzultaci s paní učitelkou z MŠ DR jsme došli k závěru, že v průběhu měsíce dochází do MŠ průměrně podobný počet dětí, pohybující se okolo 12.

8.4 Limity použitých výzkumných metod

Jedním z limitů metody experimentu mohou být v našem případě nedostatečné zkušenosti se zaváděnou metodikou Dobrý začátek. S metodou se stále seznamujeme, učíme se jednotlivým postupům a principům. Vycházíme především z odborné literatury obsahující jednotlivé postupy metodiky a z ukázkových videí absolvovaného online kurzu. S tím je spojené i nezapojení se kolegyně z druhé třídy MŠ MO a ostatních pracovníků, kteří se během dne s dětmi setkávají a samozřejmě na ně mají určitý vliv. Stejně jako rodiče, jež zatím nebyli aktivně zapojeni.

Dalším limitem může být velká nemocnost dětí a s tím spojená nepřítomnost na některých lekcích situačního učení s maňásky. Ačkoliv jsme jednotlivé lekce několikrát opakovali, stávalo se, že některé děti chyběly dlouhodobě i v řádech měsíců a byly tak o nějaké lekce ochuzeny. Znevýhodněny byly také děti navštěvující MŠ střídavě, pouze některé dny v týdnu, a tak i ony byly o některé lekce ochuzeny.

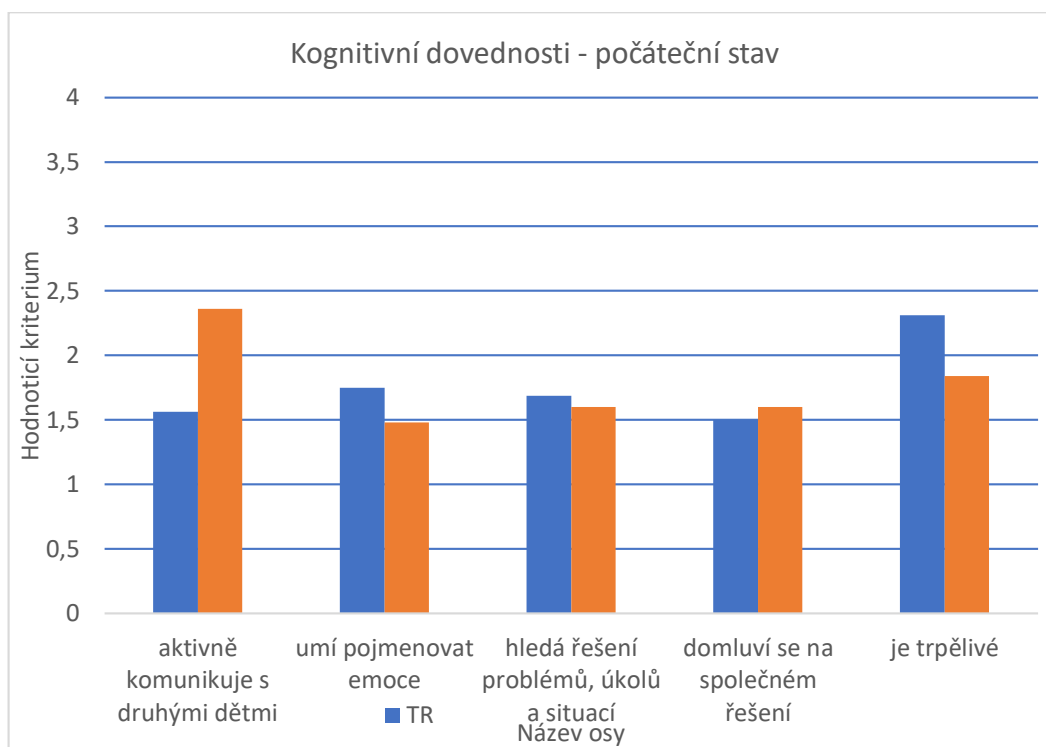
Při pozorování dětí a zaznamenávání hodnocení může hrát velkou roli naše subjektivní vnímání daných situací.

8.5 Analýza výsledků výzkumného šetření

K analýze výsledků výzkumného šetření byl využit program Microsoft Office Excel a webové stránky graphpad.com, prostřednictvím kterých byl proveden t-test.

Aby bylo vyhodnocování dat přehlednější a lépe uchopitelné, rozhodla jsem se pro vyhodnocení oblastí zvlášť (kognitivní, citová, sociální).

8.5.1 Kognitivní oblast



Graf č. 1 Stav tříd před zahájením výzkumu.

Na grafu můžeme vidět porovnání výsledků tříd v pretestu na přelomu měsíce září a října 2023, těsně před zavedením metodiky Dobrý začátek. Výsledky skupiny A (MŠ MO) třída se zavedením metodiky Dobrý začátek (DZ) označené oranžovou barvou. Výsledky skupiny B (MŠ DR) třída s tradičním stylem výuky (TR) označené modrou barvou.

Z vyhodnocení výsledků tříd je patrné, že obě třídy jsou si ve většině sledovaných parametrů poměrně vyrovnané, což naznačuje srovnatelné výchozí podmínky pro následný výzkum. Pouze v oblasti: aktivně komunikuje s druhými dětmi se skupina A jeví jako mírně pokročilejší, což můžeme vidět na vyšších hodnotách v grafu. Toto hodnocení může poukazovat na silnější sociální interakci a komunikační schopnosti ve třídě, k čemuž přispívá fakt, že se ve třídě skupiny A nachází více dětí, které se dobře znají již z předešlého školního roku. Naopak skupina B má vyšší hodnocení v oblasti trpělivosti, kde její výsledky převyšují výsledky skupiny A. Tento výsledek může poukazovat na větší schopnost dětí zvládat různá čekání ve třídě, což je klíčový aspekt k rozvoji sebekontroly a ovládnání emocí.

- **Hodnotící kritérium: Aktivně komunikuje s druhými dětmi**

V této oblasti byla zkoumána míra aktivní komunikace mezi dětmi především během volné hry. Bylo sledováno jak často a efektivně komunikují děti se svými vrstevníky.

Průměrné hodnocení skupiny A bylo 1,4 bodů hodnotící škály. Z dat zaznamenaných v tabulce pozorování vyplývá, že ve skupině A je rozložení hodnocení komunikace poměrně rovnoměrné, největší zastoupení dětí má hodnocení jedna (devět dětí), což znamená, že děti ještě danou oblast nevládají a nejlepší hodnocení čtyři, což naopak znamená, že danou oblast zvládají naprosto s přehledem, získalo osm dětí. Což odpovídá složení třídy, ve které se nachází velká část nově příchozích dětí, které komunikují minimálně a v některých případech vůbec, a naopak dětí, které již do MŠ docházely a vzájemně se znají. Ve skupině B se oproti skupině A nachází více dětí s nízkou mírou komunikace.

Průměrné hodnocení skupiny B bylo 1,6 bodů hodnotící škály. Z celkových 16 dětí bylo nejnižším počtem jedna hodnoceno deset dětí. Tyto děti jsou v komunikaci spíše pasivní a mají obtíže s aktivním zapojením do skupinových interakcí. Maximálním počtem čtyři bylo ve skupině B hodnoceno pouze jedno dítě.

- **Hodnotící kritérium: Umí pojmenovat emoce**

V této oblasti jsme hodnotili, zda jsou děti schopné od sebe rozeznat jednotlivé emoce, poznat je a pojmenovat. Dále jsme sledovali, zda děti dokáží pojmenovat své aktuální emoce, vyjádřit co cítí, a stejně tak rozeznat emoce u svých vrstevníků.

Průměrné hodnocení skupiny A bylo 1,5 bodů hodnotící škály. Výsledky ukazují, že většina dětí má potíže s pojmenováním emocí. Nejnižším stupněm jedna bylo hodnoceno 16 dětí a žádné nedosáhlo maximálního počtu čtyři.

Skupina B dopadla podobně jako skupina A. Průměrné hodnocení skupiny B bylo 1,8 bodů. Stejně jako u skupiny A, ani jedno z dětí nedosáhlo maximálního počtu čtyř bodů. Nejnižším počtem bylo hodnoceno sedm dětí.

- **Hodnotící kritérium: Hledá řešení problémů, úkolů a situací**

Cílem této oblasti bylo pozorování míry ochoty dětí zapojit se do hledání řešení, schopnost vymyslet vlastní řešení, spolupracovat s ostatními dětmi při hledání řešení a brát v potaz názor druhého. Dále byla pozorována míra samostatnosti při řešení daných situací, zda si děti poradí samy, či jdou rovnou za paní učitelkou.

Průměrné hodnocení skupiny A v této oblasti bylo 1,6 bodů. Z dat v tabulce vyplývá, že většina dětí má problémy s hledáním řešení nebo jsou v této oblasti pasivní, což potvrzuje 13 dětí s minimálním počtem hodnocení jedna a žádné dítě s hodnocením čtyři. Devět dětí získalo hodnocení dva, jedná se o děti, u kterých je od první chvíle přítomna paní učitelka a vede je cestou hledání řešení.

Ve skupině B bylo průměrné hodnocení 1,7 bodů. Výsledky jsou velmi podobné skupině A. Sedm dětí bylo hodnoceno počtem bodů jedna a taktéž jako ve skupině A, žádné z dětí nezískalo počet bodů čtyři.

- **Hodnotící kritérium: Domluví se na společném řešení**

U této oblasti jsme se zaměřili na pozorování schopností dětí domluvit se na určitém řešení nějakého problému, ať už při hře s hračkami, námětových hrách a s nimi spojenou hrou v roli, také při řešení konfliktních situacích např. kdo utře rozlitou věc, kdo s kým půjde na vycházku apod. V rámci porovnávání skupin byla zjištěna velmi podobná.

Průměrné hodnocení skupiny A bylo 1,6 bodů. Žádné z dětí nedosáhlo maximálního počtu čtyř bodů, oproti tomu ale 13 dětí dostalo nejnižší hodnocení jedna. U devíti dětí se objevilo hodnocení počtem bodů tři, což znamená, že děti s mírnými obtížemi danou oblast zvládají. V praxi to většinou vypadá tak, že děti jsou schopny samy shrnout problém, navrhnout řešení ale již se nedokáží rozhodnout či vzájemně domluvit na finálním řešení.

Ve skupině B bylo průměrné hodnocení 1,5 bodů. Devět dětí bylo hodnoceno nejnižším počtem bodů a opět žádné nedosáhlo maxima.

