

Aplikace konceptu sociálně emočního učení ve státní mateřské škole

Bc. Zuzana Lisá

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Zuzana Lisá
Osobní číslo: H20084
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Aplikace konceptu sociálně emočního učení ve státní mateřské škole

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociálně emočního učení, současných existujících programů vycházejících z konceptu SEL a státní mateřské školy.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou hloubkového rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a PUPLA Branislav, 2010. Předškolní a primární pedagogika = Předškolná a elementárna pedagogika. Praha: Portál. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOPŘIVA, Pavel, 2008. Respektovat a být respektován. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.

POLÁČKOVÁ ŠOPLCOVÁ, Iva, 2018. Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislost, měření emocí. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5128-3.

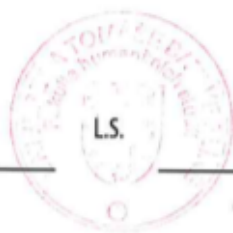
ŘÍČAN, Pavel, 2014. Cesta životem: vývojová psychologie. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1783-1.

ŠEĐOVÁ, Klára a ŠVARŘÍČEK Roman, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Martincová, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **12. ledna 2022**
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 12. ledna 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo - diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně
5.4.2024

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydávající zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště

vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, o pisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Práce se zaměřuje na práci s emocemi ve státní mateřské škole u dětí předškolního věku. Soustředíme se na porozumění nejen emocím u předškolních dětí, ale i situacím a projevům, které je vyvolávají. Také se chceme zaměřit i na samotný rozvoj a podporu konceptu sociálně emočního učení v ČR. Teoretická část diplomové práce představuje prostředí státní mateřské školy a dokumenty, které jej utvářejí, dále se zabývá vývojovými specifiky dětí předškolního věku s orientací na sociálně emoční učení. V poslední části definujeme koncept sociálně emočního učení, prezentujeme modely a programy vyskytující se na našem území. Pro uskutečnění výzkumu jsme vytvořili vlastní intervenci, která demonstruje aktivity, které vycházejí právě z konceptu sociálně emočního učení. Výzkumná část je orientovaná na kvalitativní studii, která se snaží pomocí pedagogického experimentu prozkoumat na jedné úrovni jaký vliv mají specifické aktivity na změnu vyjadřování porozumění emocím u předškolních dětí po absolvování intervence. A na druhé úrovni, jaké možnosti a možné omezení vznikají v prostředí státní mateřské školy pro tyto aktivity, aby byly zařazeny do běžného režimu státních mateřských škol. Data jsme získávali prostřednictvím individuálních strukturovaných rozhovorů, terénních zápisků a byla poté zpracovávána metodou otevřeného kódování.

Klíčová slova: sociálně emoční učení, předškolní vzdělávání, státní mateřská škola

ABSTRACT

The work deals with work with emotions in state kindergarten for preschool children. We focus on understanding not only the emotions of preschool children, but also the situations and manifestations they evoke. We also want to focus on the development and support of the concept of social and social learning in the Czech Republic. The theoretical part of the diploma thesis presents the environment of the state kindergarten and the documents that shape it, it also deals with the specifics of the development of preschool children with an orientation to social emotional learning. In the last part we define the concept of social emotional learning, we present models and programs occurring in our territory. To carry out the research, we have created our own practical part - an intervention that demonstrates activities that are based on the concept of social-emotional learning. The research part is focused on a qualitative study, which seeks to use a pedagogical experiment to examine at one level how they affect specific activities to change the expression of understanding of emotions in preschool children after the intervention. And at the second level, possibilities and possible limitations arise in the environment of the state kindergarten for these activities to be included in the normal regime of state kindergartens. We obtained data through individual structured interviews, field notes and were then processed by the method of thematic analysis.

Keywords: social emotional education, primary school, state kindergarten, SEL

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala zejména vedoucí mé práce Mgr. Janě Martinové, Ph.D., za její odborné vedení, ochotu a cenné rady. Mé díky patří také mojí rodině za podporu a trpělivost v průběhu celého mého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	11
I. TEORETICKÁ ČÁST	13
1 STÁTNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA OPTIKOU SEL	14
1.1 Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání.....	15
1.2 Klíčové kompetence	17
1.2.1 Sociální a personální kompetence	19
1.3 Vzdělávací oblasti RVP PV optikou sociálně emočních kompetencí.....	20
1.4 Shrnutí	21
2 SOCIÁLNĚ EMOČNÍ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	22
2.1 Kognitivní vývoj a teorie mysli.....	22
2.1.1 Teorie mysli.....	23
2.2 Emoční vývoj	25
2.3 Sociální vývoj.....	26
2.4 Podpora emocí a prosociálního chování v MŠ.....	27
2.5 Shrnutí	28
3 SOCIÁLNĚ EMOČNÍ UČENÍ	29
3.1 Model sociálně emocionálního učení	31
3.1.1 Klíčové kompetence v sociálně emočním konceptu učení.....	33
3.2 Sociálně-emocionálním učením a emoční inteligence	35
3.3 Sociálně emoční učení a sociální inteligence	37
3.4 Programy využívající SEL v České republice.....	38
3.4.1 Druhý krok.....	39
3.4.2 Zippyho kamarádi.....	39
3.4.3 Dobrý začátek	40
3.4.4 Emušáci	40
3.5 Shrnutí	41
III. EMPIRICKÁ ČÁST	42
4 VÝZKUM	43
4.1 Výzkumné otázky	45
4.1.1 Aplikovaný program.....	45
5 METODOLOGICKÝ RÁMEC	46
5.1 Druh výzkumu	46
5.2 Výzkumný vzorek	46
5.2.1 Etické hledisko výzkumu	49
5.3 Výzkumná technika.....	49
5.3.1 ROZHOVOR – PRETEST, POSTEST	49
5.4 Výzkumné nástroje.....	51
5.4.1 Selektivní protokol	51
5.4.2 Komunikační karty PAS.....	52
5.4.3 Terénní zápisky	52

5.5	Harmonogram sběru dat	53
5.6	Metody zpracování a analýzy dat	53
6	VÝSLEDKY EXPERIMENTU-PRETEST	55
6.1	VO 1	55
7	POZOROVÁNÍ-APLIKACE PROGRAMU	56
7.1	VO 2	56
7.1.1	Aktivity s prvky SEL a jejich možné využití ve státní mateřské škole ...	56
8	VÝSLEDKY EXPERIMENTU-POSTEST	60
8.1	VO 3	60
9	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	62
10	DISKUSE	64
10.1	Limity výzkumu	64
10.2	Přínos výzkumu pro budoucnost	66
11	ZÁVĚR	67
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	76
	SEZNAM OBRÁZKŮ	77
	SEZNAM TABULEK	78
	SEZNAM PŘÍLOH	79
	PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE	80
	PŘÍLOHA P II: OBRÁZKOVÉ KARTY VYUŽITÉ PŘI ROZHOVORU	81
	PŘÍLOHA P III: ROZHOVORY S DĚTMI – PRETEST A POSTTEST	82
	PŘÍLOHA P IV: SELEKTIVNÍ PROTOKOL – KÓDOVÁNÍ	84
	PŘÍLOHA P V: APLIKOVANÝ PROGRAM	85
	PŘÍLOHA P VI: TERÉNNÍ ZÁPISKY	101
	PŘÍLOHA P VII: FOTOGRAFIE Z VÝZKUMU	104

ÚVOD

Současná situace, způsobená onemocněním COVID-19, nám odhalila mnoho problémů ve vzdělávacím systému ČR. Z profesního hlediska jsme se potýkali s problematikou ve všech stupních vzdělávání, avšak naše diplomová práce se zaměří pouze na prostředí mateřských škol (MŠ). Problematika objevující se v MŠ vycházela ze změn chování a jednání dětí. Práce pedagogů začala být více orientována na komunikaci, na změněné chování a jednání dětí, na práci s emocemi. Silným, ovlivňujícím faktorem změn bylo narušení běžného režimu, kdy mateřské školy byly uzavřené, děti se dostávaly do karantény, omezily se sociální vazby a jejich způsob trávení času byl taktéž omezen na prostředí jejich domovů. Sociálně emoční učení je koncept, jež by mohl v současnosti pomoci s vyrovnáním nestability, nejistoty, která děti v současnosti obklopuje, ale zároveň by tento koncept mohl napomoci k dosažení zdravé identity.

Dle OECD (2015) jsou sociální a emoční kompetence zásadní k podpoře celoživotního úspěchu, napomáhají ke spokojenosti jedince a směřují ho ke zdravému životnímu stylu, což se poté podílí vytvoření bezpečnější společnosti.

Durlak, autor, který se v současnosti zaměřuje na implementaci SEL (social emotional learning) v Chicago, hovoří o významnosti pre-primárního vzdělávání při utváření základů celoživotního učení, které má děti vybavovat akademickými znalostmi, ale i sociálně-emočními kompetencemi (Durlak et al. 2011; Wall et al. 2015). Mezi české autory hovořící o sociálních a emočních kompetencích patří Kateřina Palová, Smékalová Eleonora, které se zabývají programem Druhý krok, důležitým nástrojem v rámci prevence, jež vychází z konceptu SEL (sociálně emočního učení).

Prospěšnost podpory sociálně emočních dovedností ve vzdělávání potvrzují zahraniční i české studie. Výzkum tvořený autorem Damon E. Jones a kol. (2015) dokázal statisticky významné souvislosti mezi měřenými sociálně emočními dovednostmi v mateřské škole (MŠ) a klíčovými výsledky mladých dospělých. Z tohoto závěru můžeme usuzovat význam nekognitivních dovedností pro osobní a veřejné zdraví. Na českém území se tímto tématem zabývala Schola Empirica, jež v roce 2014 zahájila výzkumné šetření v českých a slovenských mateřských školách. Bylo zjištěno, že se 45 % pedagogů v MŠ pravidelně potýkalo s agresivním chováním dětí a u 25 % případů pedagogové vyzorovali emoční nestabilitu dětí. Po zavedení programu podporujícího rozvoj sociálních a emocionálních

kompetencí se situace v zapojených mateřských školách zlepšila (Havrdová, Vyhnánková, 2015).

Považuji za důležité pochopit, jak učitelé mateřských škol mohou maximalizovat příležitosti pro sociální a emocionální učení dětí (SEL) při výchově a vzdělávání.

Tato práce má teoreticko-empirický charakter, v níž teoretická část je rozdělena na tři základní kapitoly. Obsahem první kapitoly jsou samotné mateřské školy, jejich koncept, obsah a cíle. Druhou kapitolou bude charakterizace dětí předškolního věku, která se bude opírat o ontogenetickou psychologii. Poslední třetí kapitola se bude dotýkat samotného konceptu sociálně emočního učení na území ČR, programů, jež jsou u nás uvedené do praxe a jejich metodiky.

V empirické části si kladu za cíl ověřit vliv specifického programu vycházejícího z teoretického základu SEL na rozvoj sociálně emočních kompetencí u dětí v předškolním věku. Tento program vytvořím dle konceptu SEL a cíleně aplikuji v prostředí státní mateřské školy, jelikož bych zároveň chtěla objevit možnosti či omezení pro aplikaci tohoto specifického programu.

Obecné cíle práce jsou připravit specifický program aktivit vycházejících z konceptu SEL. Ověřit vliv programu SEL na rozvoj sociálně emočních kompetencí u dětí předškolního věku. Sledovat jednotlivé aktivity z vytvořeného programu SEL, které mohou být aplikovány v prostředí státní mateřské školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 STÁTNI MATEŘSKÁ ŠKOLA OPTIKOU SEL

První česká mateřská škola se zrodila v roce 1869 v Praze, což vypovídá o dlouholeté významnosti mateřských škol na našem území. Mateřská škola jako instituce se neustále přetvářela až do dnešní podoby. Největší změny zaznamenáváme během posledních dvaceti let, kdy humanizace a decentralizace školství odstartovala velké změny v poměrně krátkém časovém intervalu. Na jednu stranu získáváme v prostředí mateřských škol větší míru svobody pro ředitele a pedagogy v rámci utváření vlastních vzdělávacích programů (ŠVP), avšak na druhou stranu nám změny přináší i zodpovědnost za provedenou práci. Změny se dotýkají cílů vzdělávání, obsahu, dokonce i vzdělávací strategie (Syslová, Najvarová, 2012).

V České republice patří mateřské školy do školských zařízení a hlavním účelem je doplnění rodinné výchovy a podpora dítěte v komplexním rozvoji osobnosti. Podle ISCED (mezinárodní klasifikace vzdělávání) mateřské školy nalezneme v 0.úrovni vzdělávání. Řídicím dokumentem pro mateřské školy je rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV září 2021, 2021), jenž stanovuje elementární vzdělanostní základ a je zásadním východiskem pro tvorbu a uskutečňování školních vzdělávacích programů. Základní cíl pro předškolní vzdělávání definuje takto:

„Orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí.“ (RVP PV září 2021, 2021).

Mateřská škola je instituce, kde se odehrává preprimární vzdělávání, zároveň jde o místo přirozeného rozvoje dětí, optimálně nastavený program zároveň vytváří příklad společenství otevřené pro setkávání. Nabízí dětem možnost se začlenit do vrstevnické skupiny a přijmout sociálně nastavená pravidla chování. Avšak MŠ není jen služba pro děti, ale i pro další dva subjekty, jež se podílí na edukaci dětí. Jedním z nich je samotná rodina, kdy zejména mateřská škola pomáhá návratu matky (či jiné pečující osoby) do zaměstnání, ale také ji může poskytovat poradenství. A druhým subjektem je společnost, jelikož MŠ cíleně formuje dítě, aby bylo schopno začlenění se společností.

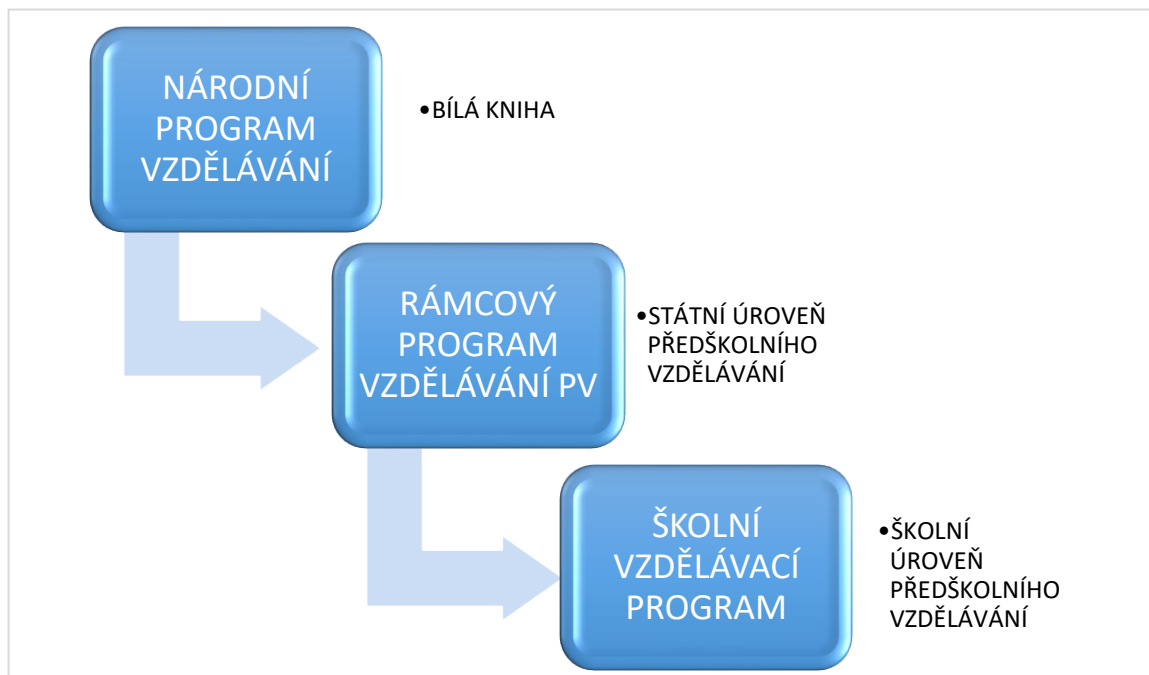
Právní rámec mateřských škol vytváří tzv. školský zákon, zákon č. 561/2004 Sb.¹, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. K tomuto zákonu se vztahuje i výše zmíněný RVP PV, který slouží jako opora MŠ pro vytvoření

¹ Mateřská škola se stala součástí vzdělávacího systému až se Školským zákonem č. 561 z roku 2004.

vlastního ŠVP, za který nese plnou odpovědnost ředitel školy. Mateřské školy mohou využít dostupnou metodickou podporu pro tvorbu a úpravu ŠVP. Do cíle ŠVP se prolínají cíle předškolního vzdělávání, které jsou definovány Školským zákonem.

Níže uvádím schéma č.1, které nám ukazuje nadřazenost a podřazenost jednotlivých dokumentů v předškolním vzdělávání dětí.

Obrázek č. 1: Systém kurikulárních dokumentů (vlastní zpracování)



Zdroj: (RVP PV září 2021, 2021)

1.1 Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání

RVP PV hovoří v obecné rovině o systému kurikulárních dokumentů (jehož schéma je uvedeno výše), vymezuje hlavní principy předškolního vzdělávání, vzdělávací obsah, podmínky, organizaci a další důležité aspekty.

Pro tuto diplomovou práci je velmi důležité poukázat především na dvě ze čtyř cílových kategorií, s nimiž korespondují vymezené cíle, konkrétně jde o sociální a personální kompetence. Může být matoucí, že se zde neobjevují i emocionální kompetence, které jsou velmi důležité pro zdravý vývoj dítěte, avšak emoce jsou skrytě zahrnuty ve výše uvedených kompetencích a vzdělávacích oblastech. V tom to ohledu spatřuji nedostatek v dokumentu RVP PV, emoční kompetence by měly dle mého názoru být zahrnuty k sociálním a personálním. Jádrem této problematiky vidím v základním paradigmatu českého školství,

paradigma, jež je v našich školách stále vysoké akademické, předáváme především znalosti a v posledních letech se odborná populace snaží prosadit i důležitost kompetencí.

Cíle RVP PV, jak můžeme vidět, se za poslední roky proměnily a již se nesoustředí pouze na jednu složku osobnosti žáka – rozum. Ale vymezením kompetencí se snaží prosazovat cíle zaměřené na komplexní rozvoj osobnosti.

Cíle můžeme dělit dle dvou podob záměrů a výstupů a další dvě kategorie následně tvoří obecná úroveň a úroveň oblastní. Pro snadnější porozumění použijí schéma z RVP PV.