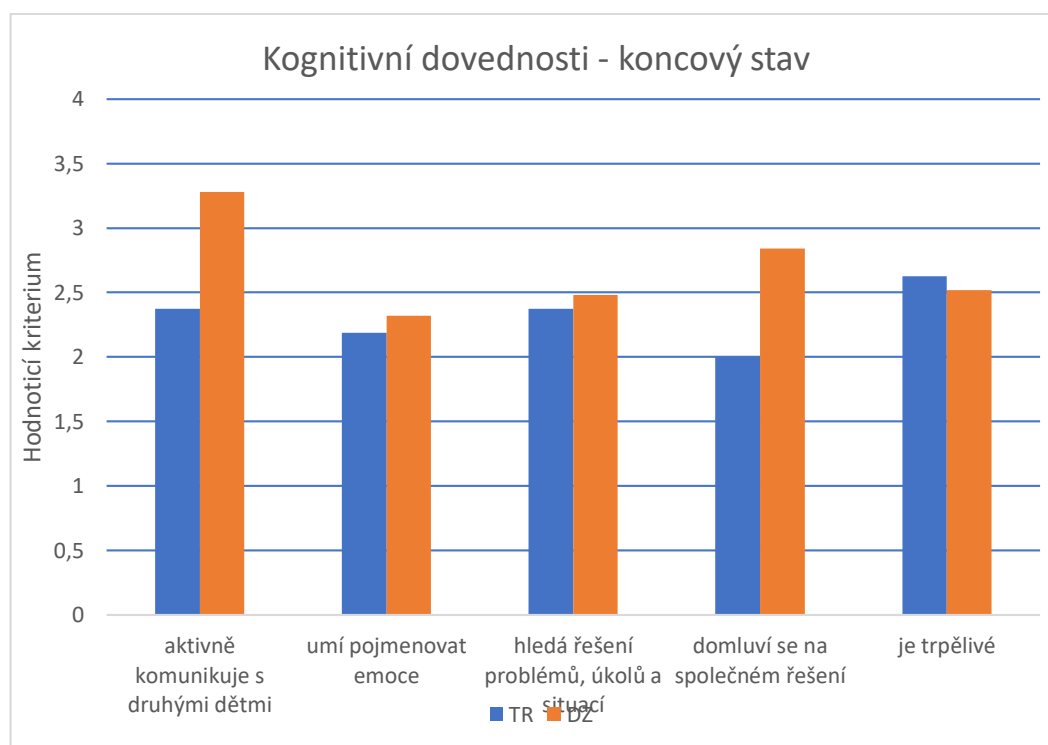
- **Hodnotící kritérium: Je trpělivé**

Míru trpělivosti dětí jsme hodnotili na základě toho, zda dokáže počkat, než na něj přijde řada, ať už při hře, hovoru nebo jiné aktivitě. Zda dokáže pozorně bez vyrušování poslouchat, co mu dospělý říká, čte. Dále zda dokáže dokončit rozdělaný úkol, i když se mu třeba nedaří.

Průměrné hodnocení skupiny A bylo 1,8 bodů. S tím, že bodové hodnocení bylo poměrně různorodé. Devět dětí získalo nejnižší počet bodů jedna a pouze jedno dítě dosáhlo na maximální počet čtyř bodů.

Oproti tomu skupina B dopadla podstatně lépe. Její průměrné hodnocení bylo 2,3 bodů. Pouze dvě děti získaly nejnižší počet bodů, zatímco sedm dětí získalo dva body a stejný počet dětí dosáhl na tři body, což ukazuje, že výsledky ve skupině B byly vyrovnanější oproti skupině A. Nicméně, žádné z dětí nedosáhlo maximálního počtu bodů.

Po uplynutí šesti měsíců s metodikou Dobrý začátek byl proveden u obou tříd tzv. posttest.



Graf č. 2 Stav po uplynutí šesti měsíců s metodikou Dobrý začátek.

Graf zachycuje data porovnávající sociální dovednosti obou tříd v posttestu na přelomu měsíce května a června 2024. Z výsledků posttestu vyplývá, že ve většině oblastí byly hodnoty obou skupin poměrně vyrovnané. Nicméně, v oblasti aktivní komunikace s druhými dětmi a schopnosti domluvit se na společném řešení je značný rozdíl ve prospěch skupiny A. K vyhodnocení, zda je potenciální rozdíl mezi skupinami statisticky významný nám posloužil nepárový t-test. Byla zvolena hladina významnosti 0,05 tedy 5%. Pokud je nezávislá proměnná (dále jen p) menší než 0,05 jedná se o signifikantní rozdíl, pokud je p větší, než 0,05 není zde signifikantní rozdíl.

- **Hodnotící kritérium: Aktivně komunikuje s druhými dětmi**

Výsledky posttestu ukazují pozitivní vývoj v obou zkoumaných skupinách.

Ve skupině A, kde byla zavedena metodika Dobrý začátek, nezískalo žádné z dětí minimální počet bodů. Pouze dvě děti získaly dva body, osm dětí dosáhlo na tři body a 12 dětí dosáhlo maximálního možného počtu bodů čtyři. Celkový průměrný posun ve skupině A je o 0,9 bodu, což naznačuje výrazné zlepšení v této dovednosti.

Ve skupině B se také ukázalo zlepšení, i když méně výrazné. Dvě děti získaly minimální počet bodů, osm dětí dosáhlo na dva body, čtyři děti získaly tři body a pouze dvě děti dosáhly na maximální počet bodů. Průměrný posun skupiny B je o 0,8 bodu.

Při porovnávání výsledků obou tříd pomocí t-testu vyšla p-hodnota = 0,6593, nejedná se tedy o signifikantní rozdíl.

- **Hodnotící kritérium: Umí pojmenovat emoce**

Také tato oblast zaznamenala pozitivní posun obou skupin.

Ve skupině A bylo minimálním počtem bodů hodnoceno sedm dětí, osm dětí dosáhlo hodnocení dva a pět dětí hodnocení tři, stejný počet dětí získal maximální počet bodů čtyři. Posun skupiny A oproti počáteční fázi činí 0,8 bodu.

Ve skupině B byly minimálním počtem bodů hodnoceny pouze dvě děti, osm dětí získalo hodnocení dva, čtyři dětí hodnocení tři a pouze dvě děti dosáhly maximálního počtu bodů. Průměrný posun skupiny B je o 0,4 bodu.

Ačkoliv vidíme, že průměrný posun skupiny A byl oproti skupině B o něco větší, podle výpočtu t-testu vyšlo, že se nejedná o signifikantní rozdíl, jelikož p-hodnota = 0,0517.

- **Hodnotící kritérium: Hledá řešení problémů, úkolů a situací**

Průměrný posun skupiny A je o 0,9 bodu. Pouze čtyři děti byly hodnoceny minimálním počtem bodů jedna, největší zastoupení má potom počet bodů dva, které získalo 10 dětí, tři body získalo šest dětí a maximální počet bodů získalo pouze pět dětí.

Ve skupině B je posun o 0,6 bodu. Minimální počet dětí získalo pouze jedno z dětí, za to maximální počet bodů nezískalo žádné.

Přesto se podle výpočtu t-testu nejedná o signifikantní rozdíl, kdy p-hodnota = 0,2440.

- **Hodnotící kritérium: Domluví se na společném řešení**

Z výsledků je na první pohled patrné, že skupina A měla podstatně lepší výsledky hodnocení oproti skupině B.

Ve skupině A nebylo žádné z dětí hodnoceno minimálním počtem bodů. Nejvíce dětí (10) získalo dva body a devět dětí získalo body tři. Na maximální počet bodů dosáhlo šest dětí. Průměrný posun dětí ve skupině A je o 1,2 bodu.

Ve skupině B získaly minimální počet bodů tři děti, nejvíce dětí (10) pak získalo dva body, tři děti tři body a žádné z dětí nedosáhlo na maximální počet bodů. Průměrný posun skupiny B činí 0,5 bodu.

Zde na první pohled vidíme, že posun skupiny A je podstatně vyšší oproti skupině B, což potvrdil i výsledek t-testu, kdy p-hodnota = 0,0002, jedná se tedy o signifikantní rozdíl.

- **Hodnotící kritérium: Je trpělivé**

V této oblasti si vedla o něco lépe skupina B, i když průměrný posun byl vyšší u skupiny A.

Ve skupině A byl průměrný posun o 0,7 bodu. Pouze dvě děti byly hodnoceny nejnižším počtem bodů a zároveň jen tři děti získaly maximální počet bodů. Největší zastoupení bylo v počtech bodů dva a tři.

Ve skupině B byl průměrný posun o 0,3 bodu. Žádné z dětí nebylo hodnoceno počtem bodů jedna. Stejně jako ve skupině A bylo nejvíce dětí hodnoceno body dva a tři, maximální počet bodů získalo pouze jedno dítě.

I přes lepší bodové hodnocení skupiny B, nám t-test potvrzuje, že posun ve skupině A byl signifikantně významný, kdy p-hodnota = 0,0359.

Tab. 2 Souhrnný přehled výsledků výzkumného šetření v kognitivní oblasti

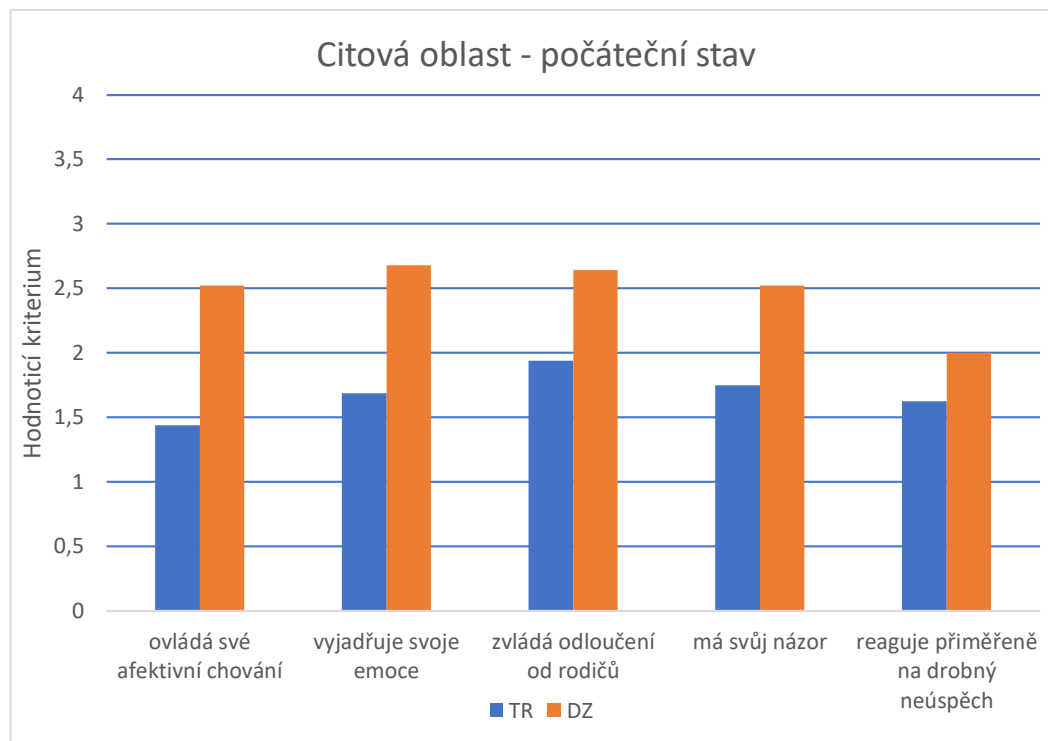
Kognitivní oblast – hodnotící kritérium	Výsledek šetření
Aktivně komunikuje s druhými dětmi.	Skupina A se oproti skupině B nezlepšila .
Umí pojmenovat emoce.	Skupina A se oproti skupině B nezlepšila .
Hledá řešení problémů, úkolů a situací.	Skupina A se oproti skupině B nezlepšila .
Domluví se na společném řešení.	Skupina A se oproti skupině B zlepšila .
Je trpělivé.	Skupina A se oproti skupině B nezlepšila .

Z vyhodnocených dat výzkumného šetření vyplývá následující:

V kognitivní oblasti došlo k výraznému zlepšení obou skupin. U skupiny A, která po dobu šesti měsíců aplikovala metodiku Dobrý začátek, můžeme na základě t-testu uskutečněném na přelomu měsíce května a června 2024 dovodit, že metodika výrazně přispěla ke zlepšení oblasti domluvy na společném řešení. Dle mého názoru k tomuto výsledku výrazně přispělo situační učení s maňásky, prostřednictvím kterého bylo dětem

názorně předváděno, jak vzájemně komunikovat a domluvit se na společném řešení. Svoji roli tu jistě sehrála i role obou učitelek, které šly dětem příkladem a vedly je ke vzájemné domluvě, ale i samy se s nimi na věcech domlouvaly. I v ostatních hodnocených kritériích došlo k posunu, avšak tento posun nebyl statisticky významný.

8.5.2 Citová oblast



Graf č. 3 Stav tříd před zahájením výzkumu.

Na grafu můžeme vidět porovnání výsledků tříd v pretestu na přelomu měsíce září a října 2023, těsně před zavedením metodiky Dobrý začátek. Evidentní jsou poměrně velké rozdíly mezi skupinou A a B, kdy skupina A vykazuje podstatně vyšší výsledky. To může poukazovat na to, že děti ve skupině A jsou citově vyzrálejší a emocionálně stabilnější než děti ve skupině B.

- **Hodnotící kritérium: Ovládá své afektivní chování**

V této oblasti jsme se zaměřili na pozorování schopnosti dětí ovládat své negativní emoce. Pozorovali jsme, zda u nich dochází k častému výbuchu vzteku, pláče, agrese vůči ostatním dětem, a kolik energie jim dá se následně uklidnit.

Průměrné hodnocení skupiny A bylo 2,5 bodu. Pouze jedno z dětí bylo hodnoceno jedním bodem (doposud nezvládá) a tři děti maximálním počtem bodů čtyři

(zvládají naprosto s přehledem). Nejvíce dětí získalo dva body (11 dětí) a tři body (9) dětí.

Ve skupině B bylo průměrné hodnocení 1,4 bodu. Nejvíce dětí (devět) získalo minimální počet bodů. Dva body získalo sedm dětí. A žádné dítě ze skupiny B nedosáhlo na počet bodů tři a čtyři.

- **Hodnotící kritérium: Vyjadřuje svoje emoce**

V této oblasti jsme pozorovali, jak jsou děti ve třídě otevřené a zda bez ostychu projevují své emoce (smějí se, když mají radost, pláčou, když jsou smutné, zlobí se, když se jim něco nelíbí) a slovně sdílí své pocity a prožitky. Nebo zda naopak své emoce potlačují.

Průměrné hodnocení skupiny A bylo 2,7 bodu. Minimálním počtem bodů bylo hodnoceno pouze jedno z dětí. Nejvíce dětí (11) bylo hodnoceno dvěma body, osm dětí získalo tři body a pět dětí dosáhlo na maximální počet bodů.

Ve skupině B bylo průměrné hodnocení 1,7 bodu. Ani v této oblasti nedosáhlo žádné z dětí na maximální počet bodů, pouze jedno z dětí bylo hodnoceno třemi body. Nejvíce dětí (devět) získalo body dva a šest dětí bylo hodnoceno minimálním počtem bodů.

- **Hodnotící kritérium: Zvládá odloučení od rodičů**

Zda děti zvládají odloučení od rodičů, jsme pozorovali především během příchodu dětí do MŠ, zda loučení s rodiči probíhá v klidu, s úsměvem, nebo zda loučení předchází pláč, vztekání a odpor jít do třídy. Pozorování probíhalo v průběhu dne, zda se děti aktivně začleňují do jednotlivých aktivit a jsou při nich přítomné, nebo zda jim myšlenky stále sklouzávají k příchodu rodičů.

Průměrné hodnocení skupiny A v této oblasti bylo 2,6 bodu. Ve třídě byly poměrně velké rozdíly. Sedm dětí odloučení od rodičů vůbec nezvládalo, byly tak ohodnoceny jedním bodem a pět dětí dvěma body. Oproti tomu tři děti získaly tři body, a dokonce deset dětí dosáhlo na maximální počet bodů. Zde se opět

projevuje různorodé složení třídy (spojení zcela nově příchozích dětí s dětmi, které již MŠ navštěvují druhým rokem).

Průměrné hodnocení skupiny B bylo 1,9 bodu. Pouze jedno z dětí získalo maximální počet bodů čtyři. Naopak sedm dětí bylo hodnoceno minimálním počtem bodů. Čtyři děti byly hodnoceny dvěma body. Třemi body byly hodnoceny také čtyři děti.

- **Hodnotící kritérium: Má svůj názor**

V této oblasti jsme pozorovali, zda děti slovně vyjadřují, co mají/nemají rády, co se jim líbí/nelíbí. Zda se aktivně zapojují do diskuzí a vyjadřují svůj názor. Ale i to, zda se umí rozhodnout, s kým si budou hrát, zda dokáží odmítnout, co se jim nelíbí, vyjádřit nesouhlas.

Průměrné hodnocení skupiny A bylo 2,5 bodu. Rozložení bodů bylo poměrně rovnoměrně. Šest dětí získalo minimální počet bodů, osm dětí získalo dva body, tři děti získaly body tři a osm dětí dosáhlo na maximální počet bodů.

Průměrné hodnocení skupiny B bylo 1,8 bodu. Zde se objevovaly spíše nižší body. Osm dětí bylo hodnoceno nejnižším počtem bodů, pět dětí získalo dva body a pouze dvě děti dosáhly tří bodů a jedno dítě maximálního počtu bodů čtyři.

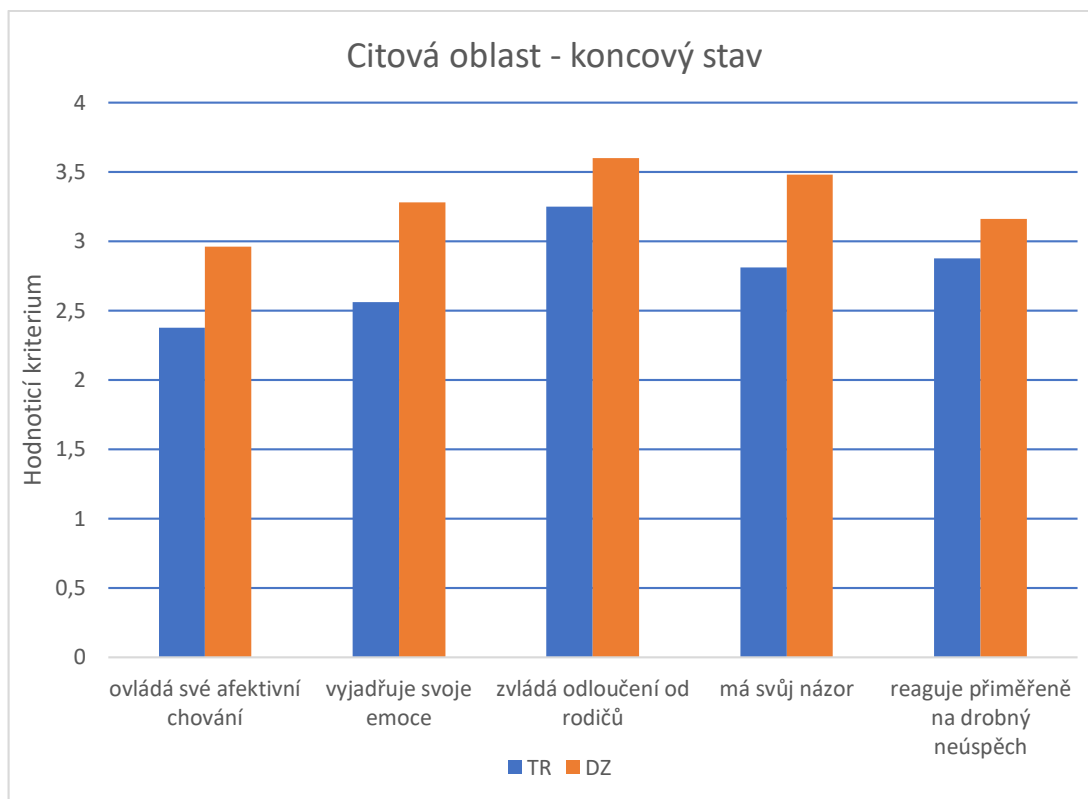
- **Hodnotící kritérium: Reaguje přiměřeně na drobný neúspěch**

Cíle této oblasti bylo zjistit, zda dítě dokáže přijmout prohru ve hře, soutěži, ale i zda dokáže přijmout fakt, že se mu něco nedaří (stavba, plnění zadaného úkolu atp.), či neprosazení svého názoru.

Průměrné hodnocení skupiny A byly 2 body. Pět dětí bylo hodnoceno minimálním počtem, největší zastoupení (15 dětí) mělo bodové ohodnocení dva, tři body získalo pět dětí a na maximum bodů nedosáhlo žádné z dětí.

Průměrné hodnocení skupiny B bylo 1,6 bodu. V této skupině bylo rozložení bodů o něco rovnoměrnější. Minimální počet bodů získalo devět dětí, dva body získaly

čtyři děti a tři body tři děti. Ani v této skupině žádné z dětí nedosáhlo maximálního počtu bodů.



Graf č. 2 Stav po uplynutí šesti měsíců s metodikou Dobrý začátek.

Graf zachycuje data porovnávající sociální dovednosti obou tříd v posttestu na přelomu měsíce května a června 2024. Na první pohled můžeme vidět, že i v posttestu dopadla skupina A oproti skupině B lépe. I když na první pohled rozdíl není již tak veliký jako v pretestu a dokonce v oblastech jako: zvládá odloučení od rodičů a reaguje přiměřeně na drobný neúspěch, působí třídy poměrně vyrovnaně.

- **Hodnotící kritérium: Ovládá své afektivní chování**

Průměrné hodnocení skupiny A v posttestu je 2,96 bodu. Jenom jedno z dětí bylo hodnoceno nejnižším počtem bodů jedna. Dvě děti získaly tři body. Největší zastoupení (17 dětí) bylo u bodového hodnocení tři. Na maximální počet bodů dosáhly čtyři děti. Průměrný posun skupiny A byl o 0,4 bodu.

Ve skupině B bylo průměrné hodnocení 2,4 bodu. Pouze dvě děti byly hodnoceny nejnižším počtem bodů jedna. Dva body získalo šest dětí, tři body osm dětí. Ale na maximální počet bodů nedosáhlo žádné z dětí. Průměrný posun skupiny B

byl o 0,94 bodu. I když skupina A na tom byla hodnocením lépe, k většímu posunu došlo u skupiny B.

Přestože na první pohled vidíme, že v bodovém ohodnocení dopadla podstatně lépe skupina A, k většímu posunu došlo u skupiny B. T-test s p-hodnotou = 0,0241 nám potvrzuje, že se jedná o signifikantní posun.

- **Hodnotící kritérium: Vyjadřuje svoje emoce**

Průměrné hodnocení skupiny A v tomto bodě bylo 3,3 bodu. Žádné z dětí nebylo hodnoceno nejnižším počtem bodů, pouze tři děti získaly dva body. Nejvíce dětí bylo hodnoceno třemi body (12 dětí) a dokonce deset dětí získalo maximální počet bodů. Průměrný posun skupiny A byl 0,6 bodu.