Obrázek č. 2: Vzdělávací cíle RVP PV (vlastní zpracování)

	Formulované jako ZÁMĚRY	Formulované jako VÝSTUPY
v úrovni obecné	<p>Rámcové cíle:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznávání. 2. Osvojení hodnot. 3. Získání osobnostních postojů. 	<p>Klíčové kompetence:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. kompetence k učení a poznávání 2. kompetence k řešení problémů 3. kompetence komunikativní 4. sociální a personální kompetence 5. činnostní a občanské kompetence
v úrovni oblastní	<p>Dílčí cíle:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. biologické 2. psychologické 3. interpersonální 4. sociálně kulturní 5. enviromentální 	<p>Dílčí výstupy v oblastech:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. biologické 2. psychologické 3. interpersonální 4. sociálně kulturní 5. enviromentální

Zdroj: (RVP PV září 2021, 2021)

Rámcové cíle vyjadřují obecné záměry předškolního vzdělávání. Klíčové kompetence poté představují výstupy neboli způsobilosti dosažitelné v předškolním vzdělávání. Dílčí cíle jsou již konkrétními plány v konkrétních vzdělávacích oblastech. Dílčími výstupy jsou myšlené poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají.

Všechny tyto kategorie jsou provázané a vzájemně se shodují. Funkčnost systému se ukazuje v praxi, že vědomé a systematické naplňování daných záměrů hodnověrně vede k dosahování výstupů. Pokud tedy pedagog pracuje při vzdělávání dětí průběžně s vědomím vzdělávacích cílů, dostává záruku, že fakticky vede děti k osvojování kompetencí a k jejich postupnému zdokonalování (RVP PV září 2021, 2021).

Na RVP PV navazují nižší kurikulární dokumenty jako školní a třídní vzdělávací programy. Jedná se o obecně formulované cíle, obsahy vzdělávání, jež poskytují profilování MŠ dle zájmu pedagogů a rodičů se stálým ohledem na komplexní rozvoj individuálních možností dítěte.

1.2 Klíčové kompetence

Koncem 20. století se pojem klíčové kompetence staly novými cíli vzdělávání. Příčinou změny vzdělávacích cílů byly především globální proměny společnosti od druhé poloviny 20.stol. (Eurydice, 2003). Významnost klíčových kompetencí se odrážela nejprve v Evropských institucích a propisovaly se do vzdělávací politiky. Vzdělávání je na této úrovni vnímáno jako podmínka ekonomicky udržitelného rozvoje neboli investice do budoucnosti společnosti. *„Má-li být dosaženo udržitelného rozvoje v prostředí ekonomik, jež vyžadují vysokou míru znalostí a stále více spočívají na sektoru služeb, je nutné vybavit pracovní síly dokonalejšími dovednostmi.“* (Klíčové kompetence..., 2002, s. 11).

Autor Rychen, Salganik (2001, s. 18) se ke vzniku klíčových kompetencí vyjadřuje takto: *„Každý koncept je konstruktem, který se pokouší porozumět realitě, zatímco ji spoluvytváří.“* Autoři poukazují na koncept klíčových kompetencí jako na volný plán, jež se buduje, formuje a mění v rámci svého prosazování. Na území České republiky se klíčové kompetence prosadily v Národním programu rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha, 2001) a postupně se zařazovaly do jednotlivých RVP a aplikovaly do praxe.

V dnešní době neexistuje jednoznačná shoda na definici pojmu klíčové kompetence (Barth et al., 2007), avšak obecně je charakterizujeme jako komplex znalostí, vědomostí a postojů.

Dle obrázku č. 1 vidíme, že do klíčových kompetencí jsou stylizovány vzdělávací výstupy, jakožto flexibilní cílové kategorie. Samotný pojem „kompetence“ je populárním výrazem s různým významem a odlišných situacích, velmi zajímavý postřeh nám ukazuje autor Weinert (in Rychen/Salganik eds., 2001). Hovoří o neshodě definice kompetencí mezi humanitními obory. V rámci nejen předškolního vzdělávání, se pojem kompetence prolíná do učebních podmínek, jež jsou užívány k řešení problémů. Weinert (in Rychen/Salganik eds., 2001, s. 45-67) analyzoval odlišné definice klíčových kompetencí a závěrem tvrdí, že kompetence *„jsou ne zcela specializovaný systém schopností, znalostí nebo dovedností, které jsou nezbytné nebo dostačující pro dosažení určitého cíle“* (Weinert, In Rychen/Salganik, 2001, s. 45-67).

Myslím, že nám autor odpověděl na otázku, proč jsou klíčové kompetence, tak důležité. Weinert (tamt.) klíčové kompetence analyzoval a nahlíží na ně, jako na výchozí bod k výkonu a naplnění potřeby. V tomto ohledu se setkáváme s kritikou výroku, jelikož z toho vyplývá potlačení významu kvalit vzdělávání (Dlouhá, 2009).

Klíčové kompetence jako kvalifikace podstatná pro výkon zaměstnání, přičemž kvalifikace zde vyjadřuje konkrétní potřeby trhu práce. Problematikou vzdělávání je zvýšení důrazu v praxi na rozvoj klíčových kompetencí, jež hrají významnou roli pro celoživotní vzdělávání. Haan (2008) k charakteristice kompetencí doplňuje i obsahovou neutralitu oproti kvalifikacím. S touto myšlenkou koresponduje i pedagogický slovník (Průcha et. al., 2003), jež definuje klíčové kompetence jako „*vědomosti dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích. Nejsou vázány na jednotlivé předměty, nýbrž měly by být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání.*“

Klíčové kompetence na našem území nalezneme již na úrovni předškolního vzdělávání. Kateřina Smolíková komentuje kompetence takto: „*Kompetence zůstávají spíše na úrovni předpokladů, protože dítě, které vstupuje do role školáka, teprve postupně dospívá ke schopnosti učit se vědomě, rozšiřovat a prohlubovat svou zkušenost nad rámec bezprostředního prožitku a objevovat svět v širších souvislostech.*“ (Smolíková, 2005, s. 3).

Ingrid Pramling Samuelsson, prezidentka světové organizace pro předškolní výchovu, je přesvědčena, že kompetence komplexního charakteru jsou v silách předškolního dítěte (Samuelson, Kaga, 2008). K této problematice střetu názorů se dostaneme později v diskuzi nad závěry empirických částí.

Výše zmíněný rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ČR definuje rámcové podmínky vzdělávání a jeho výstupy v podobě následujících klíčových kompetencí:

- kompetence k učení a poznávání,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- sociální a personální kompetence,
- činnostní a občanské kompetence.

Jak bylo již zmíněno v podkapitole 1.1. v RVP PV nejsou samostatně vymezené kompetence emoční a sociální. V této diplomové práci se pokusím z definovaných kompetencí v RVP PV poukázat na jejich přesah do kompetencí, které rozvíjí sociálně emoční učení.

1.2.1 Sociální a personální kompetence

Sociální a emoční kompetence jsou součástí právě sociálních a personálních kompetencí, které definuje RVP PV. Nejprve se dítě těmito kompetencím učí v rodině, tím, že vyrůstá ve stabilní rodině, v níž si hraje s členy rodiny a věnují si vzájemnou pozornost. Poté se děti stávají členy určité komunity, kde vnímají laskavé a respektující chování.

Děti potřebují prostředí, v němž jsou vymezená pravidla, a zároveň jsou na děti kladené vysoké, avšak reálné nároky (Běhounková, Havrdová, Syslová, 2011).

Mateřská škola by měla dítě dovést k níže uvedeným výstupům v sociálních a personálních kompetencích:

- a) samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej
- b) si uvědomuje, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky
- c) projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost
- d) se dokáže ve skupině prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy
- e) napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí
- f) se spolupodílí na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobuje se jim
- g) se chová při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout
- h) je schopno chápat, že lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným
- i) chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování

Z úrovně těchto kompetencí vyplývá, že mateřská škola formuje děti, aby ke konci ukončení docházky byly adekvátně věku sebevědomé a samostatné v rozhodování, chování i myšlení. Ve svém věku by již měly umět regulovat své chování a emoce, a zároveň projevit

iniciativnost. Očekává se, že v interakci budou ovládat elementární dovednosti pro spolupráci s ostatními, pro budování vztahů a pro ubránění se nežádoucímu chování druhých. Již by měly děti zvládat odvracet konflikty, eventuelně je adekvátně věku určitým způsobem vyřešit. Dokonce by měly na konci předškolního vzdělávání zvládat respektování druhých a porozumět situacím z jiných pohledů. S touto dovedností se pojí schopnost empatie a další formy prosociálního chování.

Abychom děti naučili těmto schopnostem, znalostem a dovednostem, musíme dbát na podmínky a obsah předškolního vzdělávání, na vývojová specifika cílové skupiny, na vhodné a podnětné prostředí, zároveň i nutné dovednosti učitelek.

1.3 Vzdělávací oblasti RVP PV optikou sociálně emočních kompetencí

Vzdělávací oblasti v RVP PV jsou zpracovány tak, aby byly srozumitelné a jednotliví pedagogové s nimi mohli dále pracovat. Každá oblast má definované výše uvedené záměry, očekávané výstupy a vzdělávací nabídku.

Vzdělávací nabídka je prostředek vzdělávání, jde o souhrn praktických i intelektových činností. Celkově RVP PV definuje pět oblastí:

Obrázek č. 3: Vzdělávací oblasti (vlastní zpracování)



Zdroj: (RVP PV září 2021, 2021)

Když se podíváme na výše zmíněné oblasti vzdělávání, uvědomíme si, že některé se okrajově mohou dotýkat sociálních a emočních kompetencí. V oblasti „*Dítě a jeho psychika*“, můžeme zaregistrovat významnost emočních kompetencí. Záměrem oblasti je učit dítě psychické odolnosti, zdatnosti a kladně ovlivňovat jeho duševní pohodu. Vede k rozvoji citů a sebepojetí. Dítě se v této oblasti učí poznávat sebe samo, rozvíjet city směrem k sobě i druhým, učí se regulaci emocí a také schopnosti vyjádřit své emoce (Fichnová a Szobiová, 2012).

„*Dítě a ten druhý*“, jak již název vzdělávací oblasti předpovídá, zde se jsou rozvíjeny sociální kompetence dětí. Soustředí se na vztahy, sociální interakce dětí, učí dítě ke schopnosti utvářet, udržovat vztahy. Učí se zde prosociálnímu chování, jež je jednou z klíčových schopností, jež by dítě na konci období předškolního věku mělo ovládat. Také

se děti postupně učí postojům, toleranci, respektu a úctě. Taktéž k rozvoji sociálních dovedností přispívá i oblast „*Dítě a společnost*“. Tato oblast vede dítě k socializaci a pozitivnímu začleňování do společnosti. Dbá na znalost společenských pravidel a předává postoje a hodnoty, které jsou v souladu s danou společenskou skupinou (RVP PV září 2021, 2021).

Jak vidíme, v RVP PV jsou zahrnuty kompetence, které náleží modelu sociálního a emocionálního učení (obsah 3. kapitoly), avšak v praxi pozorujeme, že jsou v MŠ upřednostňovány sociální kompetence více než emoční a nedochází k jejich prolnutí, tak jak nabízí koncept SEL. Současná situace jasně ukazuje, jak je důležité se zabývat i emočním učením a pozvolna tak vznikají a vchází do praxe hry, programy a metodiky, jež jsou intenzivně zaměřené na rozvoj emocionálních kompetencí.

1.4 Shrnutí

V první kapitole jsem vymezila instituci státní mateřské školy, poukázala jsem na fakt změn, kterými v posledních letech vzdělávací instituce MŠ prochází. Taktéž jsem předškolní vzdělávání ukotvila v rámci mezinárodní kvalifikace vzdělávání a okrajově jsem se dotkla právního rámce, jež vymezuje zákon č. 561/2004 Sb.², o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Více jsem se zabírala hlavním dokumentem pro předškolní vzdělávání, což je Rámcový vzdělávací program. Vytyčila jsem jeho cíle a také i jeho výstupy, jež jsou klíčové kompetence. Přes vymezení klíčových kompetencí jsem se dostala k sociálně emočním kompetencím, které jsou součástí personálních a sociálních kompetencí a zároveň i vzdělávacích oblastí v RVP PV. Bylo důležité nalézt a poukázat na to, jakým způsobem hlavní dokument předškolního vzdělávání pracuje se sociálními a emočními kompetencemi, jelikož to jsou primární kompetence, jež rozvíjí právě koncept SEL, kterému se budu věnovat v poslední kapitole.

² Mateřská škola se stala součástí vzdělávacího systému až se Školským zákonem č. 561 z roku 2004.

2 SOCIÁLNĚ EMOČNÍ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Pojem předškolní věk je nejčastěji vymezován pro věkové rozmezí 3 až 6 let. Někteří autoři jako je Šulová (2010) zmiňují i širší pojetí a uvádějí tento věkový interval již od narození až do šestého roku dítěte. Do určité míry je vymezení tohoto věkového období dáno sociálně. Předškolní věk začíná tedy po období batolete a končí významnou událostí, a to nástupem do školy. Thorová (2015) označuje vývoj v předškolním období za období celkové harmonizace.

Erikson označil tento věk za období iniciativy, přičemž se projevuje velká aktivita, činorodost a spolupráce dítěte (Erikson, 1950 In Thorová, 2015). Další autor Říčan (2014), představitel biodromální psychologie hovoří o pestrém období, jež bychom měli popsat více než jedním heslem. V této životní etapě se děti potýkají s první velkou změnou, čímž je zařazení do širší společnosti, jež provází celá řada přitažlivých situací a fenoménů. Taktéž se v tomto období rozvíjí systematickosti práce a jakási pracovní morálka. Samotný název tohoto období může být matoucí tím, že z něj plyne především samotná příprava na školu. K tomuto tvrzení se kriticky staví a zároveň jej vyvrací Matějček (2005). Tvrdí se zde nachází i důležitější vývojové úkoly, které musí předškolní děti zvládnout. Šulová (2010) také hovoří o více vývojových úkolech a označuje předškolní věk za jednu z nejatraktivnějších etap vývoje jedince.

2.1 Kognitivní vývoj a teorie mysli

Děti předškolního věku vnímají svět jako velký celek složeným z jednotlivostí. Mnohdy se upnou na detail, určitou věc či nějaký vztah. Upnutí je pro ně přirozené a přenáší si jej z prvotní vývojové etapy. Pozorujeme zde velký rozvoj smyslové diferenciaci, obzvláště sluchové a zrakové. Zrak a sluch souvisí s vývojem řeči a jsou nutné pro školní přípravu. Na druhou stranu ještě nemají dobře rozvinuté vnímání času, například společná hra jim připadá jako chvilka, ale nuda jako roky (Šulová, 2010).

Se svou nudou děti zápasí zejména svou zvědavostí. Kolem pátého roku se k této vlastnosti přidává mechanická **paměť**. Děti si pamatují opravdu mnoho informací z okolního světa (Šulová, 2010). Často se setkáváme s předškoláky, kteří dokážou z paměti vyjmenovat např. několik druhů aut nebo pojmenovat všechny dinosaury. Charakter memorovaných „rejstříků“ závisí na náklonnosti konkrétního dítěte k určité oblasti či tematice. K zapamatování dochází jednoduše, neboť paměť je v tomto věku bezděčná. V pozdějším vývoji se setkáváme u dětí s drobným úsilím naučit se číst, psát i počítat (Thorová, 2015).

Od pátého, šestého roku dítěte se paměť přeměňuje na dlouhodobou. Dlouhodobě si děti pamatují především emočně zbarvené interakce (Šulová, 2010).

S pamětí souvisí i rozvoj **myšlení**, které označujeme jako předoperační a často egocentrické. Egocentrické, protože se děti upínají k vlastním vjemům a prožitkům (Langmeier, Krejčířová, 2006). Vágnerová (2012) dělí myšlení dětí v předškolním věku na dvě kategorie. První kategorie patří **kognitivní egocentrismus**, díky němuž děti trvají na svém názoru, nechtějí přijímat žádné další, které jsou odlišné (Vágnerová, 2012). Thorová (2015) k tomuto dodává, že děti příkládají dění okolo nich právě jim samým, tím myslíme například, že maminka každý den řídí auto, aby Anička mohla do školky apod. Setkáváme se tedy s **centrací**, jež má za následek, že děti se cítí být středem situací, ve kterých se nachází. Je to opakem komplexního myšlení, jež děti získávají až během dalšího vývoje.

Do druhé kategorie řadíme styl zpracování informací a jejich interpretaci, která obsahuje především **magičnost**, **antropomorfismus**, **animismus** nebo **absolutismus**. Magické myšlení pomáhá dětem interpretovat reálný svět pomocí fantazie (Vágnerová, 2012). Animismus, příkládání vlastností živých bytostí neživým objektům (Thorová, 2015). Další pojem se váže na předchozí poznatky z vývojové psychologie, jde o absolutismus neboli přesvědčení o jednoznačnosti a definitivní platnosti. Můžeme zde vidět provázanost s centrací a egocentrickým myšlením. V praxi absolutismus pozorujeme na reakcích dětí na reklamy. V reklamě se hovoří o panence, že je nejlepší a musí ji mít každá holčička a dítě tuto informaci bere za definitivní, opravdu platnou a chce ji mít (Vágnerová, 2012).

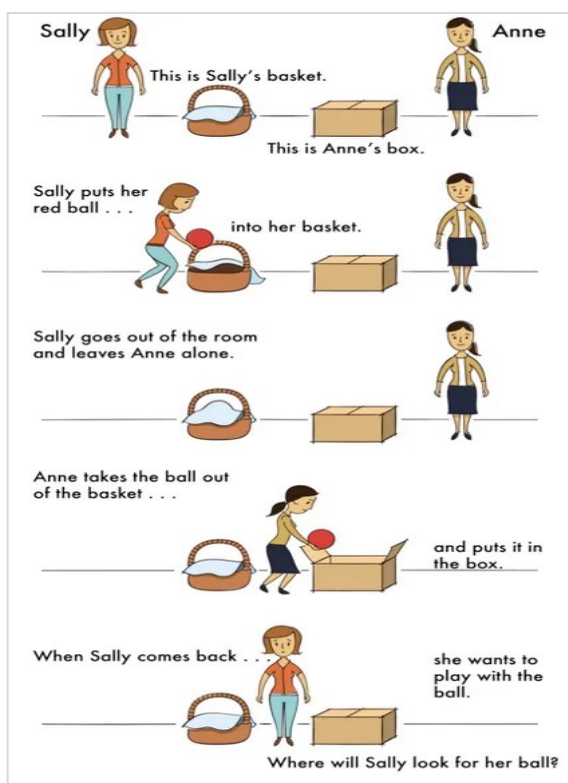
Pokrok v oblasti myšlení pro dítě obrovským posunem, i když se na jednu stranu nejsou schopné odpoutat od vlastních názorů, avšak na druhou stranu dokážou myslet v pojmech, také je tvořit a užívat. Case (1998 in Vágnerová, 2012) tento vývojový mezník (porozumění vztahům mezi objekty) za nejvýznamnější rozvoj. Zajisté nesmíme zapomínat, že zde máme ještě určitá omezení, která zamezují logickému myšlení (Thorová, 2015).