Ve skupině B bylo průměrné hodnocení 2,6 bodu. Pouze jedno z dětí získalo minimální počet bodů, a stejně tak maximální počet bodů, získalo jenom jedno z dětí. Šest dětí získalo dva body a osm dětí body tři. Průměrný posun skupiny B byl 0,9 bodu. Opět si můžeme všimnout, že přestože skupina A měla vyšší bodové ohodnocení, k většímu posunu došlo u skupiny B.

V této oblasti vidíme stejně jako u předchozího kritéria, že v bodovém hodnocení dopadla lépe skupina A, avšak k většímu posunu došlo u skupiny B. Podle t-testu, kdy p-hodnota = 0,1257 se však nejedná o signifikantní rozdíl.

- **Hodnotící kritérium: Zvládá odloučení od rodičů**

Průměrné hodnocení skupiny A bylo 3,6 bodu. Žádné z dětí nebylo hodnoceno body jedna ani dva. Deset dětí získalo tři body a dokonce 15 dětí dosáhlo na maximální počet bodů. Průměrný posun skupiny A byl o 0,96 bodu.

Průměrné hodnocení skupiny B bylo 3,25 bodu. Dvě z dětí byly hodnoceny nejnižším počtem bodů. Pouze jedno z dětí bylo hodnoceno dvěma body. Čtyři děti získaly tři body a devět dětí dosáhlo maximálního počtu bodů. Průměrný posun skupiny B byl o 1,3 bodu. Posun skupiny B byl vyšší oproti skupině A.

I v této oblasti pozorujeme obdobnou situaci, kdy skupina A je v průměrném bodovém hodnocení lepší než skupina B, ale k většímu posunu došlo u skupiny B, t-test však prokázal, že se nejedná o signifikantní rozdíl, jelikož p-hodnota = 0,2740

- **Hodnotící kritérium: Má svůj názor**

Průměrné hodnocení skupiny A bylo 3,5 bodu. Žádné z dětí nebylo hodnoceno nejnižším počtem bodů. Čtyři děti byly hodnoceny dvěma body, pět dětí získalo tři body a nejvíce dětí (16) získalo maximální počet bodů čtyři. Průměrný posun skupiny A byl o 0,96 bodu.

Ve skupině B bylo průměrné hodnocení 2,8 bodu. Ve skupině B byly dvě děti hodnoceny nejnižším počtem bodů jedna. Čtyři děti získaly dva body, Tři body získalo pět dětí, a stejný počet dětí dosáhl na čtyři body. Průměrný posun skupiny B byl 1,1 bodu.

Ani tato oblast není výjimkou, stejně jako u předchozích byla skupina A lépe bodově ohodnocena, avšak větší posun udělala skupina B. T-test prokázal hodnotu $p = 0,6848$, nejedná se tak o signifikantní rozdíl.

- **Hodnotící kritérium: Reaguje přiměřeně na drobný neúspěch**

Průměrný počet bodů skupiny A byl 3,2 bodu. Žádné z dětí ve skupině A nebylo hodnoceno nejnižším počtem bodu. Dva body získaly pouze tři děti. Nejvíce dětí (15) bylo hodnoceno třemi body, a na maximální počet bodů dosáhlo sedm dětí. Průměrný posun skupiny A byl o 1,2 bodu.

Ve skupině B bylo průměrné hodnocení 2,9 bodu. Žádné z dětí nebylo hodnoceno nejnižším ani nejvyšším počtem bodů. Pouze dvě děti byly hodnoceny dvěma body, jinak všechny děti (14) byly hodnoceny počtem bodů tři. Průměrný posun skupiny B byl o 1,3 bodu.

V posledním z kritérií byla taktéž skupina A lépe bodově ohodnocena, avšak k mírně většímu posunu došlo u skupiny B, ani v tomto případě se však podle t- testu nejedná o signifikantní rozdíl, jelikož p-hodnota = 0,6667.

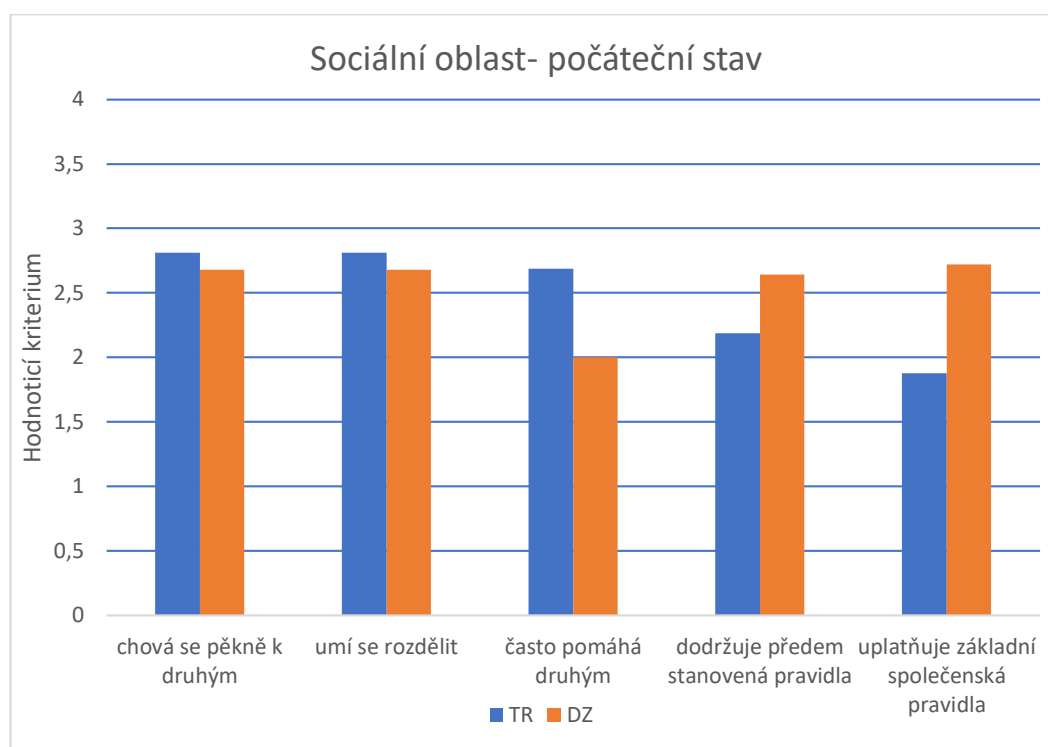
Tab. 3 Souhrnný přehled výsledků výzkumného šetření v citové oblasti

Citová oblast – hodnotící kritérium	Výsledek šetření
Ovládá své afektivní chování.	Skupina A se oproti skupině B nezlepšila .
Vyjadřuje svoje emoce.	Skupina A se oproti skupině B nezlepšila .
Zvládá odloučení od rodičů.	Skupina A se oproti skupině B nezlepšila .
Má svůj názor.	Skupina A se oproti skupině B nezlepšila .
Reaguje přiměřeně na drobný neúspěch.	Skupina A se oproti skupině B nezlepšila .

Z vyhodnocených dat výzkumného šetření vyplývá následující:

V citové oblasti došlo k posunu u obou skupin, avšak tento posun nebyl statisticky významný. V této oblasti byla ve všech bodových kritériích sice lépe hodnocena skupina A, avšak větší posun za uplynulou dobu, udělaly děti ve skupině B. Toto zjištění přisuzují faktu, že na počátku zkoumání (před zavedením metodiky), bylo ve skupině A oproti skupině B více dětí hodnoceno maximální počtem bodů, tudíž se již neměly kam posouvat.

8.5.3 Sociální oblast



Graf č. 5 Stav tříd před zahájením výzkumu.

Na grafu můžeme vidět porovnání výsledků tříd v pretestu na přelomu měsíce září a října 2023, těsně před zavedením metodiky Dobrý začátek. Z grafu můžeme vyčíst, že obě dvě skupiny jsou si poměrně vyrovnané v prvních dvou kritériích: chová se pěkně k druhým a umí se rozdělit. Ovšem v kritériu: často pomáhá druhým, byla na první pohled podstatně lépe hodnocena skupina B. Naopak v kritériu: dodržuje předem stanovená pravidla, uplatňuje základní společenská pravidla, vyšla podstatně lépe skupina A.

- **Hodnotící kritérium: Chová se pěkně k druhým**

V této oblasti jsme pozorovali, jak se k sobě děti navzájem chovají. Zda jsou vůči sobě empatické a ohleduplné, jakým způsobem spolu komunikují (vlídně, s respektem, porozuměním). Pozorovali jsme, zda se podílí na vytváření příjemné, přátelské atmosféry. Zda spolupracují, jsou ochotné si navzájem pomoci, reagují klidně.

Průměrné hodnocení skupiny A bylo 2,7 bodu. Pět dětí bylo hodnoceno nejnižším počtem bodů. Šest získalo dva body, stejný počet dětí získal tři body, a maximální počet bodů získalo osm dětí.

Průměrné hodnocení skupiny B bylo 2,9 bodu. Ve skupině B bylo nejvíce dětí hodnoceno třemi body (13 dětí) a tři děti získaly dva body. Žádné z dětí nebylo hodnoceno počtem bodů jedna a čtyři.

- **Hodnotící kritérium: Umí se rozdělit**

Schopnost umět se rozdělit s ostatními jsme pozorovali na základě toho, zda je dítě schopné podělit se s vrstevníky o hračku, sladkost, materiál na vyrábění apod. Zda se během pohybových či námětových hrách je schopno střídat v hlavních rolích, aniž by upřednostňovalo samo sebe.

Ve skupině A bylo průměrné hodnocení dětí 2,7 bodu. Čtyři děti byly hodnoceny nejnižším počtem bodů 1, poté byly výsledky hodně vyrovnané. Sedm dětí získalo dva body, stejný počet získal tři body a čtyři body také získalo sedm dětí.

Ve skupině B bylo průměrné hodnocení 2,9 bodu. Žádné z dětí nebylo hodnoceno nejnižším ani nejvyšším počtem bodů. Pouze tři děti získaly dva body a 13 dětí získalo tři body.

- **Hodnotící kritérium: Často pomáhá druhým**

V této oblasti jsme zkoumali, zda si děti navzájem pomáhají při úklidu hraček, vyrábění, řešení různých situací, oblékání, ale i při zapojení se do hry, hledání nových kamarádů, zvládnutí svých emocí.

Ve skupině A bylo průměrné hodnocení dva body. Nejnižším počtem bodů bylo hodnoceno 12 dětí. Pět dětí získalo dva body. Čtyři děti získaly tři body, a stejný počet dětí maximum bodů.

Ve skupině B bylo průměrné hodnocení 2,7 bodu. Žádné z dětí nebylo hodnoceno jedničkou ani čtyřkou. Pět dětí získalo dva body a na tři body dosáhlo 11 dětí.

- **Hodnotící kritérium: Dodržuje předem stanovená pravidla**

V této oblasti jsme pozorovali, nejen zda děti dodržují třídní pravidla, chápou jejich význam, a zda vyžadují jejich dodržování i od svých vrstevníků. Pozorovali

jsme schopnost respektovat a dodržovat pravidla při pohybových hrách, hraní fair-play, společenských hrách atp.

Průměrné hodnocení skupiny A bylo 2,6 bodu. Čtyři děti měli v této oblasti nejnižší hodnocení jedna, šest dětí získalo dva body, deset dětí tři body a pět dětí dosáhlo na maximální počet bodů.