2.1.1 Teorie mysli

Ráda bych poukázala na fenomén, o němž se tolik nehovoří, a tím je teorie mysli. Jedná se o sociálně kognitivní schopnost rozumět myšlenkám, přesvědčením, duševním stavům apod. u sebe i ostatních jedinců. Také souvisí s uvědoměním toho, že se tyto naše skutečnosti mohou lišit od ostatních. V základní rovině si jedinci vytváří vlastní „teorie“ o tom, co si myslí druhý člověk. Tento fenomén je právě velmi významný pro dětský vývoj, i když se realizuje po celý život (Stewart et al., 2019). Stručně řečeno, čím více roste schopnost teorie

mysli, tím rychleji klesá dětský egocentrismus. K tomuto zlomu dochází zejména na konci předškolního věku dítěte, kdy se stává více empatickou osobou (Thorová, 2015). Vliv teorie mysli na vývoj dětí zasahuje do mnoha oblastí vývoje jako například řeči, prosociálního chování, sociální kompetence, vrstevnických vztahů apod. (Smogorzewska, Grygiel, Szumski, 2018). K zjištění úrovně vývoje teorie mysli u dětí využíváme tzv. falešných přesvědčení (false beliefs). Nejznámější (anglická) verze je hrané krátké divadlo se dvěma postavičkami – Sally a Anne.

Obrázek č. 4: Sally-Anne False Belief Task



Zdroj: (Ruhl, 2020)

Divadlo nám ilustruje výše uvedený obrázek. Probíhá tak, že Sally vezme kuličku a umístí ji do košíku. Poté odejde z místnosti. Přijde druhá holčička Anne a přesune kuličku z košíku do krabice.

V tu chvíli se ptáme dětí: „Kde bude Sally hledat kuličku, až se vrátí zpět?“

Dochází na zlomový okamžik. Děti, jež mají rozvinutou teorii mysli odpoví, že Sally bude kuličku hledat v košíku, protože ji tam nechala. Děti, které ještě nejsou schopny rozlišit mezi tím, co ví ony a co ví Sally, odpoví, že ji bude hledat v krabici (Baron-Cohen, Leslie, a Frith, 1985). Dle Wellmana, Crosse a Watsona (2001 in Poláčková Šolcová, 2018) jde o omezený ukazatel úspěchu, který rozlišuje schopnost dítěte pohlížet na svět. Pokud již dokáže na svět

pohlížet dejme tomu z „perspektivy druhého“, je to zároveň i předpoklad pro porozumění pocitům někoho jiného.

2.2 Emoční vývoj

První prociťování emocí u dětí probíhá intenzivně bez kontroly, dochází k tzv. mimovolnému prožití emocí (Černý, Grofová, 2017). V předškolním věku se objevuje u dětí postupná kontrola emocí a zároveň chování. Dle Vágnerové (2012) je oproti batoleti předškolní dítě poměrně vyrovnané a mnohem více stabilní. Děti postupně dostanou pod kontrolu negativismus, vzdor, náladovost a postupně tento posun začne ovlivňovat jejich prvotní sociální život (Thorová, 2015). Shapiro (2004) hovoří o schopnosti vycházet s druhými lidmi jako o schopnosti, která vede ke spokojenosti v životě. Posun k sebekontrolě je u dětí podmíněn okolními vrstevníky a dospělými, jejichž schopnost sebekontroly vyžadují. K regulaci emocí by měli dětem napomáhat dospělí, a to adekvátním individuálním přístupem (Hoskovcová, 2016 in Sperry, 2016).

Děti v předškolním věku si uvědomují emoce, učí se je rozlišovat na příjemné a nepříjemné city. Emoce prožívají a projevují skrze svůj dětský způsob. Teprve se učí nakládat s emocemi, ovládat a tlumit například afektivní chování, vztek, dokázat odložit své přání. Vyjádření svého prožívání uskutečňují verbálně, hudbou, výtvarnou činností či pomocí dramatizace. Významnou roli hraje potřeba podpory pedagogů, rodičů a blízkého okolí, aby bylo dítě schopné se emocím učit. Podpora je zapotřebí nejen jejich přítomností, ale vytvořením podnětného prostředí, v němž jsou emoce vítané a otevřeně s nimi pracujeme. Prostedí naplněné porozuměním, láskou se dítěti jeví jako bezpečné a dává jim pocit jistoty. Děti předškolního věku musí mít možnost projevovat své emoce, sdělovat je a mluvit o svých prožitcích. Zároveň musíme respektovat osobnost dítěte, zbytečně jej nepřetěžovat, ale pomáhat mu a přistupovat k němu empaticky (RVP PV září 2021, 2021).

Podporu emocí můžeme projevovat v rámci naší pozornosti zaměřené na emoce, na pomoci objevovat jednotlivé emoce a prohlubovat vnímání emocí. Až později děti samy zjistí, jak dosáhnout příjemného pocitu a jak si zvládnou poradit se svými reakcemi na nepříjemnou emoci (Pfeffer, 2003).

Černá a Grofová (2014) zastávají názor, že čím dříve naučíme dítě rozpoznávat podstatu citů a předvedeme jim způsob zacházení s nimi, tím snížíme riziko vytvoření obranných mechanismů, které vedou k potlačování emocí, vytváření emočních bloků a zranění.

2.3 Sociální vývoj

Koncem předškolního věku se děti připravují na další vývojový milník a tím je vstup do základní školy. Autorka Vágnerová (2012) identifikuje tento okamžik v rámci rozvoje osobnosti dítěte pomocí interakce s ostatními lidmi. Šulová (2010) taktéž hovoří o rozvoji citového vztahu, společenského uznání a seberealizace.

Teorie psychosociálního vývoje (Erikson, 2002) zdůrazňuje konflikt, který se v tomto období odehrává tzv. **konflikt iniciativy a viny**. Důležitou schopností pro konflikt je autonomie, jež dítě nabylo v předchozí vývojové etapě, avšak v další vývojové etapě dosahuje nové dimenze. Dítě je energické, dokáže plánovat a postupně se přibližuje ke svému vytyčenému cíli. Velkým motivačním činitelem je pro dosažení cíle často působivý kolektiv. Hoskovcová a Suchochlebová Ryntová (2009) se zaměřují na změnu vnímání osobní účinnosti dítěte, anglicky **self-efficacy**. Můžeme ji definovat jako způsob přemýšlení dítěte o vlastním úspěchu a neúspěchu, o němž jsme hovořili v předchozí podkapitole. Již od prvních rádků je zřejmé, že vývoj emocí nepochybně podporuje a souvisí se sociálním vývojem. Vztahy pomáhají dětem uspokojit citové a sociální potřeby, zároveň jsou základní jednotkou prosociálního učení, díky němuž si děti internalizují normy chování, rozvíjí své poznání a myšlení. Předškolní děti se poměrně snadno seznamují a navazují vztahy s vrstevníky. Matějček (2005) přirovnává předškoláky v dětském kolektivu k rybě ve vodě. Gillernová (2014 in Šulová a Zaouche-Gaudron, 2014) poukazuje na souvislost zralosti dítěte, jež se odvíjí právě sociálním kontaktem s vrstevníky.

Vrstevnické vztahy jsou dalším novým činitelem v životě dítěte. Kamaráda si vybírá sám oproti například sourozencům (se kterými mohou mít děti zkušenost). Tyto vztahy napomáhají k lepší adaptaci do společenství lidí. Děti si mohou samy vyzkoušet různé společenské situace, jež se snaží interpretovat a učí se na ně reagovat (Shapiro, 2004). Získávají tzv. **prosociální vlastnosti**, do kterých spadá spolupráce, útěcha, souhra, soucit atd. (Matějček, 2005). Dle Bednářové a Šmardové (2010) sociální a emoční dovednosti děti získávají nejprve v rodině, později v mateřské škole. Do sociálních dovedností zahrnujeme komunikaci, adaptování se na nové prostředí, porozumění vlastním pocitům, porozumění emocím a chování druhých lidí, schopnost pracovat s ostatními a další (Bednářová, Šmardová, 2015).

Právě proto je mateřská škola skvělou příležitostí pro rozvoj a učení se kvalitním vztahům s vrstevníky. Cílem pedagoga je vytvářet podnětné třídní klima, aby děti měly zajištěné

základní potřeby a tím se mohly dále rozvíjet. Pedagog má velice významnou roli, děti se na něj obrací s prosbou o radu, pomáhá vyřešit různá nedorozumění. Z druhé strany poskytuje pedagog povzbuzení, podporu a ocenění dětí. Takovéto zkušenosti z MŠ budují v dítěti nejen sociální zkušenosti, ale i odpovědnost za své chování (Košátková, 2014).

2.4 Podpora emocí a prosociálního chování v MŠ

Prosociální chování můžeme definovat jako chování, které je v souladu s normami určité společnosti. Toto chování je soustředěné na blaho druhých, jde o zdvořilé, empatické chování, ale zároveň může být i pomáhající, kooperativní a ochraňující (Průcha, 2013).

Ve společnosti se setkáváme s mýtem, jež je spojený s výchovou předškolních dětí. Mýtus vytváří názor, že předškolní děti mají právo na sobecké chování. Jeho podkladem je odkaz na to, že děti jsou malé a nevyvinuté, aby mohly vnímat druhé a jejich potřeby, jelikož samy potřebují pomoc dospělých. Tento mýtus můžeme vyvrátit vývojovou psychologií, která nám výše ukázala, že v předškolním období se budují začátky prosociálního chování. Pojem prosociálnost je definován jako pozitivní sociální chování, jež směřuje k pomoci druhému člověku. Toto chování nepřináší užitek jen sobě samému, zároveň i další osobě (Svobodová, 2010).

Pro základ prosociálního chování je důležité, aby se u dětí rozvíjely sociálně žádoucí vlastnosti a vzorce chování, které mají obecnou platnost, proto se s ním setkáváme až v předškolním období. Jde o chování pozitivně směřované, respektující a nápomocné k ostatním lidem. Toto chování podporuje schopnost empatie či dětský altruismus.

Kritickým obdobím pro rozvoj většiny prosociálních vlastností a způsobů chování je právě předškolní věk dětí, protože v němž vstupují do více situací a odlišnými lidmi. Rozvoj prosociálního chování je závislý na dosažené úrovni kognitivních kompetencí.

V pěti šesti letech je dítě stále primárně zaměřeno na sebe, vlastní zájmy a potřeby, zároveň je již schopné posoudit situaci a chápat potřeby druhých (Eisenberg, 1986 In Vágnerová, 2005). Prosociální chování je determinováno mnoha faktory, jako je dosažení stupně emoční zralosti, schopnosti empatie, regulace emocí a ovládnutí svých potřeb. Taktéž je důležitým předpokladem přijatelně uspokojená potřeba citové jistoty a bezpečí. Při prožívání těchto emocí a osvojování vlastností je mateřská škola nenahraditelná. Děti mají potřebu být s jejich vrstevníky, zažívají společné chvíle, humor a pocity přátelství (Matějček, 1998).

Antonymem k prosociálnímu chování je deprivanství. Tento jev souvisí s narušeným vývojem dítěte. Označuje nedosažení lidské normality, jež se projevuje nedostatkem schopnosti spolupráce, kooperace s druhými lidmi. Tento jev je možný zachytit včas, právě u předškolního věku v prostředí mateřské školy, ta ho může zároveň kladně ovlivnit. Domníváme se, že pokud budeme u dětí v předškolním věku podporovat sociálně emoční kompetence, povede jejich chování k prosociálnosti a my tak snížíme deprivánské projevy (Svobodová, 2010).

Autorka Svobodová (2010) definuje dovednosti, jež pomáhají k prosociálnímu chování například pozitivně nastavené sociální zrcadlo, respektující a efektivní komunikace, naplňování potřeb dítěte.

2.5 Shrnutí

Druhá kapitola diplomové práce nám ukázala vývojové charakteristiky, milníky, jež doprovází děti předškolního věku především ke konci tohoto období. V kognitivním procesu rozvoje dítěte jsem poukázala na změnu v myšlení, paměti a také na nevšední fenomén zvaný teorie mysli, která má taktéž kořeny již v předškolním období. Poté jsem se zabývala emocemi, emočními dovednostmi, které děti nabývají ve svém vývoji. Definovala jsem hlavní emoce, ke kterým bude směřovat praktická část diplomové práce (specifický program). Z emočního rozvoje jsem přešla k sociálnímu, poukázala jsem na silnou provázanost emočních a sociálních dovedností. Výběr těchto charakteristik rozvoje byl záměrný. Kognitivní, emoční a sociální dovednosti, znalosti a schopnosti jsou základnou pro koncept sociálně emočního učení, kterému se budu věnovat ve třetí kapitole.

3 SOCIÁLNĚ EMOČNÍ UČENÍ

V současnosti se na území české republiky v edukaci opakovaně setkáváme s konceptem „sociálně emočního učení“ převzatého z anglického názvu **Social Emotional Learning** (dále SEL). Jedná se o výchovně-vzdělávací směr, který je jasně vymezený, má své principy a využívá specifické metodiky. Východiskem této diplomovou práci je především model americké organizace Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (dále CASEL), jejímž cílem je vytvořit vysoce kvalitní SEL založené na důkazech jako základní součást vzdělávání.

Základy konceptu SEL se datují od 60. let dvacátého století, kdy James Comer a jeho kolegové působící na Yale School of Medicine's Child Study Center vytvořili tzv. Comer School Development Program, jež se považuje za předchůdce sociálně emočního učení (Durlak, Weissber et al., 2011).

Autoři programu zavedli do praxe myšlenku o podpoře „komplexního rozvoje dítěte“. O dvacet let později se dostavily pozitivní dopady programu na škole, kde byl zaveden. Docházelo k poklesu problémů s chováním a také dosáhli nadprůměrných akademických výkonů v celostátním měřítku. V období 80. let se začal rozšiřovat a prohlubovat prvotní koncept SEL, avšak konkrétně s pojmem sociálně emocionální učení se setkáváme až v devadesátých letech 20. století. Tehdy také vznikla organizace Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning³. Tato společnost se aktivně až do současnosti věnuje výzkumnému a metodickému rámci sociálně emočního učení.

Další rozvoj sociálně emočního učení podpořila i kniha Daniela Golemana *Emoční inteligence*, v níž autor hovoří o významu výchovy, především protože mnoho ze souvisejících dovedností je možné se naučit. Kniha se stala bestsellerem a zasáhla tak celou řadu tehdejších učitelů a dalších odborníků ve vzdělávání, díky čemuž nepřímo pomohla také šíření SEL (Durlak, Weissber et al., 2011). O emoční inteligenci a jejím rozvoji hovoří i autor Lawrence E. Shapiro (2009), který taktéž hovoří o potřebě podpory emočního učení u dětí. Tu způsobila především moderní industriální společnost, která na nás klade emoční nároky, jež příroda nepředpokládala. Například emoce hněvu? Příroda nepočítala s tím, jak snadno lze vyprovokovat takovouto emoci při sledování televize. Evoluční vývoj netušil, že dojde rychle a snadně k situaci, kdy desetileté dítě vytáhne pistoli a zastřelí svého spolužáka.

³ Původní název – Collaborative to Advance Social and Emotional Learning

Autor ve své knize Emoční inteligence dítěte a její rozvoj zdůrazňuje podmíněnost emočního a sociálního vývoje jedince změnám moderního světa (Shapiro, 2009).

Sociální a emoční učení je definováno jako nedílná součást rozvoje i vzdělávání člověka. Jde o proces, díky němuž jedinci získávají a poté i aplikují dovednosti, znalosti a postoje k rozvoji zdravé identity, zvládnutí vlastních emocí vede k dosahování osobních cílů. V tomto konceptu učení nalezneme podporu pro rozvoj empatie k ostatním, navazování a udržování vztahů. SEL vede jedince i k zodpovědným a starostlivým rozhodnutím (CASEL, nedatováno).

Nejen, že si děti v procesu osvojují kompetence pro spokojené fungování v sociální skupině, ale zvyšují si kvalitu života. Dítě snadněji chápe signály svého těla i mysli, také celkově lépe rozumí dění kolem sebe a zároveň je schopno na tyto situace adekvátně reagovat. Koncept se zaměřuje na rozvoj sociálních a emočních kompetencí, na dítě je v tomto konceptu nahlíženo komplexně, což vytváří dva hlavní cíle SEL.

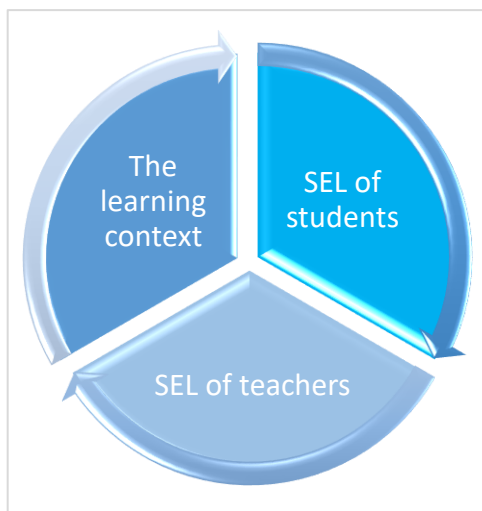
- 1) Podpora pěti jádrových kompetencí sociálně emočního učení.
- 2) Zlepšování sebepojetí žáků a také i postojů vůči druhým.

Nejdůležitějším aktivem je budování kladného sociálního chování dětí, což vede k nižšímu výskytu behaviorálních problémů. Dále také je zaznamenáno snížení emočního distresu a kladný dopad na školní úspěšnost (CASEL, 2013).