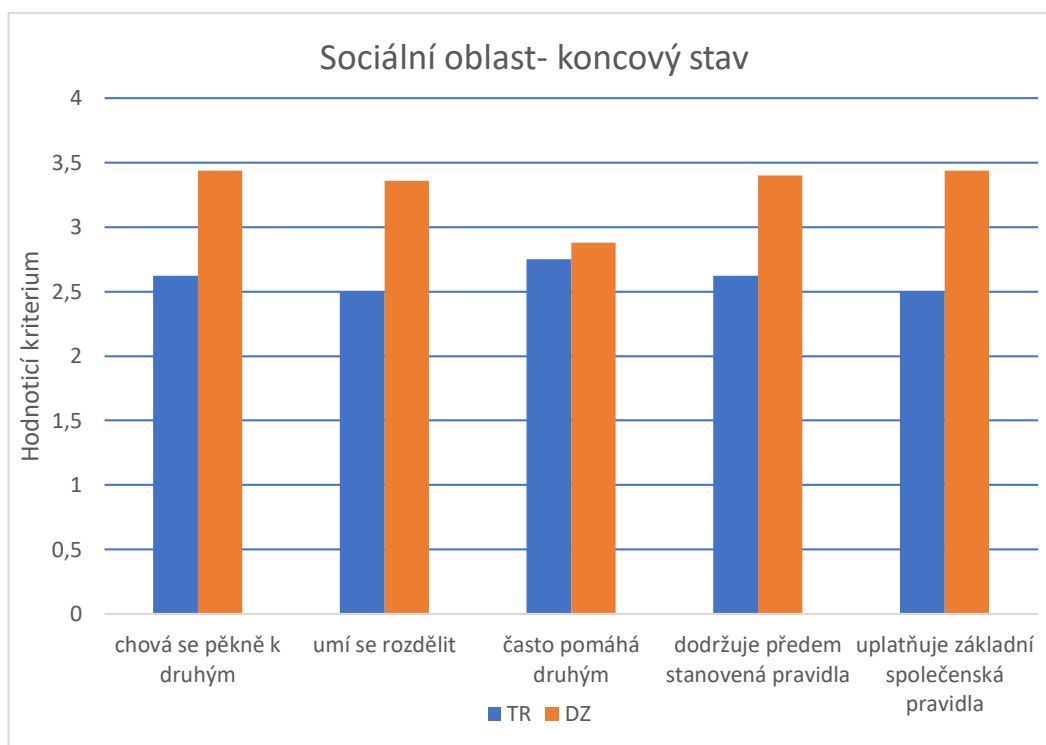
Ve skupině B bylo průměrné hodnocení 2,2 bodu. Tři děti získaly minimální počet bodů, sedm dětí získalo dva body a šest dětí dosáhlo na tři body. Žádné z dětí nebylo hodnoceno maximálním počtem bodů.

- **Hodnotící kritérium: Uplatňuje základní společenská pravidla**

V této oblasti jsme pozorovali, zda děti umí pozdravit, poděkovat a poprosit, nejen paní učitelky, ale i ostatní dospělí a své vrstevníky. Zda se chovají ohleduplně, neskáčou druhému do řeči, dívají se při rozhovoru do očí, dokáží podat ruku při pozdravu, přání k svátku/narozeninám.

Skupina A měla průměrné hodnocení 2,7 bodu. Čtyři děti získaly nejnižší hodnocení jedna. Devět dětí bylo hodnoceno dvěma body, dvě děti třemi body a deset dětí dosáhlo maximálního počtu bodů.

Ve skupině B bylo průměrné hodnocení 1,9 bodu. I v této skupině získaly čtyři děti minimální počet bodů, deset dětí získalo dva body, pouze dvě děti dosáhly na tři body a žádné z dětí nebylo hodnoceno maximálním počtem bodů.



Graf č. 6 Stav po uplynutí šesti měsíců s metodikou Dobrý začátek.

Graf zachycuje data porovnávající sociální dovednosti obou tříd v posttestu na přelomu měsíce května a června 2024. Z výsledků je zřejmé, že skupina A získala výrazně lepší bodové hodnocení oproti skupině B. Výjimkou byla oblast: často pomáhá druhým, kde obě skupiny dosahují podobných výsledků.

- **Hodnotící kritérium: Chová se pěkně k druhým**

Výsledky dat poukazují na pozitivní posun obou tříd.

Průměrné hodnocení skupiny A bylo 3,4 bodu. Pozitivní posun dětí v této oblasti potvrzuje fakt, že žádné z dětí nebylo hodnoceno nejnižším počtem bodů a pouze jedno z dětí bylo hodnoceno dvěma body. Naopak 12 dětí dosáhlo bodového ohodnocení tří bodů, a stejný počet dětí získal maximální počet bodů. Průměrný posun skupiny A byl o 0,8 bodu.

Ve skupině B bylo průměrné hodnocení dětí 2,6 bodu, což je nižší než v pretestu. Ačkoliv v pretestu nebylo žádné z dětí hodnoceno nejnižším počtem bodů, zde jedno z dětí dospělo k tomuto úpadku bodů a kleslo k nejnižšímu hodnocení, čtyři děti byly hodnoceny dvěma body a nejvíce dětí (11) získalo tři body, což znamená,

že u nich přetrvávají drobné občasné potíže. Žádné z dětí nebylo hodnoceno maximálním počtem bodů. Zde můžeme pozorovat zajímavou věc, že u dětí nedošlo k pozitivnímu posunu, ale naopak se jejich průměrné hodnocení zhoršilo o 0,2 bodu. Situaci můžeme chápat tak, že děti se ve třídě již více znají, nejsou tolik ostýchavé a dovolí si tak projevit i negativní chování vůči vrstevníkům.

Při t-testu vyšlo, že p-hodnota = 0,0016, t-test nám tak potvrzuje, že se jedná o signifikantní rozdíl mezi skupinami.

- **Hodnotící kritérium: Umí se rozdělit**

V této oblasti můžeme sledovat zajímavý rozdíl mezi skupinami, kdy u skupiny A došlo k pozitivnímu posunu, oproti skupině B, kde došlo k mírnému zhoršení.

Průměrné hodnocení skupiny A posttestu bylo 3,4 bodu. Pozitivním posunem je, že žádné z dětí nebylo hodnoceno nejnižším počtem bodů. Pouze tři děti s většími obtížemi získaly dva body, deset dětí dosáhlo na tři body a maximální počet bodů získalo dvanáct dětí. Průměrný posun skupiny A činil 0,7 bodu.

Ve skupině B bylo průměrné hodnocení 2,5 bodu, což je stejně jako v předchozím kritériu, méně než v pretestu. Žádné z dětí nebylo hodnoceno nejnižším ani nejvyšším počtem bodů. Osm dětí získalo dva body a stejný počet dětí tři body. Průměrné hodnocení třídy se snížilo o 0,3 bodu.

T-test prokázal, že p-hodnota = 0,0001, jedná se tedy o signifikantní rozdíl mezi skupinami.

- **Hodnotící kritérium: Často pomáhá druhým**

V této oblasti došlo k pozitivnímu posunu obou skupin.

Ve skupině A bylo průměrné hodnocení 2,9 bodu. Zastoupení počtu dětí v bodovém hodnocení bylo poměrně rovnocenné. Pouze dvě děti získaly bodové hodnocení jedna, sedm dětí získalo dva body a osm dětí dosáhl na bodové hodnocení tři a čtyři body. Průměrný posun skupiny A byl o 0,9 bodu.

Ve skupině B bylo průměrné hodnocení 2,8 bodu. Osm dětí ještě nedokáže samo nabídnout pomoc svým vrstevníkům, dochází k ní až po motivaci paní učitelkou a u osmi dětí převládají občasné problémy. Průměrný posun skupiny B byl o 0,1 bodu.

V tomto kritériu, při vyhodnocení t-testu byla p-hodnota = 0,0031, potvrzuje tedy, že se jedná o signifikantní rozdíl.

- **Hodnotící kritérium: Dodržuje předem stanovená pravidla**

V této oblasti došlo k pozitivnímu posunu obou skupin.

Ve skupině A bylo průměrné hodnocení 3,4 bodu. Třináct dětí získalo maximální počet bodů čtyři, tři body získalo devět dětí a pouze tři děti byly hodnoceny dvěma body. Průměrný posun skupiny A byl o 0,76 bodu.

Ve skupině B bylo průměrné hodnocení 2,6 bodu. Žádné z dětí nedosáhlo na maximální počet bodů. U 11 dětí převládají občasné, dílčí problémy s dodržováním pravidel. Čtyři děti zvládají dodržovat pravidla jen při jejich neustálém opakování a jedno z dětí toto kritérium ještě nezvládá vůbec. Průměrný posun skupiny B byl tak o 0,4 bodu.

Ačkoliv byla skupina A podstatně lépe bodově ohodnocena a došlo u ní k většímu posunu, p-hodnota = 0,1295, nejedná se tedy o signifikantní rozdíl.

- **Hodnotící kritérium: Uplatňuje základní společenská pravidla**

I v této oblasti došlo k výraznému pozitivnímu posunu obou skupin.

Průměrné hodnocení skupiny A bylo 3,4 bodu. Nejvíce dětí (14) dosáhlo maximálního počtu bodů. U osmi dětí převládají občasné potíže a pouze tři děti mají vážnější problémy. Průměrný posun skupiny A byl o 0,7 bodu.

Ve skupině B bylo průměrné hodnocení 2,5 bodu. Zatím žádné z dětí nedosáhlo maximálního počtu dětí. U devíti dětí se objevují občasné problémy, šest dětí má

závažnější problémy a jedno z dětí nezvládá uplatňovat společenská pravidla. Průměrný posun skupiny B byl o 0,6 bodu.

V tomto kritériu byla lépe bodově hodnocena skupina A, avšak její posun nebyl tak výrazný oproti skupině B, což potvrzují i výsledky t-testu, kdy p-hodnota = 0,6714, nejedná se tedy o signifikantní rozdíl mezi skupinami.

Tab. 4 Souhrnný přehled výsledků výzkumného šetření v sociální oblasti

Sociální oblast – hodnotící kritérium	Výsledek šetření
Chová se pěkně k druhým.	Skupina A se oproti skupině B zlepšila .
Umí se rozdělit.	Skupina A se oproti skupině B zlepšila .
Často pomáhá druhým.	Skupina A se oproti skupině B zlepšila .
Dodržuje předem stanovená pravidla.	Skupina A se oproti skupině B nezlepšila .
Uplatňuje základní společenská pravidla.	Skupina A se oproti skupině B nezlepšila .

Z vyhodnocených dat výzkumného šetření vyplývá následující:

V sociální oblasti došlo k výraznému posunu skupiny A ve všech hodnotících kritériích. Skupina B se za dobu šesti měsíců zhoršila v kritériu hodnotícím hezké chování k druhým dětem a schopnost rozdělit se. V ostatních kritériích došlo i u skupiny B ke zlepšení. Na základě t-testu můžeme tvrdit, že metodika Dobrý začátek, pozitivně ovlivnila děti v hezkém chování se k sobě navzájem, podpořila u nich rozvoj schopnosti rozdělit se a pomáhat druhým. Všechna tato zmíněná kritéria byla s dětmi procvičována na základě situačního učení s maňásky.

9 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Prostřednictvím komparace výsledků vlastního výzkumného šetření mezi dvěma stejnými skupinami (mladší předškolní děti s přibližně porovnatelným sociálně ekonomickým hlediskem) jsem sestavila odpověď na první stanovenou otázku.