Významnou osobností pro sociálně emoční učení je autorka Schonert-Reichl (2017), která poukazuje na fakt, že pokud se zajímáme o efektivitu sociálně emočního učení, je nutné brát v potaz tři základní oblasti, jež definuje jako:

- a) kontext učení,
- b) sociálně emoční kompetence žáků,
- c) sociálně-emoční kompetence učitele.

Obrázek č. 5: Třísložkový model SEL (vlastní zpracování)



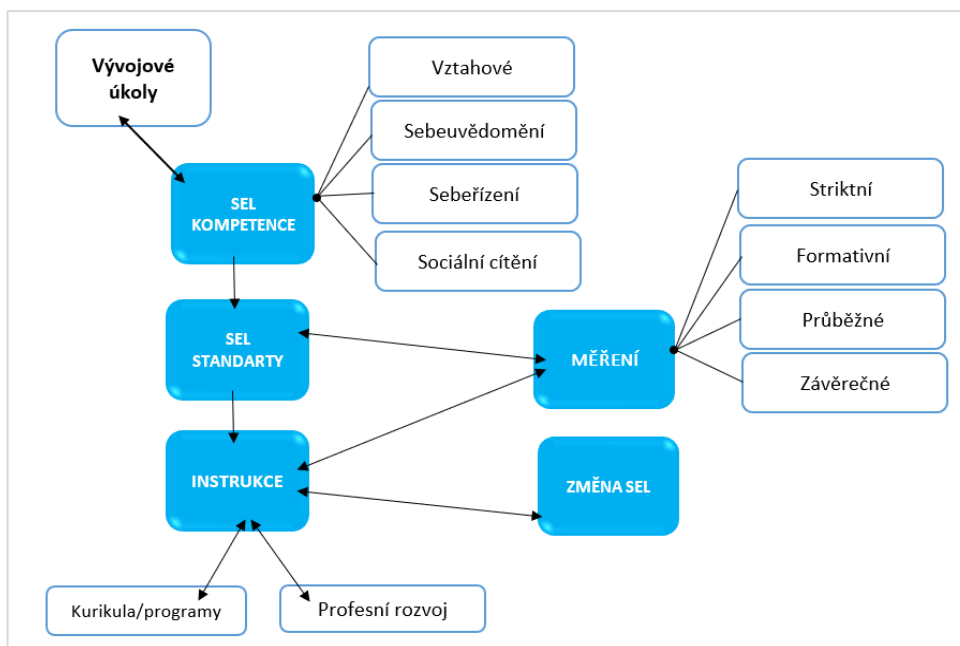
Zdroj: (Schonert-Reichl, 2017)

Tyto tři složky jsou navzájem propojené a různě se prolínají. Je na ně potřeba nahlížet nejen komplexně, ale i jako na samostatnou složku.

3.1 Model sociálně emocionálního učení

Rámec SEL můžeme nalézt u mnoha autorů. V rámci prvního zarámování procesu SEL využiji autora Denham (2015), jelikož podtrhává provázanost norem s měřitelnou úrovní sociálně emočních kompetencí. Hovoří o modelu, ve kterém z obecných standardů se vyvíjí instrukce, následně z nich konkrétní programy a na závěr až vzdělávací aktivity pro pedagogy. Při tvorbě SEL je nutné dbát na vývojovou psychologii psychologa Robert James Havighurst, brát v potaz vývojové úkoly, s nimiž se cílová skupina potýká.

Obrázek č. 6: Model SEK ve vzdělávacím kontextu (vlastní zpracování)



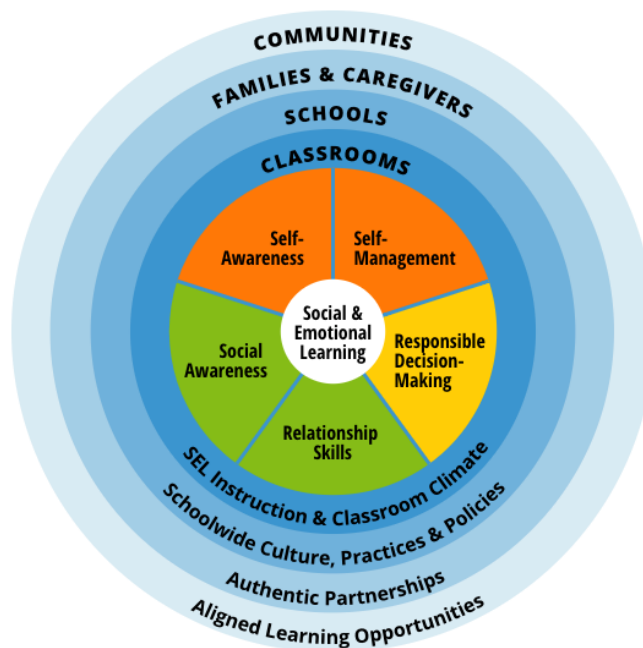
Zdroj: (Denham, 2015)

Odlíšný model představuje v úvodu kapitoly zmíněná organizace CASEL, známý jako „CASEL CYCLE“. Model sociálně emočního učení zde ukazuje možnost autentických partnerství mezi školou, rodinou a komunitou se záměrem vytvoření vzdělávacích prostředí, kde se vyskytují zkušenosti s důvěryhodnými a spolupracujícími vztahy, se smysluplnými osnovami a průběžným hodnocením. SEL v tomto modelu vede především k vyřešení různých forem nerovnosti, posílení postavení mladých lidí a dospělých ve spoluvytváření prosperujících škol. Dále také přispívá k bezpečným, zdravým a spravedlivým komunitám.

Tento model poukazuje na pět základních kompetencí, jež lze rozdělit do dvou skupin.

První skupinou jsou kompetence, které se vztahují na mě samého (sebeuvědomování či seberegulace). Ve druhé skupině pak nalezneme kompetence vztahující se na sociální okolí jedince například sociální citění, vztahové dovednosti, zodpovědné jednání.

Obrázek č. 7: Casel wheel



Zdroj: (CASEL, 2021)

Z obou uvedených modelů SEL vidíme, že sociálně emocionální učení je založeno na rozvoji sociálních a emočních kompetencí. Pro diplomovou práci stručně charakterizujeme pět jádrových kompetencí dle modelu CASEL.

3.1.1 Klíčové kompetence v sociálně emočním konceptu učení

Jádrové kompetence zahrnují celou řadu sociálních a emočních konstruktů. Dále se dotýkají schopnosti chovat se tak, aby v mezilidské interakci převažovaly pozitivní důsledky, a to jak pro jednající osobu, tak pro jejího interakčního partnera. Grob et al. (2013) hovoří o sociálně kompetentní jednání.

SEBEUVĚDOMOVÁNÍ („self-awareness“)

„Jedná se o schopnost porozumět vlastním emocím, myšlenkám a hodnotám.“ (CASEL, 2013, s. 9). Sebeuvědomování vede děti k rozpoznání svých předností a nedostatků.

Příklad pro praxi: identifikace vlastních emocí, propojení pocitů, hodnot a myšlenek.

SEBEREGULACE („self-management“)⁴

Schopnost efektivní správy svých emocí, myšlenek a chování v různých situacích. Učí děti ovládat své emoce, zvládat stres a stanovovat si cíle.

Příklad pro praxi: identifikace a používání strategií zvládnání stresu, sebekázně a sebemotivace, stanovení osobních a kolektivních cílů.

SOCIÁLNÍ CÍTĚNÍ („social-awareness“)

Schopnost cítit a soucítit s ostatními, porozumět kulturním a sociálním normám a orientovat se v různých prostředích.

Příklad pro praxi: empatie a soucit, projevení starosti o city druhých, pochopení a vyjádření vděčnosti, identifikace různých sociálních norem, včetně těch nespravedlivých.

VZTAHOVÉ DOVEDNOSTI („relationship skills“)

Dovednost navazovat zdravé a podpůrné vztahy, také je podporovat a udržet.

Příklad pro praxi: komunikovat, aktivně naslouchat, spolupracovat, spolupracovat na řešení problémů a konstruktivně vyjednávat o konfliktech.

ZODPOVĚDNÉ JEDNÁNÍ („responsible decision making“)

Jedná se o schopnost konstruktivně se rozhodovat, tedy činit rozhodnutí a volby, a to jak ve vztahu k ostatním, tak ve vztahu k sobě samému. To zahrnuje schopnosti vyhodnocovat přínosy a důsledky různých akcí pro osobní, sociální a kolektivní pohodu.

Příklad pro praxi: identifikace řešení osobních a sociálních problémů, předvídat a vyhodnocovat důsledky svých činů, zamyšlení nad vlastní rolí při podpoře osobní, rodinné a komunitní pohody, hodnocení osobních, interpersonálních, komunitních a institucionálních dopadů.

Jak můžeme vidět emoční a sociální kompetence jsou vzájemně spojeny, navazují na sebe a podporují se. Chci jejich vztah zdůraznit, jelikož emoční regulace je podmínkou sociálně kompetentního jednání. Vidím tedy smysluplné propojení obou konstruktů v prostoru vzdělávacího systému.

⁴ V českém prostředí se někdy používá také termín autoregulace (Gillernová, 2015) či seberegulace (Langmeier, & Krejčířová, 2006).

3.2 Sociálně-emocionálním učením a emoční inteligence

Složení modelu sociálně emocionálního učení připomíná starší model emoční inteligence, jenž byl autory Mayerem a Saloveyem nazván jako model EI97. Mezi těmito na první pohled stejnými modely nalezneme drobné rozdíly. Největší odlišností je v obsahu vztahových dovedností, jež model EL97 postrádá. Tyto dovednosti jsou bezesporu velmi významné z hlediska získání vhodných sociálních dovedností (Smékalová, Palová, 2016). SEL koncept se od emoční inteligence odráží a je s ní provázán, proto vidím za vhodné v rámci diplomové práce se krátce k emoční inteligenci vyjádřit.

První prekoncepty emoční inteligence se zrodily v roce 1990, kdy výše zmínění autoři Peter Salovey a John Mayer sjednotili existující teorie vlivu emocionality na osobnost člověka, což podpořilo vznik nového vztahu mezi inteligencí a emocemi. **Emoční inteligence** (dále jen EI) je součástí sociální inteligence (popsána v další podkapitole) a pro tuto interakci vytvořili model EL97, v němž jsou jádrem tři duševní procesy.

První proces je posuzování a vyjadřování emocí, ve druhém se projevuje regulace emocí a v posledním případě jde o využití emocí adaptivním způsobem. Model předpokládá, že lidé s vyšší EI dovedou lépe plánovat, jsou tvořivější a umějí motivovat sebe i ostatní. V pozdějších letech autoři představili přepracovanou verzi tohoto modelu, v němž vymezili emoční inteligenci jako samostatnou schopnost, již oddělenou od osobnostních vlastností (Mayer, Salovey, 1997, In Schultze, Roberts, 2007).

V současnosti nalezneme hned několik typů přístupů k emoční inteligenci s mírně odlišným pojetím od různých autorů.

V kontrastu s prvním modelem emoční inteligence, bych ráda uvedla nejnovější pohled od autorů Bradberryho a Gravesa (2013). Jejich model EI se dělí do dvou kategorií osobní a sociální emoční dovednosti. Mezi osobní emoční dovednosti řadíme sebeřízení a sebeuvědomování, do sociálních emočních dovedností přiřazujeme schopnost řízení vztahů a sociální povědomí, tedy schopnost všimnout si emocí ostatních lidí. EI je základní fenomén lidského chování, odchylný od našeho intelektu (Bradberry, Gravesová, 2007).

Všechny přístupy autorů k EI se shodují v dichotomii pojetí. Prvním bodem je obsah interpersonální složky např. sociální dovednosti, druhým shodným bodem jsou intrapersonální složky např. regulace nálady. Další shoda hovoří o prostředku realizace EI, jimiž jsou emoční reakce, ty podporují inteligentní a adaptivní reakce na okolí. Do adaptivních funkcí můžeme zařadit zaměření pozornosti na významné prvky našeho okolí,

umožňování signálů ohledně naší pozice v sociálním prostředí, signalizace našeho stavu okolí přes ovlivňování našich tělesných a obličejových projevů (Schulze, Roberts, 2007). Definice emoční inteligence jsou objemné, což způsobuje obsah kognitivní složky (např. vnímání, porozumění) a behaviorální složky (např. regulování emocí, jednání).

Tyto složky jsou mnohočetné, prolínající se procesy, tím je myšleno například, že vnímání zahrnuje zachycení, interpretaci sociálních a emočních stop (Schulze, Roberts, 2007).

Mezi nejvýznamnější díla hovořících o problematice EI je Golemanova kniha „Emoční inteligence“ (1997). Dle autora EI je schopnost, jež obsahuje motivaci sám sebe, nevzdávat se při frustraci, dále dovednost ovládat svoje pocity, regulaci nálady, bránit vzniku úzkosti, schopnost ovlivnit své myšlení a schopnost vcítit se do druhého.

„Popularita věnovaná Goldmanově knize potvrzuje fakt, že lidé intuitivně chápou význam a důležitost emoční inteligence a přijali pro ni zkratku EQ, stejně jako přijali zkratku IQ pro rozumovou inteligenci“ (Lawrence, Shapiro, 2009, s. 17).

Tedy v rámci pojmu emoční inteligence se můžeme setkat se zkratkou EQ, jež by měla být pro tento pojem synonymem, což rozdělilo odbornou populaci na dva tábory. Někteří hovoří o nevhodnosti zkratky, především kvůli obavě, že to populaci svádí k domněnce o existenci testu pro měření EQ či o EQ jako měřitelné veličině. Naproti tomu jiní autoři, jako je Lawrence a Shapiro se s touto zkratkou ztotožnil a pracuje s ní. Klade důraz na vzájemný, dynamicky se doplňující vztah mezi IQ a EQ jak na pojmové úrovni, tak i ve skutečném světě. Definiuje nejvýznamnější rozdíl mezi EQ a IQ a to, že EQ je daleko méně geneticky zatíženo, což poskytuje nejen rodičům, ale i vychovatelům příležitost zvětšit dítěti šance na úspěch.

Výše zmíněné zahrnutí kognitivní složky a behaviorální složky do definic emoční inteligence má dopad na vytváření metod měření, obtíže vznikají při zavedení diskriminační, souběžné a konvergentní, validity (Schulze, Roberts, 2007).

V současnosti již existují dva odlišné rámce, kde jeden z nich srovnává EQ s IQ, pro měření schopností používá testy s více či méně správnými odpověďmi. Druhý teoretický rámec se soustředí na osobnostní vlastnosti, pro měření využívá sebepopisné metody.

K měření EQ se vyjadřuje autor Oliver Wilhelm (In Schulze, Roberts, 2007), který hovoří o hrozbě, kterou jsou již probíhající měření a intervence. Tato měření jsou založena na EQ, začala se aplikovat v praxi ještě předtím, než empirická cesta zodpověděla důležité otázky.

Základní myšlenka této obavy vychází z otázky, zda jsme již schopni formulovat správné otázky? Autor vidí spíše negativní odpověď, že ještě toho nejsme schopni.

3.3 Sociálně emoční učení a sociální inteligence

Jak jsme poznali z EI i na sociální inteligenci (dále jen „SI“) existuje mnoho pojetí⁵. Podle autorů Mayera a Saloveye jsou tyto koncepty EI a SI navzájem provázané. Avšak autoři ve svém modelu uvádí nadřazenost sociální inteligence nad emoční inteligencí. Což znamená, že emoční inteligence je součástí sociální inteligence neboli každý jedinec, který má SI má i EI, v opačném případě to však neplatí (In Výrost, Slaměník, 2008).

Tuto myšlenku vyvrátila studie Crowna (2012), jež prokázala úzké spojení mezi EI a SI, avšak ani jedna není nadřazenou kategorií.

Jedna z prvních ucelených teorií SI je od autora E. L. Thorndika (1920, In Schulze a Roberts, 2007). Thorndike SI viděl jako jednu z intelektových schopností. Jeho definice sociální inteligence zahrnuje kognitivní i behaviorální složku, a to schopnost správného jednání v mezilidských vztazích a schopnost porozumění ostatním lidem (Thorndike, 1920, In Schulze, Robert, 2007).

Pozdější autor Bost tvrdí, že sociální kompetence jsou sestaveny z našeho komfortu v sociálních situacích. Souvisí to i se spokojeností s vrstevnickými vztahy, komunikací a kooperací, dále i se sebekontrolou či zvládnutím konfliktních situací. Sociální inteligenci lze definovat jako způsobilost ať už pro vztahy ve školní třídě či způsobilost pro vztahy přátelské. Z pohledu behaviorální autor vymezuje definici sociální způsobilosti jako určité formy chování, které snižují riziko ublížení v procesu sociálního chování jedince (In Výrost a Slaměník, 2008).

Existuje shoda většiny autorů v rámci pojmů SI a to, že sociální kompetence a sociální dovednosti jsou de facto synonyma. Autorky Gillernová a Krajčová (2012) diskutují o sociálních dovednostech, jež ohraničují jako získané předpoklady pro vhodné sociální interakce a komunikaci. Ve vztahu s EI, dávají jedinci zručnost v interpersonálních vztazích.

⁵ Vidíme zde, že existuje celá řada teorií a možností, jak nahlížet na SI a EI. To má dopad na diagnostické metody. Některé z těchto konstruktů proto můžeme nalézt jak v osobnostních dotaznících, tak v testech kognitivních schopností (Např. Cattellův 16 PF osobnostní dotazník x IDS test kognitivních schopností).

Závěrem mohu konstatovat, že se jedná o jakousi komplexní způsobilost jedince jednat v různě složitých situacích. Navazují na komunikaci, sebepoznávání, poznávání druhých, zvládání konfliktů a náročných životních situací. Nalezneme zde prvky intrapersonální, jako je např. sebereflexe, ale také i prvky interpersonálních vztahů, např. empatie.

Z odborných publikací a výše uvedených pojetí lze vyvodit, že emoční inteligence a sociální inteligence jsou významně propojeny, vzájemně se prolínají a doplňují. V odborné populaci vznikl v roce 1994 pojem sociálně emoční kompetence se zkratkou SEC spolu se společností CASEL, jak bylo uvedeno na začátku první kapitoly. SEC jsou nejen znalosti, ale také dovednosti, jež jedinci poskytují možnost uvědomovat si vlastní emoce, emoce druhých, zároveň jim porozumět a regulovat je.