1. Je významný vývojový rozdíl v kognitivních, sociálních a emočních dovednostech dětí předškolního věku aplikující metodiku Dobrý začátek oproti dětem předškolního věku s tradičním stylem výuky?

Výsledky komparace mezi zkoumanými skupinami dětí přesvědčivě nepotvrdily významný vývojový rozdíl ve prospěch zavedené metodiky Dobrý začátek ve většině uvedených dovednostech kognitivních a emočních. Výjimku tvoří oblast sociální, kde se potvrdily lepší výsledky ve třech hodnotících kritériích z pěti (chová se pěkně k druhým, umí se rozdělit, často pomáhá druhým).

Komparací výsledků vlastního výzkumného šetření u dětí mladšího předškolního věku a výsledků výzkumného šetření ve shodných kritériích u dětí staršího školního věku (viz Příloha 5) již vzniklé diplomové práce (Nixová, 2020, s. 63) jsem sestavila odpověď na druhou otázku.

2. Je stejný vývojový posun v oblasti kognitivní, sociální a emoční po zavedení metodiky Dobrý začátek u dětí mladšího předškolního věku a dětí staršího předškolního věku?

Porovnáním výsledných dat můžeme konstatovat, že stejný vývojový posun byl zaznamenán u skupin věkově mladších i starších předškolních dětí pouze v sociální oblasti, a to v případě menšiny hodnotících kritérií: chová se pěkně k druhým a často druhým pomáhá. Oblast emoční a kognitivní stejný vývojový posun nezaznamenala. Naopak, objevovaly se významné rozdíly většinou ve prospěch skupiny věkově starších dětí.

10 Diskuze

K výzkumnému šetření v bakalářské práci mě motivovalo jednak ukázkové zhlédnutí aplikace metodiky Dobrý začátek přímo v praxi MŠ, které pracovaly pod vedením CKP v Jihlavě a jednak teoretické předpoklady prezentované dostupnými metodickými materiály např. snadnější a rychlejší řešení konfliktních situací, předcházení osamocení, být empatický, nabídnout pomoc. Lákalo mě vyzkoušet si ve vlastní praxi téma, které rezonuje napříč spektrem předškolní výchovy a v podstatě celou společností. Právě rozvoj sociálních a emočních dovedností nabývá v dnešní přetechnizované době na důležitosti a také s ohledem na složení rodinného prostředí, které děti v současné době ovlivňuje (neúplné či patchworkové rodiny, jedináčkovství atd.).

Zavádění metodiky do praxe nebylo vůbec jednoduché. Realita byla diametrálně odlišná od mých představ. V podstatě jsem měla spoustu proměnných, které ovlivňovaly vlastní průběh. Byla to právě nezkušenost a izolovanost zaváděné metodiky v jedné třídě, což ovlivňovalo děti v rámci společných aktivit a rozdílných přístupů dalších kolegyň. Jistý výrazný vliv na výsledky dětí mělo určitě i vynechání aktivní spolupráce s rodinnou. Výzkumné výsledky mě do jisté míry zklamaly, očekávala jsem je po roční intenzivní práci pozitivnější či zřetelnější. Přesto jsem spokojená, nejen s výsledky dětí, ale zejména ve spojení s vlastní osobou, kdy jsem si uvědomila výrazný profesní posun v přístupu k dětem a řešení různorodých situací, což vnímám jako velmi přínosné a pozitivní a rozhodně motivující k mému dalšímu osobnostnímu rozvoji.

Porovnáním zjištění vlastního výzkumu se závěry jiného výzkumného šetření (Nixová, 2020) mohu obecně konstatovat, že v hodnocených oblastech byly výrazněji ovlivněny a více se posunuly děti staršího předškolního věku a to zejména v sociální oblasti. Což stejně ve své práci vyhodnotila Nixová (2020). Zároveň poukázala na fakt, že ke zlepšení docházelo u obou skupin (TR i DZ), na což jak poukazuje, měl z velké části vliv přirozený vývoj dětí a věk.

11 Závěr

Ve své práci jsem se snažila postihnout a zhodnotit účinnost metodiky Dobrý začátek v praxi. Tato příležitost mi umožnila podrobněji se seznámit s touto metodikou a jejími základními principy.

Jak již bylo výše zmiňováno, pro celkové úspěšné zavedení metodiky Dobrý začátek do praxe, je třeba zajistit všechny potřebné podmínky, které ovlivňují chování dětí. Jako rezervu jsem cítila izolovanost aplikované metodiky pouze v rámci jedné třídy MŠ, proškolení minima pedagogů školy (dvou), zdlouhavé zvnitřnění metodických postupů, krátkou dobu působení a nezapojení rodičů.

Přesto metodika Dobrý začátek přispěla v kognitivní oblasti u dětí ke zlepšení domluvy na společném řešení. I v ostatních hodnocených kritériích došlo k pozitivnímu posunu obou skupin, avšak tento posun nebyl statisticky významný. V citové oblasti nedošlo ke statisticky významnému zlepšení ve prospěch metodiky v žádném z hodnocených kritérií. Nejvíce metodika Dobrý začátek přispěla k rozvoji dětí v oblasti sociální, pozitivně ovlivnila děti v hezkém chování se k sobě navzájem, podpořila u nich rozvoj schopnosti rozdělit se a pomáhat druhým.

Metodika se ukázala být prospěšná nejen pro rozvoj socio-emočních dovedností dětí, ale také měla pozitivní dopad na nás pedagogy. Této zkušenosti si velmi vážím, neboť mi poskytla nový úhel pohledu na mnohé aspekty života. Naučila mě hledat a oceňovat pozitivní věci a rozvíjet schopnost konstruktivního oceňování. Díky této metodice jsme dokázali spolu s kolegyní ve třídě vytvořit příjemnou atmosféru, poskytnout dětem pocit bezpečí, na základě kterého docházelo k rozvoji přátelství mezi dětmi, ale i budování důvěry v komunikaci s pedagogy.

Dle mého názoru splnila tato práce stanovený cíl, přestože mě samotné výsledky úplně nepřesvědčily. Motivovala mě k práci na sobě zejména v oblasti osobnostně sociálních dovedností a k rozšíření záběru metodiky v praxi domovské MŠ.

12 Seznam použitých zdrojů

Odborná literatura

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před nástupem do školy*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-2569-4.

BĚHOUNKOVÁ, Leona, Egle HAVRDOVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte: metodická příručka*. Česká republika: SCHOLA EMPIRICA, 2015. ISBN 978-80-260-0641-1.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HALDA, Jiří. *Maličkosti, na které byste při výchově dětí neměli zapomenout*. Česko: [nakladatel není známý], 2020. ISBN 978-80-270-8773-0.

HAVRDOVÁ, Egle, Kateřina VYHNÁNKOVÁ a Barbora DVOŘÁKOVÁ. *Kurikulum Dobrý začátek pro mateřské školy: podpora sociálního a emočního rozvoje dětí*. Praha: Schola Empirica, 2019. ISBN 978-80-905748-8-5.

HAVRDOVÁ, Egle a Kateřina VYHNÁNKOVÁ. *Dobrý začátek: Ověřené postupy pro rodiče*. Česká republika: Schola Empirica, 2018. ISBN 978-08-905748-7-8.

HAVRDOVÁ, Egle a Kateřina VYHNÁNKOVÁ. *Dobrý začátek: Ověřené postupy pro učitelky mateřských škol*. Česká republika: Schola Empirica, 2015. ISBN 978-80-905748-2-3.

HERMAN, Marek. *Najděte si svého marťana: co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli*. 3. vydání. Olomouc: apak, 2008. ISBN 978-80-260-6070-3.

CHOBOTSKÁ, Tereza. *Preventivní program Druhý krok a sebepojetí u dětí mladšího školního věku*. Olomouc, 2017. bakalářská práce (Bc.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Filozofická fakulta.

KOPECKÁ, Ilona. Psychologie 1. díl: Učebnice pro obor sociální činnost. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3875-8.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2. vydání. Praha: GRADA Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: GRADA Publishing, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 978-80-247-0870-6.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Kognitivní činnosti: v předškolním vzdělávání*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2011. ISBN 978-80-86307-87-9.

NOVÁČKOVÁ, Jana a Dobromila NEVOLOVÁ. *Respektovat a být respektován: Cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. Praha: PeopleComm, 2020. ISBN 978-80-87917-71-8.

PEDAGOGIKA - časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. 2003, roč. LIII. 2003. ISSN 2336-2189.

PREKOP, Jirina. *Jak být dobrým rodičem: Krůpěje výchovných moudrostí*. Praha: GRADA Publishing, 2001. ISBN 80-247-9063-7.

PREKOPOVÁ, Jiřina. *Malý tyran*. 7. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0773-3.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2024-04-15]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/56051_1_1/

SATIROVÁ, Virginia. *Knihy o rodině*. 2. vydání. Praha: Práh, 1994. ISBN 80-901325-0-2.

SPILKOVÁ, Vladimíra. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.

SVOBODOVÁ, Eva. *Aby nám tu bylo hezky: Tvoříme pravidla v MŠ*. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1852-4.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. HRY pro zvládnutí agresivity a neklidu. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-689-6.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: Teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0945-8.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2005. ISBN 80-246-0877-4.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 3. vydání. Praha: Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

HOLCOVÁ, M., Trávníček, J., Vorlíček, J. (2019). *Akční výzkum v profesním rozvoji učitelů (model CIVIS)*. Brno: Masarykova univerzita.

Internetové zdroje

Dobrý začátek. *Schola empirica* [online]. Praha: Schola empirica, 2022 [cit. 2022-08-05]. Dostupné z: <https://www.scholaempirica.org/metodiky/dobry-zacatek/>

Dobrý začátek, inkluzivní metodika rozvoje sociálních a emočních dovedností v předškolním věku. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2015 [cit. 2022-08-05]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/20413/DOBRY-ZACATEK-INKLUZIVNI-METODIKA-ROZVOJE-SOCIALNICH-A-EMOCNICH-DOVEDNOSTI-V-PREDSKOLNIM-VEKU.html>

DOTMATICS. T test calculator. Online. GraphPad. 2024. Dostupné z: <https://www.graphpad.com/quickcalcs/ttest1.cfm>. [cit. 2024-06-20].

SCIO. Emušáci - Ferda a jeho mouchy. Online. SCIO. 2023. Dostupné z: <https://www.scio.cz/ferda-a-jeho-mouchy>. [cit. 2023-05-20].

Zipyho kamarádi. Online. Duševní zdraví dětí. 2012. Dostupné z: <https://zipyhokamaradi.cz/zipyho-kamaradi/>. [cit. 2023-02-10].

Jiné zdroje

NIXOVÁ, Helena. Metodika Dobrý začátek pro mateřskou školu [online]. Hradec Králové, 2020 [cit. 2022-08-05]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/5xr22s/>. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta.

VRŠŤALOVÁ, Eliška. Povědomí předškolních pedagogů o programech sociálně-emocionálního učení [online]. Olomouc, 2022 [cit. 2022-08-05]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/n5ukpv/>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

PETRŮ, Simona. Pohled vybraných učitelů na emoční a sociální zralost u dětí při přechodu z mateřské školy do základní školy [online]. Brno, 2021 [cit. 2022-08-05]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/qogv6o/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Petra Vystrčilová, Ph.D.

MENHARTOVÁ, Lucie. Přístup učitele k dětem v MŠ. Online. Master's thesis. Brno: Masaryk University, Faculty of Arts. 2019. Available from: <https://is.muni.cz/th/hgp74/>.

13 Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1: Oblasti pozorování.....	37
Tabulka 2: Kognitivní oblast – kritéria hodnocení.....	60
Tabulka 3: Citová oblast – kritéria hodnocení.....	60
Tabulka 4 Sociální oblast – kritéria hodnocení.....	61
Tabulka 5: Nixová, 2020.....	62
Graf 1: Kognitivní dovednosti – počáteční stav.....	40
Graf 2: Kognitivní dovednosti – konečný stav.....	44
Graf 3: Citová oblast – počáteční stav.....	47
Graf 4: Citová oblast – koncový stav.....	50
Graf 5: Sociální oblast – počáteční stav.....	53
Graf 6: Sociální oblast – koncový stav.....	56

14 Přílohy

Příloha A – pyramida učení

Příloha B – pravidla pěti prstů

Příloha C – popisný jazyk

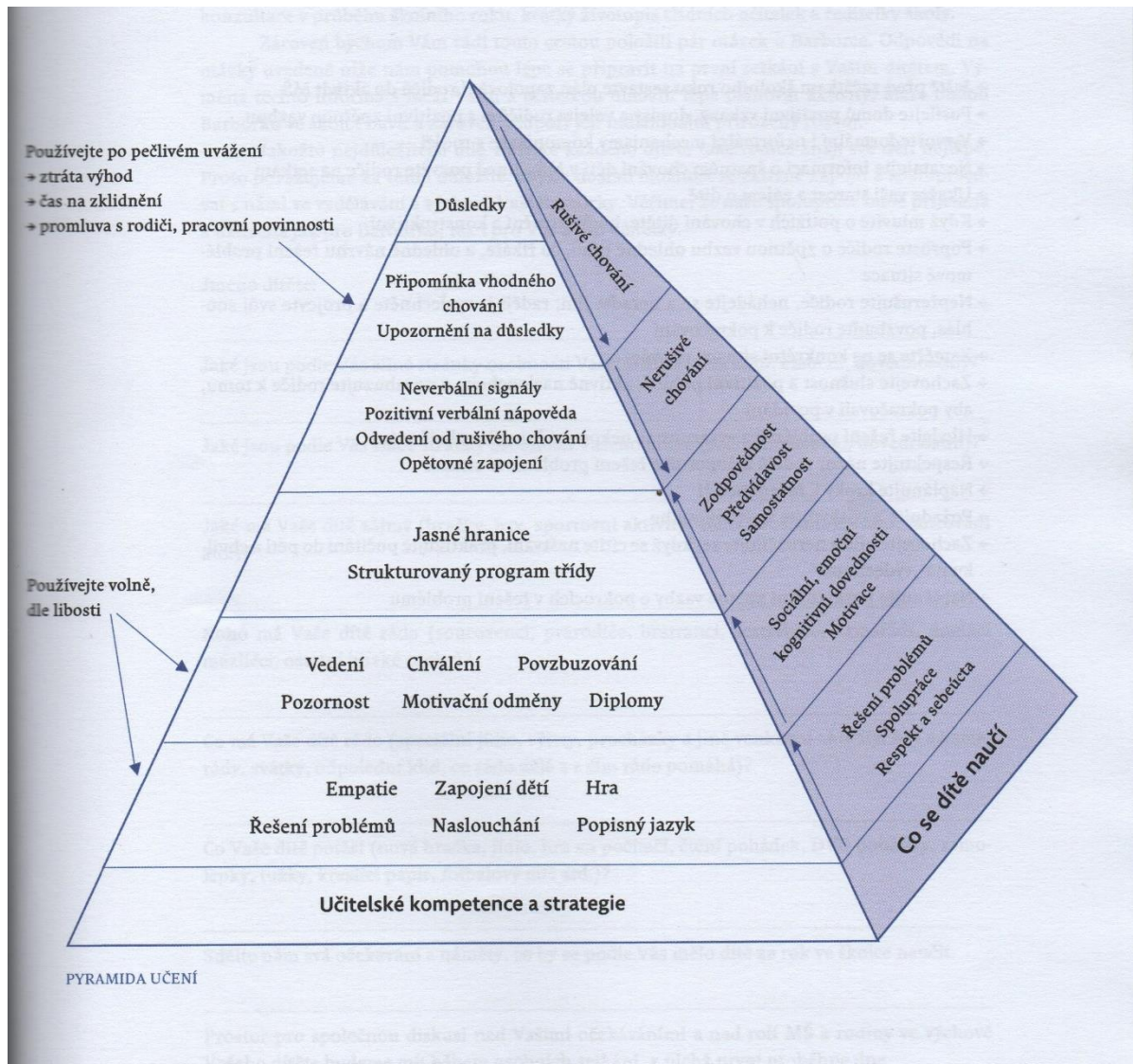
Příloha D – fotky maňásků

Příloha E – Tabulka pozorování (Nixová, 2020, s. 63)

Příloha F – Vyplněné tabulky pozorování MŠ MO a MŠ DR

Příloha A

Pyramida učení

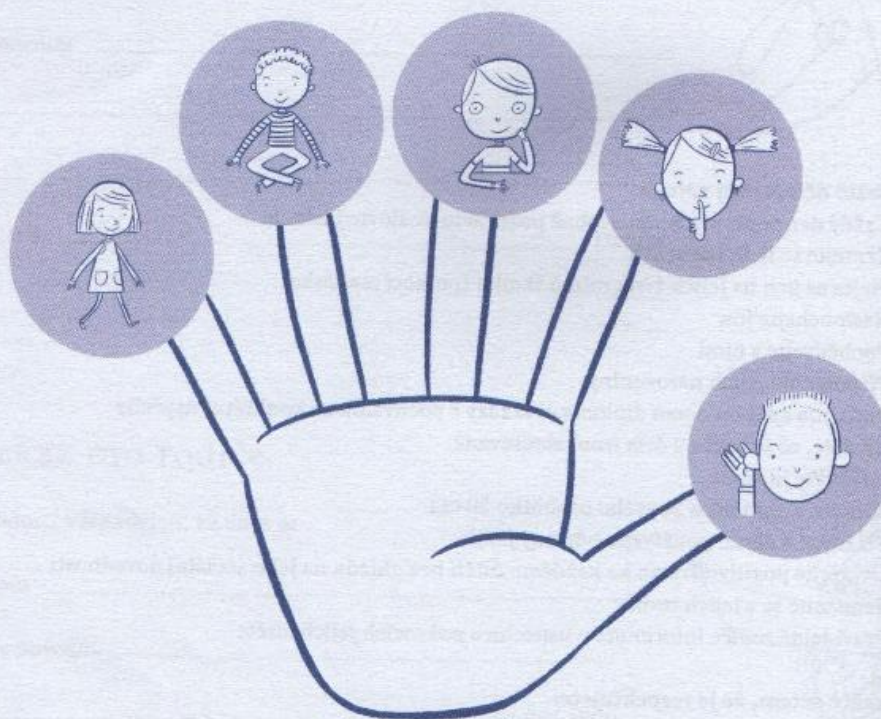


Příloha B

Pravidla pěti prstů

104

6. PRAVIDLA PĚTI PRSTŮ



1. Chůze ve třídě

Běhání a další rychlé pohyby jsou umožněny jen při pobytu venku.

2. Tichý hlas

Hlasité projevy jsou opět umožněny pouze při pobytu venku.

3. Ovládáme své pohyby

Toto pravidlo rozvíjí předchozí dvě a ukazuje na celkové ovládání se ve třídě a ohleduplnost. Znamená, že neděláme prudké a nepředvídatelné pohyby, nešermujeme rukama, abychom neublížili sobě a ostatním a něco neshodili apod.

4. Díváme se na učitelku, když mluví

5. Uši naslouchají

Posloucháme, když k nám někdo mluví.

Příloha C

Popisný jazyk

Kompetence	Příklady
barvy	„Máš červené autíčko a žlutý nákladák.“
počítání	„Jsou tu jeden, dva, tři dinosauři v řadě.“
tvary	„Teď hranaté lego drží na kulatém legu.“
velikosti	„Ten vláček je delší než nákladák.“
(dlouhý, krátký, vysoký, menší než, větší než apod.)	„Modrá kostka je vedle žlutého čtverce a fialový trojúhelník je na dlouhém červeném obdélníku.“
pozice	
(nahore, dole, vedle, poblíž, na, za apod.)	„Teď dáváš ten malinký šroubek do pravého kroužku.“
pilná práce	„Ty tak pilně pracuješ na té skládačce a přemýšlíš, kam ten kousek dáš.“
soustředění	„Jsi tak trpělivý a zkoušíš různé způsoby, jak tam ten kousek dát, aby zapadl.“
vytrvalost, trpělivost	„Držíš se mých instrukcí, přesně jak jsem tě požádala.“
dodržování instrukcí	„Pečlivě jsi poslouchal.“
řešení problémů	
opakované zkoušení	
přemýšlení	„Přemýšlíš, jak ten problém řešit a máš skvělý nápad, jak vyrobit loď.“
naslouchání	
pilná/dobrá práce	„Přišel jsi na to úplně sám.“
samostatnost	

⁵⁶) Zdroj: Incredible Years.

Příloha D

Fotky maňásků



Příloha E

Tabulka pozorování (Nixová, 2020, s. 63)

	Kategorie	Výsledek
1.	Chová se pěkně k druhým	Skupina A se statisticky zlepšila oproti skupině B.
2.	Umí se rozdělit	skupina A se statisticky nezlepšila oproti skupině B.
3.	Ovládá vztek, zlost	skupina A se statisticky zlepšila proti skupině B
4.	Často pomáhá druhým	skupina A se statisticky zlepšila oproti skupině B
5.	Komunikuje s ostatními	skupina A se statisticky zlepšila oproti skupině B
6.	Dodržuje pravidla	Skupina A se statisticky nezlepšila oproti skupině B
7.	Umí pojmenovat emoce	Skupina A se statisticky nezlepšila oproti skupině B
8.	Projevuje emoce	Skupina A se statisticky zlepšila oproti skupině B

Příloha F

Tabulky pozorování

Jméno dítěte	KOGNITIVNÍ DOVEDNOSTI - počáteční stav MO				
	aktivně komunikuje s druhými dětmi	umí pojmenovat emoce	hledá řešení problémů, úkolů a situací	domluví se na společném řešení	je trpělivé
Kristýna	1	1	1	1	2
Jonáš	4	3	3	2	3
Petr	3	2	2	2	3
Erik	1	1	1	1	2
Max	1	1	1	1	1
Monika	2	1	2	2	2
Antonín	1	1	1	1	1
Maxmilián	1	1	1	1	2
Dominik	4	2	2	2	2
Nela	1	1	1	1	1
Klaudie	4	2	2	2	2
Dominika	4	2	2	2	2
Marek	2	1	1	1	1
Nela	2	1	2	3	2
Jan	1	1	1	1	1
Tereza	4	3	3	3	3
Tereza	4	3	3	3	2
Natálie	2	1	2	2	4
Ondřej	4	1	1	1	1
Jan	1	1	1	1	1
Jakub	2	1	1	1	1
Jan	1	1	1	1	1
Ema	3	2	2	2	2
Ella	4	2	2	2	2
Lukáš	2	1	1	1	2