3.4 Programy využívající SEL v České republice

V současnosti se u nás skrze koronavirovou situaci objevují nedostatky školních vzdělávacích systému, o kterých již v předešlých letech mluvili odborníci jako Šíp (2019) ve své publikaci „Proč české školství a jeho aktéři selhávají“ nebo Feřtek (2015). Tito autoři se dotýkají nastavení školského systému, které odpovídá minulosti, ale je nedostatečné pro současný rozvoj technologií, které nás ovlivňují nejen nyní, ale i v budoucnu. V USA nalezneme několik aktivních programů, výzkumů a šetření sociálně emočního učení. V této oblasti je SEL natolik rozšířený, že působí jako samostatná skupina intervenčních programů. V Evropě je koncept SEL začleněn do preventivních programů a v praxi se s ním skoro neseznamujeme. Jelikož je SEL řazeno do systému prevence je nutné tedy tento pojem vymezit a představit základní rámec, jehož je možné se držet. Máme několik alternativ, jak systém prevence kategorizovat, vycházíme-li ze standardů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, hlavní skupinou primárně preventivních programů je specifická primární prevence, do které MŠMT řadí „*takové intervence a programy, které jsou úzce zaměřeny na definované oblasti rizikového chování a s tím spojené fenomény*“ (Martanová et al., 2012, s.23). Opakem toho je nesespecifická primární prevence, která je cílena všeobecně. Vhodným příkladem nesespecifické primární prevence jsou volnočasové aktivity, programy zlepšující dovednosti pro život. Tato kategorie se jeví jako vhodná kategorie pro SEL, jelikož zde dochází k rozvoji sebeřízení a sociálních dovedností shodné s SEL podle CASEL (viz podkapitola 3.1). K tomuto směru se přiklání tato diplomová práce, že v rámci systému prevence by mělo být SEL řazeno do nesespecifické prevence. Je však nezbytné podotknout,

že některé programy SEL, jsou z obchodních strategií primárně představovány jako programy zaměřené na některý konkrétní typ rizikového chování.

Na našem území se již objevuje několik programů podporujících sociálně emoční dovednosti. Pro odborníky je však těžké rozlišovat, které se řadí do kategorie SEL a které se pouze přibližují. Tuto problematiku jen podtrhuje nedostatek podpůrných materiálů v českém jazyce o konceptu SEL. Níže v textu budou uvedeny programy, které jsou zaměřené směrem SEL.

3.4.1 Druhý krok

V současnosti nejrozšířenější program sociálně emočního učení na světě, který byl vytvořen v roce 1987 americkou skupinou Committee for Children pod názvem Second Step®, je v českém překladu program Druhý krok (Profkreatis, 2009). Program se velmi rychle rozšířil i mimo americký kontinent do Austrálie, Japonska či na Nový Zéland.

V rámci Evropské unie se program uchytil prvotně v severských státech, Německu, Velké Británii a později i na Slovensku (Gajdošová et al., 2010). Držitelem licence pro Slovenskou republiku je OZ Profkreatis Plus, díky němuž se po rozšíření licence dostal i do České republiky a českých škol. Jeho cílem je rozvíjet sociálně emoční kompetence dětí SŠ, ZŠ i MŠ. S třídami a dětmi pracují vyškolení pedagogové a psychologové, kteří se dotýkají hlavních tří oblastí, na něž program cílí. Jedná se o empatii, regulování emocí (především hněvu a také ovládnutí impulzivnosti) a řešení problémů ve vztazích mezi lidmi (Smékalová, 2016).

3.4.2 Zippyho kamarádi

Program Zippyho kamarádi je britský program založený v roce 1998, který se opírá o americký koncept SEL. Cílovou skupinou jsou děti ve věku 5-7 let. Podle odborníků zavádějících tento program v ČR je možné jej využívat na celém 1. stupni ZŠ (O programu, 2015). U nás je implementován díky Pražskému centru primární prevence. Celkově obsahuje 24 lekcí, které jsou děleny do šesti částí:

- 1) city a pocity
- 2) komunikace
- 3) konflikty
- 4) vztahy
- 5) vyrovnávání se se změnou

Ve školním roce 2015-2016 probíhal výzkum, která ověřoval efektivitu programu na našem území. Celkem se do experimentu zapojilo 14 škol, které byly náhodně roztríděny na experimentální a kontrolní. Sběr dat probíhal pomocí dotazníku s 31 otázkami, v nichž učitelé reagovali na aktuální úroveň sebeovládání a sociálních dovedností žáků, a to jak před zahájením práce s programem, tak po jejím ukončení (Zpráva z evaluace programu ..., 2020). Závěr odhalil významné rozdíly v posttestu mezi experimentální a kontrolní skupinou (ve prospěch skupiny experimentální) v sebeovládání a sociálních dovednostech (Zpráva z evaluace programu ..., 2020).

3.4.3 Dobrý začátek

Organizace Schola Empirica do ČR jako první implementovala metodiku Dobrý začátek. Metodika vznikla v 70. letech v Seattlu s názvem „Incredible Years“ a v současnosti je využíván ve 20 zemích světa. Cílovou skupinou jsou děti ve věku 2-7 let (Schola Empirica, ©2021).

Program zasahuje do následujících okruhů (Schola Empirica, 2020):

- navazování a udržování dobrých vztahů mezi učiteli a rodiči
- soužití ve třídě, budování důvěry, vztahů a komunikace
- pozitivní pozornost, uznání a chválení dítěte, podpora vhodného a kooperativního chování
- strategie práce s nevhodným chováním dětí
- práce s emocemi, sebeovládání
- zvládání vzteku a agresivity
- řešení problémů a konfliktů ve třídě

3.4.4 Emušáci

Dalším v České republice dostupným způsobem, jak rozvíjet SEL, je publikace Emušáci: Ferda a jeho mouchy. Cílovou skupinou jsou děti od 4 do 10 let. Obsahuje celkem šestnáct příběhů, kde je hlavní postavou žabák Ferda a seznamuje děti s emocemi a situacemi, které sami mohou zažívat. Každá emoce má dva příběhy, ačkoli vždy je popisována z odlišné perspektivy (například v jednom příběhu se jedná o hněv, který je oprávněný, v tom druhém už oprávněný není) (Dostálová, Jančiová, Vlčková, 2013). Publikace může být využita jak pro práci dětí s rodiči, tak i ve školách, mateřských školkách nebo pedagogicko-psychologických poradnách (Scio, nedatováno). Najdeme zde nejen příběhy, ale i vhodné

otázky k nim, kterými příběh prokládáme a vyzýváme děti k představám, jak se podle nich bude příběh v klíčových momentech dál odvíjet. Na příběhu jsou dále založeny na vlastní zkušenosti dítěte. Další součástí metodiky jsou situace a aktivity pro děti, pro něž je východiskem emoce v konkrétním příběhu. Podporují tipy pro každodenní činnosti.

Také zde nalezneme charakteristiky emocí a Drobné rady práce a postupů pro učitele. Pro zajímavost jsou v knize uvedeny také Střípky, které přinášejí dětské odpovědi, které autorky nasbíraly (Dostálová, Jančiová, Vlčková, 2013). Ke knize patří plyšový žabák znázorňující Ferdu a plyšové mušky, které jsou znázorněním jednotlivých emocí. Autorky navrhují je využívat i během každodenního života jako pomůcku sloužící dítěti k vyjádření svých aktuálních emocí (například před návštěvou lékaře) (Dostálová, Jančiová, Vlčková, 2013).

Metodiku „Emušáci“ využiji částečně ve specifickém programu v praktické části této diplomové práce.

3.5 Shrnutí

Poslední kapitola se zaměřila na vymezení definice a základů sociálně emočního učení. Taktéž jsem se dotkla prolnutí sociálně emočního učení s emoční inteligencí a sociální inteligencí, které se navzájem prolínají a doplňují. Dále jsem stručně okomentovala jednotlivé klíčové kompetence, na které SEL cílí. A v neposlední řadě jsem charakterizovala vybrané programy akceptující koncept SEL na území ČR. Tyto programy byly vybrány dle oblíbenosti a četnosti využívání v praxi.

III. EMPIRICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Před samotným výzkumem krátce shrnu teoretické základy kvalitativního výzkumu – experimentu, dále také i použitých metod, technik sběru a analýzy dat. Následně se budu věnovat i konkrétnímu postupu při používání nástrojů během aplikace prvků z konceptu SEL v mateřské škole v Otrokovicích.

Výzkum v diplomové práci se zaměřuje na aplikaci sociálně emočního učení v praxi ve státní mateřské škole. Koncept sociálně emočního učení je detailně vytyčen v teoretické části. Můžeme ho obecně označit za proces, ve kterém se děti učí dovednostem, znalostem a postojům, jež vedou k rozvoji zdravé identity. Zaměřuje se tedy na sociálně emoční kompetence, konkrétně dle organizace CASEL na pět konkrétních (CASEL, nedatováno).

Dle teoretických poznatků se dříve na povrch předpoklad, že sociálně emoční kompetence jsou získanou vlastností a tím pádem jsou ovlivňovány mnoha faktory. Již v roce 1997 autor Goleman (1997) upozorňuje na fakt, že tradiční školství dbá na akademickou úroveň znalostí a upozařuje kompetence k řemeslům nebo běžnému životu (jako např. SEC).

Tvrzení takového charakteru vyvolává domněnku rozdílnosti rozvoje sociálně emočních kompetencí dle odlišně nastavených vzdělávacích priorit a metod.

Právě proto se ve výzkumu se budu věnovat vlivu aplikace programu, který podporuje sociálně emoční učení, na rozvoj kompetencí u dětí ve státní mateřské škole. Tento program vychází z programů uvedených v teoretické části a blíže je rozepsán v části praktické.

Výzkumný problém definujeme jako vliv SEL na rozvoj sociálně emočních kompetencí u dětí předškolního věku v prostředí státní mateřské školy.

V návaznosti na tento výzkumný problém budu aplikací programu SEL sledovat dvě základní perspektivy – přínos pro dítě (jeho možný rozvoj), přínos pro státní mateřskou školu (rozšíření aktivit, metod a přístupu ve státní mateřské škole).

Na úrovni žáka se zajímám především o výstupy neboli sociálně emoční kompetence a na pozici státní mateřské školy se zaměřuji na reálné aktivity využitelné v praxi a rozšíření ŠVP. Na základě výzkumného problému si stanovíme výzkumné cíle.

Výzkumné cíle práce

- a) Identifikace úrovně sociálně emočních kompetencí u dětí předškolního věku ve státní MŠ v pretestu.
- b) Analýza aktivit SEL a jejich aplikace v prostředí státní mateřské školy.

- c) Identifikace úrovně sociálně emočních kompetencí u dětí předškolního věku ve státní MŠ v postestu.

4.1 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky byly nadefinovány tak, aby korespondovaly s výzkumnými cíli. Odpovědi na ně budou získány prostřednictvím výzkumných metod: vytvoření a ověření programu SEL, rozhovoru s dětmi a pozorování.

Hlavní výzkumná otázka, se kterou zde pracuji zní: „*Jaký vliv má aplikovaný specifický program SEL na rozvoj sociálních a emočních kompetencí u dětí ve státní mateřské škole?*“ Je v souladu s výše uvedenou teoretickou částí a cílem našeho výzkumu?

Na základě hlavní otázky a vytyčení dvou perspektiv výzkumu, jsem si stanovila dílčí otázky, které se budu snažit v rámci výzkumu zodpovědět:

- VO 1. „*Jaká je úroveň sociálně emočních kompetencí u dětí v pretestu?*“
- VO 2. „*Jaké prvky SEL jsou vhodné pro aplikaci v prostředí státní mateřské školy?*“
- VO 3. „*Jaká je úroveň sociálně emočních kompetencí u dětí v postestu?*“

4.1.1 Aplikovaný program

Pro praktickou část, abych mohla zajistit intervenci, jsem vypracovala specifický program, který je teoreticky ukotvený v konceptu SEL, jež jsem dopodrobna popsala ve třetí kapitole teoretické části. Vlastní aktivity tohoto programu jsou inspirované již vzniklými programy, jako například Kočičí zahrada či Zippyho kamarádi a programem Druhý krok. Protože se jedná o programy placené a ve většině případů potřebují i delší časovou dotaci, nemohla jsem je v naší diplomové práci využít konkrétně.

Detailní popis programu bude uveden jako příloha v diplomové práci.

Druhou část specifického programu tvořila metodika Emušáci neboli celým názvem Ferda a jeho kamarádi. Cílovou skupinou pro metodiku jsou děti od 4 do 10 let. Záměrem metodiky je prostřednictvím celkem šestnácti příběhů, jejichž hlavním aktérem je žabák Ferda, seznamovat děti s osmi vybranými emocemi (důvěra, hněv, osamocení, radost, smutek, strach, zvědavost a žárlivost). Publikace může být využita jak pro práci dětí s rodiči, tak i ve školách, mateřských školkách nebo pedagogicko-psychologických poradnách (Scio, nedatováno). Příběhy lze číst postupně i namátkově, je však vhodnější přečíst v jednom dni jen jeden z příběhů (Dostálová, Janciová a Vlčková, 2013). V mém programu jsem využila pouze čtyři příběhy z celkové metodiky.

5 METODOLOGICKÝ RÁMEC

5.1 Druh výzkumu

Empirická oblast diplomové práce koncentruje pozornost na to, zda samotnou intervencí můžeme docílit rozvoje kompetencí u předškolních dětí ve státní mateřské školy a jak je pro státní mateřskou školu přínosná. Jinými slovy cílem výzkumu je zjistit, jaký vliv má aplikace programu SEL na rozvoj sociálně emočních kompetencí a zároveň zda je tento program vhodný pro prostředí státní mateřské školy.

Postup při sběru dat, jejich analýza a zpracování dokazují, že se jedná o kvalitativní výzkum, jehož záměrem je, obecně i v našem případě, vytvořit logické konstrukce celku sociálního a sociálně psychického jevu. V kvalitativním výzkumu je nástrojem informace, jež ztvárňuje představu o složité podobě sociálních a sociálně psychických jevů (Surynek, 2001).

S ohledem na formulované výzkumné cíle má výzkum charakter **experimentu jedné skupiny před-po** s jedním pretestem, intervencí a jedním posttestem. Experiment jedné skupiny před-po vyznačuje autor Chráška (2016) jako manipulaci nezávisle proměnné a měření závislé proměnné v rámci jedné skupiny. Pro zdokonalení a důvěryhodnější výsledky se zavedla modifikace této metody. Před experimentální manipulací se měří ve skupině úroveň vlastnosti (proměnné), která bude experimentem ovlivňována. Výstupem bude rozdíl či změna vyvolaná zásahem výzkumníka. S pomocí této metody bych ráda odpověděla na výzkumné otázky a splnila cíl diplomové práce.

5.2 Výzkumný vzorek

Základní soubor

Do základního souboru řadíme všechny děti, které jsou umístěné ve státní mateřské školy. Státní mateřské školy jsem si zvolila kvůli jejich kapacitě a vnitřnímu uspořádání. Jelikož dílčím cílem empirické části je zjistit možnosti aplikace aktivit v prostředí státní mateřské školy, které struktura této instituce vytváří. Ve státní MŠ je dle vyhlášky počet 24 dětí ve třídě. Tento počet dětí mají na starost pouze dvě učitelky, což naznačuje možné obtíže v rámci individuálního přístupu k dětem, tudíž i možné obtíže pro aplikaci našeho programu či alternativních pedagogických metod obecně.

Cílovou věkovou skupinu jsem oslovila především proto, že zde dochází k získávání základů emočních a sociálních kompetencí. Nové emoce a sociální situace bývají charakteristickým znakem pro celé toto období.

Výběrový soubor

Dle charakteristiky výzkumu jsem musela vytvořit výběrový soubor. Výběrový soubor se skládá z dětí ve věku 5–6 let, které navštěvují poslední ročník státní mateřské školy v Otrokovicích. Věková skupina byla vybrána záměrně, poněvadž tyto děti jsou u konce předškolního vzdělávání a za několik měsíců je čeká nástup do základní školy. Výzkum proběhl na celkovém vzorku 22 dětí, máme tedy 22 výsledků. Výzkum proběhl během ledna a února 2022.

Způsob výběru

Vzorek je limitován tím, že nebyl vybrán náhodně, především z komplikovanosti aktuální společenské situace, kterou omezuje COVID-19. Výzkum je realizován v jedné mateřské škole s jednou třídou, tedy v přirozeném prostředí sledovaných dětí. Výběr dětí byl realizován za pomoci konzultace s mateřskou školou, která zprostředkovala kontakt s rodiči.

Byl použit záměrný výběr, kdy se prvek nevybírání náhodně, ale na základě výzkumníka či zkoumané osoby. Využit tzv. výběr průměrných jednotek. S dětmi byl poté v rámci výzkumu uskutečněn pretest (úvodní rozhovor) a posttest (závěrečný rozhovor), mezi těmito rozhovory probíhala 14denní intervence.

Popis vzorku

Vzorek skupiny tvoří 22 dětí ve věku 5-6 let, které navštěvují vybranou státní mateřskou školu.

Vlastností, kterou vzorek má, je především heterogenní skupina s věkovými rozdíly průměrně jednoho roku. Specifiky, dle kterých jsem vzorek vybírala, byly komunikační schopnosti, jež by děti této věkové skupiny měly mít již dostatečně rozvinuté pro rozhovor, jako druhou specifickou oblastí pro výběr byla adaptace i socializace, což by mohlo negativně ovlivnit navázání vztahů výzkumníka s dítětem, pokud by nebyly dostatečně rozvinuté.

Abych docílila co největší anonymity jednotlivých dětí, jsou jejich jména v následujícím textu změněna.

Tabulka č. 1: Popisek tabulky

Jméno	Pohlaví	Věk
Adam	mužské	5
Aneta	ženské	6
Andrea	ženské	5
Daniel	mužské	5
Damián	mužské	6
Filip	mužské	6
Kateřina	ženské	5.5
Kristýna	ženské	5
Lenka	ženské	5.5
Leoš	mužské	5
Lucie	ženské	5
Lukáš	mužské	5.5
Martin	mužské	5
Michaela	ženské	5
Nina	ženské	5
Natálie	ženské	5.5
Ondřej	mužské	5
Pavel	mužské	5,5
Petra	ženské	5
Šárka	ženské	6
Zuzana	ženské	5
Žaneta	ženské	5

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka č. 1 ukazuje, že do výzkumu je zapojeno celkově 22 dětí z posledního ročníku mateřské školy v Otrokovicích. Celkový počet dětí tvoří 13 holčiček a 9 chlapců. Průměrný věk v době výzkumu 5.3 let, přičemž nejmladší dítě je 5 let staré, nejstarší dítě je 6 let staré. Všechny sledované děti jsou ve stejném ročníku mateřské školy, konkrétně v předškolní přípravě na základní školu. Vzorek je limitován aktuálními koronavirovými opatřeními, a proto se do výzkumu nezařadily všechny děti ve třídě. Všech 22 dětí se zúčastnilo celého výzkumného procesu a absolvovalo 14denní intervenci.