Jméno dítěte	KOGNITIVNÍ DOVEDNOSTI - koncový stav MO				
	aktivně komunikuje s druhými dětmi	umí pojmenovat emoce	hledá řešení problémů, úkolů a situací	domluví se na společném řešení	je trpělivé
Kristýna	2	1	2	2	3
Jonáš	4	3	4	4	4
Petr	4	3	3	4	4
Erik	2	1	2	2	2
Max	3	2	2	2	3
Monika	3	2	2	3	3
Antonín	2	1	1	2	1
Maxmilián	2	1	1	2	2
Dominik	4	3	3	3	3
Nela	2	2	2	2	2
Klaudie	4	4	3	3	3
Dominika	4	4	4	4	3
Marek	3	1	2	3	2
Nela	3	2	3	3	2
Jan	4	1	1	2	1
Tereza	4	4	4	4	3
Tereza	4	4	4	3	2
Natálie	3	2	4	4	4
Ondřej	4	3	2	2	2
Jan	3	2	2	3	2
Jakub	4	2	1	2	2
Jan	3	2	2	3	2
Ema	4	4	3	3	3
Ella	4	3	3	4	3
Lukáš	3	1	2	2	2

Jméno dítěte	CITOVÁ OBLAST - počáteční stav MO				
	ovládá své afektivní chování	vyjadřuje svoje emoce	zvládá odloučení od rodičů	má svůj názor	reaguje přiměřeně na drobný neúspěch
Kristýna	2	2	1	2	2
Jonáš	3	4	4	4	3
Petr	3	3	4	4	3
Erik	2	2	1	1	2
Max	2	3	1	2	1
Monika	3	2	3	1	1
Antonín	1	4	3	1	1
Maxmilián	2	2	1	1	2
Dominik	3	3	4	3	2
Nela	2	2	1	1	1
Kludie	3	4	4	4	2
Dominika	4	3	4	4	3
Marek	2	3	2	2	2
Nela	2	2	2	2	2
Jan	1	1	1	2	1
Tereza	4	2	4	4	2
Tereza	3	3	4	4	2
Natálie	4	2	4	2	3
Ondřej	2	3	4	4	2
Jan	2	3	1	2	2
Jakub	2	2	2	2	2
Jan	2	2	2	3	2
Ema	3	4	3	3	2
Ella	3	4	4	4	3
Lukáš	3	2	2	1	2

Jméno dítěte	CITOVÁ OBLAST - koncový stav MO				
	ovládá své afektivní chování	vyjadřuje svoje emoce	zvládá odloučení od rodičů	má svůj názor	reaguje přiměřeně na drobný neúspěch
Kristýna	3	2	3	3	3
Jonáš	3	4	4	4	4
Petr	4	3	4	4	4
Erik	2	3	4	2	3
Max	3	4	3	4	3
Monika	3	3	4	4	3
Antonín	1	4	3	3	2
Maxmilián	2	2	3	2	2
Dominik	3	3	4	4	3
Nela	3	3	3	2	3
Klaudie	3	4	4	4	3
Dominika	4	4	4	4	4
Marek	3	3	3	4	3
Nela	3	2	3	3	2
Jan	2	3	4	3	3
Tereza	3	3	4	4	3
Tereza	3	4	4	4	4
Natálie	3	3	4	4	4
Ondřej	3	4	4	4	4
Jan	3	4	3	4	3
Jakub	3	3	4	3	3
Jan	4	3	4	4	3
Ema	3	4	3	4	3
Ella	4	4	4	4	4
Lukáš	3	3	3	2	3

Jméno dítěte	SOCIÁLNÍ OBLAST - počáteční stav MO				
	chová se pěkně k druhým	umí se rozdělit	často pomáhá druhým	dodržuje předem stanovená pravidla	uplatňuje základní společenská pravidla
Kristýna	1	1	1	3	1
Jonáš	4	4	4	3	4
Petr	4	4	3	3	4
Erik	1	2	1	1	2
Max	2	2	1	2	2
Monika	2	3	2	3	3
Antonín	2	1	1	1	1
Maxmilián	1	1	1	1	1
Dominik	3	3	3	3	4
Nela	2	2	1	2	2
Klaudie	3	3	3	3	4
Dominika	4	4	4	4	4
Marek	3	2	1	2	2
Nela	4	3	2	4	3
Jan	1	1	1	1	1
Tereza	4	4	4	4	4
Tereza	4	4	4	4	4
Natálie	3	4	2	4	4
Ondřej	3	2	2	2	2
Jan	2	3	1	3	2
Jakub	2	2	1	2	2
Jan	1	3	1	3	2
Ema	4	3	2	3	4
Ella	4	4	3	3	4
Lukáš	3	2	1	2	2

Jméno dítěte	SOCIÁLNÍ OBLAST - koncový stav MO				
	chová se pěkně k druhým	umí se rozdělit	často pomáhá druhým	dodržuje předem stanovená pravidla	uplatňuje základní společenská pravidla
Kristýna	3	3	2	4	3
Jonáš	4	4	3	3	4
Petr	4	4	3	3	4
Erik	3	4	2	3	2
Max	4	4	3	4	4
Monika	3	3	3	3	3
Antonín	2	2	1	2	2
Maxmilián	3	3	2	3	2
Dominik	3	3	4	3	4
Nela	4	3	4	4	4
Klaudie	3	3	4	4	4
Dominika	4	4	4	4	4
Marek	3	3	2	3	3
Nela	4	4	3	4	4
Jan	3	2	1	2	3
Tereza	4	4	4	4	4
Tereza	4	4	4	4	4
Natálie	4	4	2	4	4
Ondřej	3	3	2	2	3
Jan	4	4	3	4	4
Jakub	3	2	3	3	3
Jan	4	4	2	4	3
Ema	3	3	4	4	4
Ella	4	4	4	4	4
Lukáš	3	3	3	3	3

Jméno dítěte	KOGNITIVNÍ DOVEDNOSTI - počáteční stav DR				
	aktivně komunikuje s druhými dětmi	umí pojmenovat emoce	hledá řešení problémů, úkolů a situací	domluví se na společném řešení	je trpělivé
Anna	4	3	3	2	3
Jindřich	1	1	1	1	3
Jakub	1	2	2	2	2
Vojtěch	1	2	1	1	2
Valérie	2	1	1	1	3
Patrik	1	2	2	2	3
Lucie	1	1	2	1	3
Jakub	1	1	1	1	3
Ondřej	nenastoupil	nenastoupil	nenastoupil	nenastoupil	nenastoupil
Tomáš	2	2	2	2	3
Miroslav	1	1	1	1	2
Pavel	2	1	2	2	1
František	2	3	2	2	2
Rebeka	1	2	2	1	2
Vít	1	2	1	1	1
Marek	1	1	1	1	2
Anna	3	3	3	3	2

Jméno dítěte	KOGNITIVNÍ DOVEDNOSTI - koncový stav DR				
	aktivně komunikuje s druhými dětmi	umí pojmenovat emoce	hledá řešení problémů, úkolů a situací	domluví se na společném řešení	je trpělivé
Anna	4	3	3	2	3
Jindřich	2	2	2	2	3
Jakub	3	3	3	2	2
Vojtěch	2	2	2	2	3
Valérie	2	2	2	2	4
Patrik	3	3	3	3	3
Lucie	2	2	2	2	3
Jakub	2	2	2	2	3
Ondřej	nenastoupil	nenastoupil	nenastoupil	nenastoupil	nenastoupil
Tomáš	3	2	3	2	3
Miroslav	1	1	2	1	2
Pavel	2	2	2	2	2
František	3	3	3	3	3
Rebeka	2	2	3	2	2
Vít	2	2	2	1	2
Marek	1	1	1	1	2
Anna	4	3	3	3	2

Jméno dítěte	CITOVÁ OBLAST - počáteční stav DR				
	ovládá své afektivní chování	vyjadřuje svoje emoce	zvládá odloučení od rodičů	má svůj názor	reaguje přiměřeně na drobný neúspěch
Anna	2	3	4	4	3
Jindřich	2	2	2	1	1
Jakub	1	2	1	3	3
Vojtěch	2	2	1	1	1
Valérie	2	2	2	2	1
Patrik	1	2	1	2	2
Lucie	2	1	2	1	1
Jakub	1	1	3	1	1
Ondřej	nenastoupil	nenastoupil	nenastoupil	nenastoupil	nenastoupil
Tomáš	2	1	3	2	2
Miroslav	1	1	1	1	1
Pavel	1	2	2	2	3
František	1	2	3	2	2
Rebeka	1	2	1	1	1
Vít	1	1	1	1	1
Marek	1	1	1	1	1
Anna	2	2	3	3	2

Jméno dítěte	CITOVÁ OBLAST - koncový stav DR				
	ovládá své afektivní chování	vyjadřuje svoje emoce	zvládá odloučení od rodičů	má svůj názor	reaguje přiměřeně na drobný neúspěch
Anna	3	4	4	4	3
Jindřich	2	2	3	2	2
Jakub	2	3	2	4	3
Vojtěch	3	3	4	3	2
Valérie	3	3	4	3	3
Patrik	2	3	3	3	3
Lucie	3	2	4	2	3
Jakub	3	2	4	2	3
Ondřej	nenastoupil	nenastoupil	nenastoupil	nenastoupil	nenastoupil
Tomáš	3	3	4	3	3
Miroslav	2	1	1	1	3
Pavel	1	2	4	4	3
František	1	3	4	4	3
Rebeka	2	3	3	3	3
Vít	2	2	3	2	3
Marek	3	2	1	1	3
Anna	3	3	4	4	3

Jméno dítěte	SOCIÁLNÍ OBLAST - počáteční stav DR				
	chová se pěkně k druhým	umí se rozdělit	často pomáhá druhým	dodržuje předem stanovená pravidla	uplatňuje základní společenská pravidla
Anna	3	3	3	3	3
Jindřich	3	3	2	1	1
Jakub	2	2	2	1	2
Vojtěch	3	3	3	2	2
Valérie	3	3	3	3	2
Patrik	2	3	3	2	2
Lucie	3	3	3	3	2
Jakub	3	3	2	2	2
Ondřej	nenastoupil	nenastoupil	nenastoupil	nenastoupil	nenastoupil
Tomáš	3	3	3	3	2
Miroslav	3	3	2	2	1
Pavel	2	2	2	1	1
František	3	3	3	2	2
Rebeka	3	3	3	2	2
Vít	3	3	3	2	2
Marek	3	3	3	3	1
Anna	3	2	3	3	3

Jméno dítěte	SOCIÁLNÍ OBLAST - koncový stav DR				
	chová se pěkně k druhým	umí se rozdělit	často pomáhá druhým	dodržuje předem stanovená pravidla	uplatňuje základní společenská pravidla
Anna	3	2	3	3	3
Jindřich	3	3	3	2	2
Jakub	2	2	2	2	2
Vojtěch	3	3	3	3	3
Valérie	3	3	3	3	3
Patrik	2	2	3	3	3
Lucie	3	2	3	3	3
Jakub	3	3	3	3	3
Ondřej	nenastoupil	nenastoupil	nenastoupil	nenastoupil	nenastoupil
Tomáš	3	3	3	3	3
Miroslav	3	3	3	3	2
Pavel	2	2	2	1	1
František	1	2	2	2	2
Rebeka	3	2	3	3	3
Vít	2	2	2	2	2
Marek	3	3	3	3	2
Anna	3	3	3	3	3