5.2.1 Etické hledisko výzkumu

Při uskutečnění výzkumu je nezbytné zohlednit etická pravidla, především je to důležité, pokud jsou cílovou skupinou děti. V nadcházejících řádcích nabízím přehled několika etických principů, k nimž jsem v prezentovaném výzkumu přihlédla.

Základní princip, jež vychází z autora Elmes et al. (1995, In Willig, 2013), je **informovaný souhlas**. V tomto výzkumu jsem zákonným zástupcům vybraných dětí poskytla dokument pojímající základní rámec projektu a získala od nich podepsaný souhlas k zapojení jejich dítěte do výzkumu (viz příloha č.1). Předání a komunikaci s rodiči zprostředkovala učitelka vybraných dětí. Na základě domluvy jsem informované souhlasy archivovala s ostatními materiály, jež výzkum obsahuje. Získání informovaných souhlasů proběhlo před začátkem výzkumu, tedy v lednu 2022.

Druhým principem bylo **vyhýbání se klamání**. Na začátku výzkumu jsem se zaměřila na explicitní podání informací v písemné podobě jak zákonným zástupcům, tak učitelkám. V tomto dokumentu mohli nalézt i informaci o právu odstoupit z výzkumu, což považuji za velmi důležité sdělení. **Anonymita** je dalším principem, který rovněž pokládám za významný. Prezentování výsledků nesmí odhalit, kdo konkrétně výzkum absolvoval. Proto budou ve výzkumu uváděna nepravá jména a nebude uváděn celý název mateřské školy. Při kvalitativním výzkumu vidím tyto principy jako nenáročně dosažitelné.

5.3 Výzkumná technika

Klíčovou technikou byl zvolen individuální rozhovor, který měl podporu v obrázkových kartách. Využíváme stejný rozhovor na začátku výzkumu – pretest a také na konci výzkumu – postest. Abych dokázala odpovědět na výzkumné otázky, po celou dobu intervence jsem využila i techniky pozorování, díky které došlo k obohacení a doplnění informací vyplývajících z našeho zásahu. Pozorování jsem zaznamenávala formou terénních zápisků. Kombinací těchto metod bych chtěla docílit lepší validity výzkumu, jelikož rozhovor nám ukáže, jak děti své emoce a sociální kompetence vnímají, jak je chápou a přemýšlí o nich, avšak z druhé strany nám pozorování dovolí sledovat pozdější vlastní interpretace.

5.3.1 ROZHOVOR – PRETEST, POSTEST

Rozhovor má podobu strukturovanou, tedy existují předem připravené otázky i jejich posloupnost. Zvolila jsem otevřené otázky, abych dosáhla neomezených respondentových odpovědí, rovněž tak mohla vzniknout důvěra mezi oběma stranami. Přes stanovené

primární otázky jsem v průběhu rozhovoru využila i sekundárních doplňujících otázek, jež parafrázuji odpověď respondenta nebo ho žádají o doplnění jeho odpovědi (viz Ferjenčík, 2010).

Základem vytvořeného rozhovoru jsou, jak bylo již zmíněno, obrázkové karty. Tyto karty nám poskytly výpomoc právě proto, že dětem umožnily lepší orientaci v tematice rozhovoru a také upoutaly jejich pozornost. Jak dodává Havlíková (2015): „*Obrázkové karty jsou neocenitelným pomocníkem, který umožňuje vizualizovat myšlenky, pocity i slova. A nezřídka i to, co zatím odpočívá v nevědomí.*“

Karty nemají striktní metodiku, a tudíž nám nabízí prostor ke svobodě využití dle cílů daného programu. „*Použití karet má téměř neomezené možnosti a záleží jen na kreativitě a intuici zadavatele. Tak jako neexistují dva stejní lidé, tak i jeden způsob použití karet nebude fungovat u všech klientů. A právě toto z karet dělá neuvěřitelně bohatý zdroj inspirace.*“ (Havlíková, 2019).

Také slouží jako podnět k následným otázkám. Vybrala jsme celkem pět kartiček (příloha č.2) zobrazující emotikony radosti, hněvu, smutku, překvapení a nervozity, neboť právě rozvoj těchto emocí je cílem našeho specifického programu. Posléze jsme s nimi pracovali v rámci intervence mezi pretestem a posttestem.

Pro ověření rozhovoru byl zrealizován předvýzkum s dětmi v rodině, abych zaručila srozumitelnost a kvalitu otázek. Po předvýzkumu došlo k malým změnám a byl upraven do konečné podoby rozhovoru (příloha č. 3).

Pretest a posttest v rámci rozhovorů probíhal v přirozeném prostředí, kdy jsem děti jednotlivě a individuálně oslovila a vedla s nimi rozhovor, který byl nahráván na diktafon. Doplňující metoda pozorování probíhala současně při rozhovoru i při realizaci programu.

Postup rozhovoru při pretestu:

V prvním kontaktu se představím, dále poprosím dítě, zda by si se mnou nechtělo chvíli povídat.

Pokud ne, zkusím zajít za jiným dítětem a postupně se k němu během dne vrátím.

Pokud ano, hned na začátku odlehčím situaci jednoduchými otázkami, jak se má či jak se vyspalo. Jakmile se ujistím, že je dětská pozornost upřená na mě, předložím dítěti postupně pět vybraných kartiček a ke každé se ho zeptám na doplňující otázky:

- 1) Jak se dnes cítíš? Dokážeš říct, proč?

- 2) Dokážeš popsat, co vyvolává tento pocit?
- 3) Jak můžeme poznat, když se tak někdo cítí? Jak to vypadá?

Po získání odpovědí, se ještě doptám, jak se těší na dnešní den ve školce a poděkuji. Rozhovor vedu se všemi dětmi ze skupin samostatně. Rozhovor probíhá odděleně od jiných dětí, u stolečku, jež je umístěn v druhé místnosti. Odpovědi dětí zaznamenávám do selektivního protokolu (viz příloha č. 3), abych vytrídila nepodstatné informace. Celý rozhovor trvá 10–15 minut.

5.4 Výzkumné nástroje

5.4.1 Selektivní protokol

Rozhovory probíhaly v místnosti oddělené od herny, aby děti nebyly při rozhovoru nikterak rozptylovány. Sběr odpovědí jsem zaznamenávala do selektivního protokolu.

U selektivního protokolu nejde o zachycení celého kontextu výpovědi, spíše se soustředí na zachycení předem definovaných informací. Ostatní informace se zcela vypouštějí. Lze tedy protokolovat informace získané pomocí různých technik sběru 44 dat (pozorování, rozhovor). Je vhodný tehdy, když hledáme konkrétní aspekty nějakého širě definovaného problému.

Selektivní protokol klade poměrně velké nároky na dovednosti výzkumníka, který by měl dokázat shrnout a sjednocovat informace na stejné úrovni důležitosti. Sumarizace probíhá jako stavba pyramidy – v dalších krocích se shrnuje již roztríděný materiál směrem k vyšší rovině abstrakce.

Hendl (2016) uvádí 6 způsobů redukce textu:

- vypuštění – vypouštění opakujících se výpovědí;
- zobecnění – pokud se v textu objeví stejné výpovědi, z nichž jedna je na vyšší rovině obecnosti, pak tato dostane přednost;
- konstrukce – konstrukce jedné výpovědi z několika dílčích;
- integrace – výpověď, která je obsažena v nějaké jiné výpovědi vytvořené konstrukcí, se vypouští;
- selekce – zachování ústředních výpovědí zobrazujících podstatné informace;
- vázání – výpovědi, které spolu souvisejí obsahově, se uvedou na jednom místě v textu svázaně.

5.4.2 Komunikační karty PAS

Základ pretestu a posttestu vytváří obrázkové karty emocí PAS od autora M. Staňka, i když se prvotně jedná o pomůcku, jež je určena pro děti s narušenou komunikační schopností či děti s autismem, dají se vhodně využít i v běžné pedagogické praxi. Celkově balení obsahuje celkem 16 kartiček. Pro výzkum jsem v rozhovorech využila 4 konkrétní karty a pro samotnou intervenci celé balení. Karty lze využít pro více věkových skupin, vždy se dá práce s nimi uzpůsobit věku. Záměrem karet je učit děti poznávat a pojmenovávat své emoce a mají příležitost prostřednictvím hry trénovat své sociální dovednosti.

Děti si během rozhovoru mohly karty prohlédnout, říct a zamyslet se nad odpovědí. Po výzvě otázkou, hovořily o pocitech, o situacích, jež pocity vyvolávají a jak vypadá projev emocí.

5.4.3 Terénní zápisky

Pro techniku pozorování jsem využila výzkumný nástroj terénní zápisky, ve kterých jsem heslovitými poznámkami, pokud možno ihned, zaznamenávala důležité okamžiky samotné intervence. Z těchto poznámek jsem rekonstruovala terénní poznámky (viz příloha č.4) Terénní poznámky popisují možnosti a meze, jež vytváří prostředí státní mateřské školy pro aplikaci aktivit vycházející z konceptu sociálně emočního učení. Pokusila jsem se také i o zaznamenání svých myšlenek v konkrétní situaci. Terénní zápisky slouží pro utvrzení, následnou analýzu a možnou verbalizaci výsledků.

5.5 Harmonogram sběru dat

1. fáze výzkumu: V prosinci od 6.12. do 17.12.2021 proběhla fáze předvýzkumu, kdy jsem vytvořila specifický program SEL, seznámila jsem se s metodickou pomůckou Emušáci a vytvořila selektivní protokol. Poté pilotně sesbírala data od dětí předškolního věku v rámci okruhu přátel. Dle závěrů z předvýzkumu jsem upravila selektivní protokol do podoby, jakou jsem využila v samotném výzkumu.

2. fáze výzkumu: V lednu od 3.1.do 4.1.2022 probíhalo seznamování s výzkumem u personálu v prostředí Mateřské školy v Otrokovicích a předání informovaného souhlasu rodičům vybraných dětí. Poté 5.1. až 6.1.2022 probíhal pretest ve vybrané třídě předškoláků, v němž jsem zaznamenávala data do selektivního protokolu a zároveň si rozhovor nahrávala.

3. fáze výzkumu: V průběhu dvou týdnů od 10.1 do 21.1. 2022 probíhala intervence v podobě programu, který je detailněji popsán v praktické části diplomové práce. V rámci intervence probíhal sběr a analýza výzkumných dat metodou pozorování.

4. fáze výzkumu: Poslední fáze výzkumu se konala 24.1. a 25.1. 2022, kdy probíhal posttest, ve kterém jsem opět zaznamenávala data do selektivního protokolu a zároveň je i zachycovala pomocí nahrávání pro pozdější doplnění.

5.6 Metody zpracování a analýzy dat

Získaná data byla zpracována pomocí otevřeného kódování. Jednotlivé rozhovory stručně resumuji, abych získala celkový dojem a údaje podle předcházejících bodů, selektivní protokol vždy u jednotlivých dětských odpovědí doplňuji o informace z nahrávek, mohlo se stát, že v průběhu rozhovoru mi důležitá věta a informace mohla uniknout. Samotný selektivní protokol mi usnadnil práci, a to především díky selekci a integraci informací z rozhovorů. Terénní zápisky ze čtrnáctidenní intervence shrnu do jednotlivých tematicky přibližných okruhů. Datový soubor se tímto rozděluje na tři části, se kterými budu pracovat. První část se skládá z dat získaných během pretestu, druhá část dat je získaná z pozorování a poslední třetí část dat vychází z posttestu.

Analýza má induktivní charakter, poněvadž od obsahu dat se následně určují kódy a témata (Hendl, 2016). Zpracování všech dat probíhalo metodou tužka a papír.

Validita závěrů v strukturovaném rozhovoru, podpořeného projekční technikou obrázků, se váže na studium individuálních diferencí a formy projekční deformace, spočívající na zjištění schémat, jež se v praktické části opakují. To jsou intratestové údaje. Dále můžeme

srovnávat imaginární chování se skutečným chování a vyvozovat z toho závěry, to jsou intraindividuální údaje.

Verbalizace výsledků dat má jednotnou strukturu, dle témat, jež vyvstaly z otevřeného kódování. Tyto témata jsou konkretizována po opakované analýze datového korpusu, který slouží pro odpověď na hlavní výzkumnou otázku, která je prioritní. Z hlavní části tato data imitují otázky ze strukturovaného rozhovoru. Pro zpracování a interpretaci dat je verbální projektivní test od L. Bellaka Chlidrens apperception test / C.A.T./.

Nosná témata vyvstávající z otevřeného kódování:

- Aktuální pocity, emoce
 - Schopnost dítěte popsat, jak se cítí v začátku rozhovoru a proč se tak cítí.
- Identifikace emoce
 - Korektní rozpoznání emoce – může obsahovat i synonyma
 - Nekorektní rozpoznání emoce – označení nebo popis jiné emoce
- Uvedení vnějších okolností, jež vyvolávají emoci
 - Správné okolnost – se členy rodiny, materiálově zaměřená, s kamarády
 - Nesprávné okolnosti – situace, jež vyvolá jinou emoci
- Popis vyjádření emoce
 - Relevantní popis – slovní popis
 - Irelevantní popis – opakování pouze pojmenování danou emoci, opakuje popis situace, která ji vyvolala

6 VÝSLEDKY EXPERIMENTU-PRETEST

6.1 VO 1

„Jaká je úroveň sociálně emočních kompetencí u dětí v pretestu?“

Odpověď na výzkumnou otázku nám poskytují data získané z pretestu.

Více než polovina dětských odpovědí byla jednoznačně správně v rámci identifikace emocí. Nejmenší problém měli děti s identifikací emoce radosti, strachu a smutku (použité označení pro radost bylo často „veselej“, pro strach bylo pojmenování, že se smajlík „bojí“), další bezproblémovou emoci pro identifikaci byl hněv. Na druhou stranu za obtížné emoce pro identifikaci považují nervozitu a překvapení. Emoci překvapení nejčastěji děti pletly s údivem, popisovaly, co podle nich smajlík dělá (například nebo „kouká, že to je hustý“), také se zde objevovaly odpovědi jako nevím, nerozumím tomu. Do neadekvátních pojmenování emocí se zařadily reakce „uplakaně“, „nelíbí se mu, když si s ním nehrajou“

U popisu aktuální prožívané emoce děti neměly sebemenší problém se vyjádřit, avšak vyjadřovaly se na základě polaritě dobře a špatně. Šlo vidět i cítit, že tyto odpovědi jsou automatické a naučené jako prvotní reakce. Jako druhým tématem z otevřeného kódování vyvstal popis situace, ve které můžeme danou emoci prožívat. I tady se dá označit, že nejméně komplikovaná situace vyvolávající emoci byla u pocitu radosti a smutku. Komplikovaněji se děti vyjadřovali u emoce nervózní či překvapení, kde docházelo k projevení neznalosti souvislostí. Nejčastěji děti u popisu situace využívaly jsou jednoznačně situace spojené se členy rodiny či kamarády. („Byl jsem veselej, když mi tatka koupil dárek.“). Dále si situace děti pojily s materiálními věci, jež mohou být příčinou různých emocí („Byla jsem smutná, když jsem nedostala tu panenku.“). Třetím nosným tématem vystávajících z rozhovorů byl popis projevu emoce. V rámci popisu vyjádření emoce v pretestu se děti rozdělily přibližně na dvě poloviny. U poloviny dětí docházelo ke slovnímu popisu a u druhé poloviny děti vyjádření znázorňovaly gesty neboli řečí těla. Celkem ve čtyřech případech došlo k neznalosti, jak vypadá člověk, když prožívá danou emoci (nejvíce zazněla odpověď „nevím“) a ve dvou případech se odpověď zařadila do irelevantní kategorie. Emoce smutku s pláčem, radost se smíchem, překvapení s otevřením pusy a nervózní s klepáním se.

7 POZOROVÁNÍ-APLIKACE PROGRAMU

7.1 VO 2

„Jaké prvky SEL jsou vhodné pro aplikaci v prostředí státní mateřské školy?“

Zhodnocení programu a jeho přínos v prostředí mateřské školy

V prostředí státní mateřské školy jsem realizovala svůj vytvořený program a díky tomu bylo zjištěno, že děti, jež si programem prošly, mají dostatečnou úroveň rozvoje sociálně emočních kompetencí. Vědí, co která emoce znamená, jsou schopné si spojit konkrétní situace s emocí, umí udělat radost a zlepšit náladu druhým lidem, jen se tak ne vždy chovají. I přes toto zjištění je velmi důležité věnovat se emocím a sociálním vztahům a o to víc je ještě významnější jít dětem příkladem. Jak bylo zjištěno z odpovědí dětí, tato cílová skupina, tedy děti předškolního věku, si mnoho pravidel chování osvojuje dle vzoru rodičů, blízkých příbuzných, ale i paní učitelky ve školce. Nemůžeme dětem říkat, jak se mají chovat a sami se chovat jinak. Nemůžeme mluvit o projevech emocí a zároveň jim zakazovat plakat. Progres v sociálně emočních kompetencích po realizaci programu byl patrný, dokonce se na první pohled upravila atmosféra ve třídě při společné hře. Přirozeně nevytizelo pošťuchování či hádání dětí, což se ani nepředpokládalo, ale došlo k výraznému útlumu těchto projevů. Konfliktní situace se vyřešily ústupem například se slovy: „Jo, tak si to auto teda vem no, ale za chvíli mi ho vrátíš, dobrá?“ Na základě tohoto progresu praktickou část diplomové práce hodnotím pozitivně. Činnosti měly kladný dopad nejen na samotné děti, ale i paní učitelky byly rády za ukázkou nových praktik, aktivit a inspirace, jak s dětmi pracovat. Dokonce se některé činnosti pokusí zahrnout do ŠVP jako například relaxační cvičení, či aromaterapii. Zejména touto aktivitou se dají děti zklidnit, když jsou ukřičené, neklidné či mají konflikty. V některých aktivitách jsme ale natrefili na bariéry, které vznikly samotným prostředím státních mateřských škol. Především to bylo v komunikativních činnostech, kdy se jednalo o naslouchání či interaktivní činnosti spjaté s delší pozorností a soustředěností. Podrobnější hodnocení aktivit vhodných či nevhodných pro praxi ve státní mateřské škole jsem uvedla níže, čímž jsem se částečně dotkla i odpovědi na druhou výzkumnou otázku.

7.1.1 Aktivity s prvky SEL a jejich možné využití ve státní mateřské škole

Na základně vypracované praktické části, která má podobu specifického programu, jež využívá prvky SEL, mohu částečně objektivně konstatovat, které aktivity se úspěšně

provedly v prostředí státní mateřské školy a které naopak zrealizovat nešly. K tomuto mi sloužila samotná aplikace programu v praxi podpořená o pozorování, jež jsem zaznamenávala do terénních zápisků.

Obecně program probíhal namísto řízené aktivity v mateřské škole. Ve třídě bylo 24 dětí, jedna paní učitelka a v některé dny asistentka pedagoga. Program se uskutečňoval po snídani od 8:30 do 10:00 hodin, poté byla naplánovaná svačina, příchod druhé učitelky a děti odcházely ven na procházku či hřiště.

a) Interaktivní vyprávění příběhu

Vyprávění příběhu s konkrétním, hmatatelným hlavním hrdinou bylo zpočátku komplikované. Ať se jednalo o plyšáka, který představoval štěně Megie z první části či o žabáka Ferdu z metodické pomůcky Emušáci. Vždy se děti chovaly velmi nesoustředěně při prvotních setkání s plyšáky. Předháněly se, kdo jej bude držet první, překřikovaly se, tlačily se jeden na druhého. V tu chvíli nešlo více méně začít s vyprávěním a vždy jsme prvních 5 minut řešili vzniklé konflikty mezi dětmi. Celkově bych hodnotila, že v prvních dvou setkání s plyšáky se děti chovaly velmi neukázněně. V pozdějších setkáních se děti smířily s pravidly, dokázaly je více dodržovat a ke konfliktům docházelo v menším rozsahu, popřípadě byly pouze zanedbatelné.

Vyprávění s hlavním hrdinou v ruce hodnotím jako velmi úspěšnou aktivitu, která byla v prostředí mateřské školy, dobře aplikovatelná. Děti měly radost z příběhu, který neznaly, a také dokázaly přijmout i pravidla, jaké s sebou vyprávění nese.

Nastolená pravidla: mlčení po dobu vyprávění, předávání kamarádovi plyšáka bez mluvení, přihlášení se, pokud chci něco říct.

Rozpoznat šel rozdíl mezi obyčejným vyprávěním, které znají z běžné činnosti školky, a vyprávěním s hlavním hrdinou v ruce. Děti měly podpořenou fantazii díky vyprávěnému příběhu, zároveň hmatatelně mohly osahat hlavního hrdinu, přitulit se k němu a pomazlit se.

Tuto aktivitu lze běžně zapojit do činností v rámci řízeného programu na jakémkoliv téma.

b) Pojd'me si povídat!

Aktivita povídání, diskuse mezi dětmi, byla velmi často přerušovaná aktivita, protože děti nejsou dostatečně naučené sobě naslouchat. Tuto schopnost jim znesnadňuje samotné prostředí státní mateřské školy, ve kterém při počtu 24 dětí ve třídě na jednu paní učitelku,

lze tuto aktivitu obtížně praktikovat. Přestože vedení diskuse bylo velmi náročné, v našem programu jsem se snažila jej nevynechávat, jelikož je komunikace s dětmi velmi důležitá hned v několika aspektech. Zaprvé děti potřebují dostat prostor ke slovu, aby se vyjádřily k situaci, ve které se nachází. Za druhé občas potřebují ventilovat svoje emoce, jelikož je to součástí kompetence regulace emocí. Za třetí pomáhá jim to udržet pozornost při další aktivitě. Děti během programu byly cíleně vyzývány, aby vyjádřily svůj názor. Popisovaly své pocity, situace, okamžiky, ale i myšlenky, které byly překvapivé jako například „Když se mi minule stalo, že jsem byl smutný, pomohlo mi, že jsem měl vedle sebe Jonáška, taky by to mohlo někomu někdy pomoci.“

Povídání bych celkově zhodnotila jako velmi důležitou aktivitu v rámci rozvoje sociálně emočních kompetencí u dětí, zároveň určitě spadá do rozvoje komunikace. Samotné prostředí státní mateřské školy bohužel nedává dostatečný prostor učit děti komunikovat, naslouchat, vyjadřovat sám sebe a své emoce.

c) Výtvarná činnost

Výtvarná činnost patřila k velmi oblíbeným aktivitám u dětí. Děti si při ní pomáhaly, půjčovaly si pomůcky (lepidlo, pastelky, barevné papíry apod.), dokázaly ocenit výtvary druhého. Překvapila mě kooperace, která mezi dětmi panovala. U výtvarné činnosti děti mohly projevit svoji fantazii a také vyjadřovaly pocity, které si z celkového programu odnášely, což bylo patrné například u použití barev, zdůraznění detailu jako byl úsměv, srdíčka či sluníčko. V prostředí státní mateřské školy byla tato činnost maximálně podpořena dostatečným vybavením a prostorem. Výtvarná činnost je běžnou součástí výuky v mateřských školách, a tedy dětem nečinila nikterak velké obtíže.

d) Pohybová činnost

Pohybová činnost našeho programu byla odlišná od běžné činnosti. Šlo především o relaxační cvičení, o zlepšení koordinace pohybu a ovládnutí svého těla. Jelikož je pohyb pro dítě přirozenou potřebou, dalo by se říct, že jej automaticky vyhledává. Avšak opět jsem zaznamenala výrazný rozdíl v prvních zkouškách aplikování statických cvičení, které se od běžné pohybové činnosti ve státní mateřské škole liší. Činnosti statických relaxačních cvičení jsou klidového typu a chybí jim výrazný pohyb, což u dětí vyvolává někdy velkou potřebu sebekontroly. V rámci programu jsme využili činnosti jako hadrová panenka, semínko, oslava či klaun. Dále jsem do programu zařadila imaginační pohybové činnosti, kde jsme hráli hru nanuk. Všechny hry jsou detailně popsány v praktické části.

Prostředí mateřské školy mělo dostatečně velkou hernu, takže pro tak velký počet 24 dětí byla pro pohybovou činnost ideální. Problém jsem zaznamenala opět v prvních minutách, kdy děti nejsou na klidnější pohyb tolik zvyklé. Opět se ukazovala jejich nekontrolovatelnost, která je důsledkem tak velkého počtu dětí.

8 VÝSLEDKY EXPERIMENTU-POSTEST

8.1 VO 3

„Jaká je úroveň sociálně emočních kompetencí u dětí v postestu?“

Odpověď na výzkumnou otázku nám poskytují data získané z postestu.

I v postestu více než polovina dětí odpověděla správně v obou rozhovorech. V postestu bylo korektních odpovědí o 4 více než v pretestu, tedy celkově 20 odpovědí. Identifikaci emocí mohu rozdělit dle úrovně komplikovanosti do třech úrovní jednoduchý, středně komplikovaný a nekomplikovanější. Do první podkategorie se řadí jednoznačně emoce radostný (zde používaly nejčastěji označení „vesele“) a emoce smutný (v tomto případě se nejčastěji objevovalo pojmenování „plakat“). Do středně komplikovaných jsem zařadila smutek, který si děti někdy pojily s pocitem naštvanosti. Do poslední podkategorie nekomplikovanější řadíme emoci překvapený a nervózní. Nejvýraznější rozdíl byl v identifikaci právě nekomplikovanějších emocí. V postestu byl navýšen počet korektních odpovědí a zaznamenala pouze dvě chybné odpovědi, které měly podobu popisu situace. I přesto se projevilo, že tyto emoce jsou opakovaně nejvíce zapeklitou emocí. Výrazným rozdílem při druhém rozhovoru byla soustředěnost dětí, která byla vidět z neverbální stránky komunikace.

Do neadekvátních pojmenování emocí se zařadily reakce jako například „usmívá se“. Tímto výrazem děti pouze popsaly projev emoce či situaci, nikoli samotnou emoci. U aktuálních pocitů jsem zaznamenala pokles projevu pomocí polarity. Zhruba polovina dětí při druhém rozhovoru odpověděla nejen, že se cítí dobře, ale využila i další formy pojmenování jako například vesele. Někdy děti odůvodnily aktuální prožitek slovy „protože jsi tu ty“ či „protože jsi tu s námi“. Na základě dětských odpovědí můžeme v této kategorii zaznamenat v posttestu progres dětských odpovědí, ať již délkou, tak i promýšlením.

Když se podíváme na samotný popis situace, která emoci vyvolává se, vidíme další progres v rámci rozvoje sociálně emočních dovedností. V posttestu bylo o 4 správné odpovědi více než v pretestu. Objevovaly se zde odpovědi typu „to jsme si říkali, že“ nebo „to jste říkala, že je jak“, čímž děti dokazovaly svoji bystrost při programu, ve kterém si emoce vyzkoušely a intenzivně s nimi samy pracovaly. V postestu se popis situace rozdělil do třech skupin, řazené dle početnosti. První skupina se týkala druhých lidí, se kterými jsou děti ve styku „Byla jsem smutná, když na mě mamka křičela.“, „Byl jsem veselej, když jsem dostal

dárek.“, „Brečel jsem, protože mě Anička bouchla.“ Druhou skupinu tvořily materiální věci, jako například: „Měl jsem radost, když mi maminka koupila plyšáka.“, „No jednou jsem byl jsem překvapený, protože mi mamka vzala tablet a nebyla ráda.“ A poslední skupinu, která byla nosnou konstrukcí popisu dětí, bylo téma prostoru, ve kterém se nachází jako například: „Měla jsem radost, když jsem byla na hřišti na kluzavkách.“ Nebo „Překvapilo mě, když mě taťka nevezl nakupovat, to jsem se fakt divil, že můžu být u Jonáška.“ Důležitým poznatkem je zachycení markantních rozdílů u popisu situace, jež vyvolávají emoci překvapení a nervozitu. V posttestu již dokázaly relevantně odpovědět všechny děti, až na jedno.

Další zachycenou pozitivitou byl samotný rozsah odpovědí, kdy v posttestu docházelo k rozsáhlejšímu a detailnějšímu popisu. Objevovaly se odpovědi jako například „Radost můžeme mít, když dostaneme sladkost od kamaráda, který má třeba narozeniny, protože nás má rád.“, „Nervózní jsem byla, když mi paní učitelka dala knížku s obrázky a já měla říkat všem kamarádům, co na nich je.“ Nebo „Překvapila jsem jednu mamku, když uklidila dům, že jsem za ní šla, vzala hadřík a utírala jsem s ní stůl u nás v obýváku.“

U posledního tématu vyvstávajícího z kódování, jež je označován jako popis vnějšího projevu emoce se v posttestu slovní odpověď navýšila. Konkrétně o dvě odpovědi dětí, které se přiklonily ke slovnímu popisu. I počet projevů gesty, který vzrostl o dvě odpovědi. Žádné z dětí neprojevovalo neznalost typu „nevím“, avšak dvě odpovědi byly zařazeny do irelevantní kategorie, konkrétně „jak jsem měla to tričko“ a „že prší“. Tyto odpovědi naznačují spíše to, že děti dále popisovaly situaci vzniku té dané emoce. Interesujícím poznatkem se ukázalo, že ačkoliv docházelo u většiny dětí k problému v rámci identifikování emocí překvapený a nervózní, u popisu situace našly adekvátní slova či projev, jak tyto emoce vypadají celkově. Dalším kladným faktorem byla rozdílnost v délce odpovědi a přesnějším popisu. Například: „Usmíval jsem se, protože mi Matěj půjčil hračku a měl jsem z toho radost, že jsem se pusou smál.“ Nebo odpověď typu „No většinou otevřu pusou moc, anebo řeknu týjo.“

9 Interpretace výsledků

Výsledky prokazují, že většina dětí odpovídala adekvátně svému věku. Děti jsou schopné pojmenovat emoci na základě výrazových vodítek, také ji umí propojit s její příčinou a jsou schopné popsat, jak se emoce rozpozná u druhých lidí, tedy poznají její projev. Zjištění vyplývající z dat korespondují s teorií Ponce et al. (2004), jenž hovoří o první vývojové fázi porozumění emocím tzv. externí, v níž dochází k osvojování těchto dovedností už ve věku tří až čtyř let. Schopnost mluvit o prožitých emocích v minulosti se shoduje s myšlenkami psychologičky Vágnerové (2012), která tvrdí, že v této etapě života dochází k rozvoji emoční paměti.

Nejméně problematickou se jeví emoce radosti a smutku, a to nejen z hlediska identifikace, ale i z popisu vnějších okolností a projevu. Zároveň bylo pro děti snadné odpovědět na otázku týkající se aktuální prožívané emoce, kterou prožívají v okamžiku rozhovoru, kde se pozitivní emoce objevila nejčastěji. Odpovědi dětí naznačují, že i ve skutečnosti převažují u dětí předškolního věku emoce pozitivní, jak vysvětluje v teoretických poznátcích autorka Vágnerová (2012).

Z odpovědí dětí vzešla nejkomplicovanější, nejproblematictější emoce, což byla nervozita. Problém se projevil ve všech tématech vytvořených pro interpretaci výsledků. A právě u emoce nervózní se nejvíce projevila změna po absolvování intervence, důraz přikládám především na možnost většího seznámení se s tímto pocitem. Patrný rozdíl po intervenci byl celkově vidět u porozumění i ostatním emocím. Co se týče samotné identifikace, ta ovšem zůstávala problematická i v druhém rozhovoru, na rozdíl od popisu příčiny a projevu emoce. Další progres dětí v posttestu byl zaznamenán i při popisu projevů emocí, kde se přikláněly již více k popisu slovnímu, což naznačuje zlepšení komunikace verbální a slovní zásoby. Z popisu vnějších okolností, které emoce vyvolávají, byl jasným vítězem popis situace spojené s druhými lidmi, což naznačuje observační učení. Dalším zdrojem situací byly materiální věci.

Když se podíváme na možnosti a meze prostředí státní mateřské školy, musíme z vytvořené interpretace výsledků vyvodit závěr, že obecně prostředí této instituce převážně ukazuje možnosti, jak s dětmi pracovat na rozvoji sociálně emočních kompetencí. Všechny aktivity při intervenci se mohly uskutečnit, avšak u některých jsem musela využít improvizčních schopností pedagožky. Jediná a velmi důležitá hranice pro aplikaci prvků SEL se vytvořila kvůli počtu dětí ku počtu učitelek. Z mého pohledu je to velmi náročná bariéra, jejíž

překonávání je energeticky náročné pro samotnou přímou práci pedagoga. Počet dětí ve třídě zabraňuje individualizaci a využití nových trendů v současném pedagogickém oboru.

10 DISKUSE

Empirickou část diplomové práce jsem posadila do kvalitativního designu výzkumu. Jednalo se konkrétně o pedagogický experiment jedné skupiny před-po s jedním pretestem a jedním posttestem. Výzkumný vzorek tvořila jedna skupina dětí předškolního věku v posledním ročníku v mateřské škole, tedy děti, které se připravují na vstup do základní školy. Všechny děti se zúčastnily experimentu, jehož hlavní částí byl pretest a posttest (individuální strukturovaný rozhovor). Záměrem rozhovorů bylo zjištění způsobu dětského vyjádření porozumění nejen emocím, ale i situacím, ve kterých se emoce projevují a v neposlední řadě i porozumění projevu emocí. V této skupině dětí po pretestu proběhla intervence (zásah), která měla podobu specifického programu sestaveného z aktivit zaměřených na sociálně emoční učení. Celkově proběhlo deset setkání, která byla věnována četbě příběhů, z čehož první část byl autentický vlastní program a v druhé části se program již obrátil na metodiku od Scio školy Emušáci: Ferda a jeho mouchy. Doplňující aktivity se odvíjely vždy od přečteného příběhu, šlo především o kladení otázek, výtvarnou, kreativní a další činnost, zaměřenou na rozvoj emočních a sociálních kompetencí.

Na začátku výzkumu jsem si položila následující otázky

VO 1. *„Jaká je úroveň sociálně emočních kompetencí u dětí v pretestu?“*

VO 2. *„Jaké prvky SEL jsou vhodné pro aplikaci v prostředí státní mateřské školy?“*

VO 3. *„Jaká je úroveň sociálně emočních kompetencí u dětí v posttestu?“*

Nasbíraný datový soubor byl zpracován otevřeným kódováním, z něhož vyvstala nosná témata: aktuálně prožívaná emoce, identifikace emoce, popis vnějších okolností vyvolávající danou emoci, popis projevů emoce. Každému z témat jsem se následně věnovala ve vztahu k první a třetí výzkumné otázce. Druhou výzkumnou otázkou jsem se snažila zodpovědět pomocí terénních zápisků a poznámek, které jsem získala pozorováním v probíhané intervenci, tyto poznámky jsem také analyzovala otevřeným kódováním, ze kterého vyplynuly hlavní kategorie pro interpretaci výsledků.

10.1 Limity výzkumu

První bariéru výzkumu vytváří samotné výzkumné otázky a jejich formulace. Porozumění emocím jako takovým nemůžeme jednoznačně hodnotit z toho, jakým způsobem se děti

o svých i cizích emocích vyjadřují. Nicméně nám tento fakt poskytuje vodítko, které nám umožňuje poznat, jak děti emoce chápou. Právě proto se ptáme na viditelný rozvoj sociálně emočních kompetencí, který lze vyvodit z vyjádření, jak děti porozuměly emocím.

Druhá bariéra, která výzkum ovlivňuje je samotná osobnost výzkumníka. V kvalitativně orientovaném výzkumu je pravděpodobnost subjektivního zabarvení výsledků vyšší, než je tomu u kvantitativního výzkumu. V našem výzkumu jsem prováděla pretest a posttest sama, včetně evaluace i intervence mezi nimi. V průběhu výzkumu se vytvořila patrná forma vztahu mezi mnou, jakožto výzkumníkem, a dětmi. Tento vztah byl poznatelný na atmosféře, náladě a výpovědích dětí, musíme také brát v potaz, že vztah mohl do určité míry usměrnit průběh rozhovorů. Přesto jsem vědomě usilovala o jednotný postoj v rámci celého výzkumu. Navazující potíží může být i samotné určení korektnosti a nekorektnosti výpovědí. V neurčitých případech jsem využívala doplňujících otázek, které mi pomohly lépe porozumět odpovědi.

Doporučením pro podobný výzkum je zapojit více výzkumníků, což podpoří validitu výsledků. Díky tomu bychom lépe vyhověli i požadavku pro triangulaci, jež je v designu kvalitativního výzkumu doporučována odborníky. V tomto případě jsem byla omezena množstvím metod, které by korespondovaly se záměrem diplomové práce. Silným aspektem byl i věk samotné cílové skupiny, kdy jsem děti předškolního věku nechtěla vystavovat dalšímu studování. Domnívám se, že by přínos nebyl tak úspěšný. Nebyl by splněn etický princip beneficence a nonmaleficence.

Další bariérou byla aktuální společenská situace a protiepidemická opatření, která platila v době výzkumu (nepodporuje kontakt více osob, nahlížení do institucí návštěvníky apod.). Musela jsem pracovat s daleko menším vzorkem, než bylo původně v plánu. Avšak v budoucnu by mohly zajímavé výsledky přinést výzkumy realizované u mladších dětí, tedy u věkové skupiny 3-5 let.

Jako v mnoha jiných výzkumech, tak i v tomto mohlo dojít k tzv. hawthornskému efektu, jenž poukazuje na změnu chování účastníků výzkumu, ať již záměrnou či nezáměrnou. Gavora (2010) hovoří o zvědavosti vyvolanou samotným příchodem výzkumníka mezi děti.

Ve výzkumu mohl také nastat i tzv. efekt opakovaných měření. Tedy možnosti, že během posttestu si děti vzpomněly na předchozí zkušenost z pretestu. Zřídka se objevily děti, které hned reagovaly, spíše šlo o děti, které si po delší chvíli mluvení uvědomily spojitost mezi pretestem a posttestem, avšak nebyl nikdo, kdo by si vůbec nevzpomněl. Ačkoliv děti

absolvovaly stejné otázky dvakrát, měly radost a užívaly si narušení stereotypního průběhu dne ve školce. Progres, který se projevil v posttestu, kdy děti korektně odpověděly, ačkoli poprvé to nedokázaly, považují ve výzkumu za projevení efektu učení.

10.2 Přínos výzkumu pro budoucnost

Dosažené výsledky mohou být podnětem pro další zkoumání a následný možný kvantitativní výzkum. Ze závěrů výzkumu vyplývá, že po absolvování dané formy intervence, tedy po několikadenní aplikaci specifického uceleného programu, se do jisté míry zvýšily u dětí sociálně emoční kompetence v podobě porozumění vlastním a cizím emocím, zároveň se rozvinula i regulace emocí a vzájemné vztahy. Budoucí výzkumy, jež by získaly širší výzkumný vzorek, by předkládaná zjištění mohly ověřit, popřípadě vyvrátit. Také bych doporučila zaměřit se na samotnou intervenci, kdy práce s nevšedním programem, aktivitami a pomůckami by přispěly k rozšíření povědomí o novodobých možnostech vývoje sociálně emočních kompetencí, které jsou pro budoucí život dítěte velmi důležité, jak jsem avizovala v teoretické části.

Protože v současnosti neexistuje standardizovaná pedagogická metoda měřící porozumění cizím i vlastním emocím, tato diplomová práce by mohla být inspirací pro její vznik. Vyvinutí takové metody by podpořilo průzkum účinnosti různých forem intervence.

11 ZÁVĚR

Záměr této diplomové práce byl rozšířit povědomí a představit koncept sociálně emočního učení, který je rozšířen především v zahraničí a v České republice mu není věnována dostatečná pozornost. V rámci dalších teoretických témat jsem se dotkla nastavení státního předškolního školství, rámcového vzdělávacího programu pro samotné státní mateřské školy. Zaměřila jsem se i na systém, který vládne v samotném prostředí mateřských škol, protože to samotné bylo obsahem druhé výzkumné otázky. Také jsem neopomněla specifika vývoje cílové skupiny, dětí předškolního věku, prolínající se do emočně sociálního vývoje.

Pro diplomovou práci byl vytvořen specifický program, který jsem využila jako intervenci mezi pretestem a posttestem. První část programu vycházela z populárních metodik, vhodných pro předškolní pedagogiku, jako například Kočičí zahrada nebo Zippyho kamarádi. Druhou část jsem využila konkrétní pedagogiku Emušáci: Ferda a jeho mouchy, tento program jsem doplnila o doprovodné aktivity edukačního a zážitkového charakteru.

Empirická část diplomové práce ověřila, zda pomocí aplikovaného programu, zaměřeného na rozvoj sociálně emočních dovedností, dojde k zachytitelnému progresu u dětí předškolního věku a zda je tento program možný aplikovat i ve státním školství České republiky, které řídí většinu školských institucí.

Pro výzkum jsem využila pedagogický experiment jedné skupiny před-po s jedním pretestem a jedním posttestem. Vzorkem byla jedna skupina dětí v posledním ročníku mateřské školy. Sběr dat probíhal za pomoci nástroje individuálního strukturovaného rozhovoru a to dvakrát – na začátku a na konci výzkumu. Mezi pretestem a posttestem proběhla intervence za pomoci výše zmíněného vytvořeného programu. Poté jsem využila nestrukturované pozorování, které jsem zaznamenávala do terénních zápisků, abych mohla lépe prozkoumat prostředí mateřské školy a tím odpovědět na druhou výzkumnou otázku.

Na základě výsledků výzkumu mohu konstatovat, že většina odpovědí byla adekvátní věku cílové skupiny. Děti zvládly identifikovat emoce, popsat vnější okolnosti, jinými slovy příčinu a v neposlední řadě poznat, jak se samotné emoce projevují. Nejméně problematická byla ze všech hledisek emoce radosti, což nebylo překvapující, jelikož děti jsou s touto emocí ve styku již od raného věku. Velmi často se objevovala i v odpovědích týkající se aktuální emoce. Výsledky potvrzují teoretické poznatky, že pomocí častého prožitku radosti děti tuto emoce nejlépe znají. V kontrastu s radostí se jako nejproblematictější jevila emoce nervozity, avšak u ní byly po proběhlé intervenci zřetelné největší změny. Dalšími

výraznější změny se odrážely například v snadnější identifikaci emoce, její příčiny nebo častější slovní popis vnějších okolností. Také v aktuálně prožívanou emoci si děti lépe verbalizovaly, nežli všední pojem „dobře“. Celkově mohu shrnout, že výsledky postestu potvrzují pozitivní dopad na rozvoj sociálně emočních kompetencí dětí předškolního věku.

Samotné prostředí mateřských škol hodnotím celkově kladně, myslím si, že budovy, finanční zdroje či prostory naprosto vyhovují aktivitám, důležitým pro věkovou skupinu, se kterou jsme ve výzkumu pracovali. Co však hodnotím spíše záporně je systém nastavení státních mateřských škol. V současnosti nám pandemická situace ukázala, jak je důležitý sociální kontakt a emoční stabilita, ve chvíli, kdy se jedinci rázně změní základní jistoty. Abychom mohli podpořit tyto důležité aspekty v životech dětí, musíme podporovat individuální, humanizační přístup ve školství. A tomuto odporuje právě vnitřní nastavení, kde především vidím největší problém v počtu dětí na jednoho pedagoga.

Potenciál práce spatřuji v rozvoji studií, výzkumů, které by ověřily, zda je skutečně možné pomoci předškolním dětem zvolenou formou intervence rozvíjet jejich sociálně emoční kompetence. Také by mohla inspirovat k vytvoření metody měřící porozumění vlastním emocím u dětí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARON-COHEN, S., LESLIE, A. a U. FRITH (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"?. *Cognition*; **21**(1), 37-46.

BARTH, GODEMANN, RIECKMANN a STOLTENBERG (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*; **8**(4), 416-430.

BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.

BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 2. Brno: Edika. ISBN 978-80-266- 0658-1.

BĚHOUNKOVÁ, L., HAVRDOVÁ, E. a Z. SYSLOVÁ (2011). *Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte, metodická příručka*, Centrum pro veřejnou politiku, s. 147, ISBN 978-80-260-0641-1.

BÍLÁ KNIHA - NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁNÍ V ČR 2002

(2001). *Msmt.cz* [online]. [cit. 2021-17-11]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

BRADBERRY, T. a J. GREAVES (2013). *Emoční inteligence*. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-2650-039-1.

CASEL (nedatováno). CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition. Chicago: CASEL. [online]. [cit. 2021-17-11]. Dostupné z: casel.org

CASEL (2016). In Classroom. [online]. [cit. 2021-17-11]. Dostupné z:

<http://www.casel.org/in-theclassroom/>

CROWNE, K. A. (2013). An empirical analysis of three intelligences. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*; **45**(2), 105.

Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=53880c49-6ade-492c905f-f2d343bf6d6a%40sessionmgr4007>

ČERNÝ, V. a K. GROFOVÁ (2017). *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. 2., doplněné vydání. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1125-7.

DENHAM, S. A. (2015). Assessment of SEL in Educational Contexts. In DURLAK, J. A., DOMITROVICH, C. E. et al. (Eds.), *Social and Emotional Learning: Research and Practice*, 285–300. The Guilford Press.

DENHAM, S. A., BLAIR, K. A., DEMULDER, E. et al. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*; **74**(1), 238–256.

DLOUHÁ, J. (2009). Obecné vzdělávací kvality a pojem kompetence. *Envigogika*. ISSN 1802-3061. Dostupné z: http://envigogika.cuni.cz/envigogika-2009-iv-1/obecne-vzdelavacikvality-a-pojem-kompetence_cs

DOSTÁLOVÁ, M., JANČIOVÁ, S. a H. VLČKOVÁ (2013). *Ferda a jeho mouchy: emušáci*. Praha: Scio. ISBN 978-80-7430-113-1.

DURLAK, J. A., WEISSBER, R. P. et al. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*; **82**(1), Dostupné z: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

ERIKSON, E. H. (2002). *Dětství a společnost* (VALEŠKA, J., překl.). Praha: Argo. (Originál byl publikován v roce 1993 s názvem *Childhood and Society*). ISBN neuvedeno.

ERIKSON, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: Devět věku člověka* (ŠIMEK, J., překl.). Praha: Portál. (Originál byl publikován v roce 1998 s názvem *The Life Cycle Completed*). ISBN neuvedeno.

FERJENČÍK, J. (2010). Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši (P. Bakalář, překl.). Praha: Portál. ISBN 80-7178-367-6

FEŘTEK, T. (2015). *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda. Co je nového. ISBN 978-80-906089-2-4.

FICHNOVÁ, K. a E. SZOBIOVÁ (2012). *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 2. Přeložil Hana VAŇKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 9788026201953.

FISCHNOVÁ, K. a E. STOBINOVÁ (2012). *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 9788073673239.

Gajdošová, E., Herényiová, G. a M. Valihorová (2010). *Školská psychologie*. Bratislava: Stimul. ISBN: 9788089236817

GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. et al. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-815-5.

GAVORA, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GILLERNOVÁ, I. a L. KREJČOVÁ (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

GOLEMAN, D. (1997). *Emoční inteligence: [proč může být emoční inteligence důležitější než IQ]*. Praha: Columbus.

GROB, A. a A. S. MEYER (2013). *IDS - Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let*. Brno. Hogrefe-Testcentrum. Masarykova Univerzita.

HAAN, G. de. (2008). *Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In: BORMANN, I. a G. de HAAN, (Ed.). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden, 23-43.

HAVDROVÁ, E. a K. VYHNÁNKOVÁ (2015). *Dobrý začátek: inkluzivní metodika rozvoje sociálních a emočních dovedností v předškolním věku*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/20413/DOBRY-ZACATEK-INKLUZIVNI-METODIKA-ROZVOJE-SOCIALNICH-A-EMOCNICH-DOVEDNOSTI-V-PREDSKOLNIM-VEKU.html/?rate=4>

HAVRLIKOVA, Z. (2015). *Jak číst z karet?*. Dostupné z: <http://www.havrlikova.cz/category/obrazkove-karty/>

HOSKOVCOVÁ, S. a L. SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ (2009). *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2206-1.

CHRÁSKA, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-271-9225-0.

JONE, D. E., GREENBERG, M. a M. CROWLEY (2015). *Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence*

and future wellness. *American Journal of Public Health*. Dostupné z:

<https://ajph.aphapublications.org/doi/10.2105/AJPH.2015.302630>

Klíčové kompetence: Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání

(2002). Dostupné z: <https://op.europa.eu/cs/publication-detail/-/publication/7f03ab08-d3d3-4398-abc3-d87a499bb78c>

KOŤÁTKOVÁ, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada).

LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ (2006). *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada).

MATĚJČEK, Z. (1998). *Význam předškolní výchovy. Informatorium 3-8 : časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*; 1(2), 8-9.

MATĚJČEK, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada.

O programu (2015). *E-clinic*. Dostupné z: <http://www.zipyhokamaradi.cz/o-projektu>

MIOVSKÝ, M., GABRHELÍK ET AL. (2015). *Programy a intervence školské prevence rizikového chování*. Praha: Lidové noviny.

PFEFFER, S. (2003). *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál.

Podpora duševního zdraví školních a předškolních dětí (nedat.). *Zipyho kamarád*.

Dostupné z: <https://zipyhokamaradi.cz/>

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

PONS, F., HARRIS, P. L., & de ROSNAY, M. (2004). *Emotion Comprehension between 3 and 11 years: Developmental Periods and Hierarchical Organization*. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2).

PRAMLING SAMUELSON, I. a Y. KAGA (2008). Ed. *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. *ResearchGate*. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/265435095_The_Contribution_of_Early_Childhood_Education_to_a_Sustainable_Society

- Profkreatis. (2009). *Kurikulum preventívneho programu proti násiliu Srdce na dlani: Príručka pre učiteľov. 1. - 3. ročník*. Bratislava: Stimul.
- PRŮCHA, J. (2015). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- RUHL, Ch. (2020). *Theory of Mind*. Dostupné z: <https://www.simplypsychology.org/theory-of-mind.html>
- RVP PV září 2021 (2021). *Msmť.cz*. Dostupné z: <https://www.msmť.cz/file/56051>
- RYCHEN, S. D. a L. H. SALGANIK (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. 1. vyd. Seattle: Hogrefe & Huber, 251 s.
- ŘÍČAN, P. (2014). *Cesta životem*. Praha: Portál.
- SHAPIRO, L. E. (2009). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 3. Přeložil Hana KAŠPAROVSKÁ. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele.
- SCHOLA EMPIRICA (©2021). *Mateřské školy*. Dostupné z: <https://www.scholaempirica.org/materske-skoly/metodika-dobry-zacatek/>
- SCHONERT-REICHL, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*; **27**(1). Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/i40176578>
- SCHULZE, R. a R. D. ROBERTS (2007). Ed. *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál.
- Skills for social progress: The power of social and emotional skills (2015). *OECD* Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm>
- SMÉKALOVÁ, E. (2016). Druhý krok – šance na pohodu ve škole. *Prevence*; **13**(3), 10-11.
- SMÉKALOVÁ, E. a K. PALOVÁ (2016). Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program druhý krok. *Adiktologie*; **16**(3), 246-254. Dostupné z: https://www.addictology.cz/wp-content/uploads/2018/10/cj_05smekalova-2-1.pdf

SMOGORZEWSKA, J., GRYGIEL, P., a G. SZUMSKI (2018). The Children's Social Understanding Scale: An Advanced Analysis of a Parent-Report Measure for Assessing Theory of Mind in Polish Children With and Without Disabilities. *Developmental Psychology*; **55**(4), 835–845.

SMOLÍKOVÁ, K. (2005). *Klíčové kompetence a jejich úloha v předškolním vzdělávání*. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/158/klicove-kompetence-a-jejich-uloha-vpredskolnim-vzdelavani.html/>

Social and Emotional Learning: A Short History (2011). *Edutopia*. Dostupné z: <https://www.edutopia.org/social-emotional-learning-history>

SPERRY, R. W. (2016). *Komunikace v problémových situacích s dítětem v MŠ*. Přeložil Olga von POHL. Praha: Portál.

STEWART, E. a C. CATROPPA, et. al. (2019). Theory of mind and social competence in children and adolescents with temporal lobe epilepsy. *Neuropsychology*; **33**(7), 986-995.

SURYNEK, A. (2001). *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Management Press.

SVOBODOVÁ, E. (2010). *Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe.

SVOBODOVÁ, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál.

SYSLOVÁ, A., Z. a V. NAJVAROVÁ (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*; **22**(4), 490–515. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1172/901>

ŠÍP, R. (2019). *Proč školství a jeho aktéři selhávají: kognitivní krajiny a nacionalismus*. Brno: Masarykova univerzita.

Školský zákon ve znění účinném ode dne 1. 2. 2022 (2021). *Msmť.cz*. Dostupné z: <https://www.msmť.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

ŠULOVÁ, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.

ŠULOVÁ, L. a Ch. ZAUCHE-GAUDRON (2016). *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum.

THOROVÁ, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.

VÁGNEROVÁ, M. (2005). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.

VÁGNEROVÁ, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada).

WILLIG, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Open University Press.

Zpráva z evaluace programu Zipyho kamarádi v ČR (2020). *E-clinic*. Dostupné z: https://zipyhokamaradi.cz/images/Zipyevaluace_zprava_21112016.compressed

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	Česká republika
MŠ	Mateřské školy
RVP PV	Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání
SEL	Sociálně emoční učení (Social Emotional Learning)
ŠVP	Školní vzdělávací program

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Systém kurikulárních dokumentů (vlastní zpracování).....	15
Obrázek č. 2: Vzdělávací cíle RVP PV (vlastní zpracování)	16
Obrázek č. 3: Vzdělávací oblasti (vlastní zpracování)	20
Obrázek č. 4: Sally-Anne False Belief Task.....	24
Obrázek č. 5: Třísložkový model SEL (vlastní zpracování).....	31
Obrázek č. 6: Model SEK ve vzdělávacím kontextu (vlastní zpracování)	32
Obrázek č. 7: Casel wheel.....	33

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Popisek tabulky	48
-------------------------------------	----

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE	80
PŘÍLOHA P II: OBRÁZKOVÉ KARTY VYUŽITÉ PŘI ROZHOVORU	81
PŘÍLOHA P III: ROZHOVORY S DĚTMI – PRETEST A POSTTEST	82
PŘÍLOHA P IV: SELEKTIVNÍ PROTOKOL – KÓDOVÁNÍ	84
PŘÍLOHA P V: APLIKOVANÝ PROGRAM	85
PŘÍLOHA P VI: TERÉNNÍ ZÁPISKY	101
PŘÍLOHA P VII: FOTOGRAFIE Z VÝZKUMU	104

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE

Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Název projektu: Aplikace konceptu sociálně emočního učení ve státní mateřské škole

Garant projektu: Mgr. Jana Martincová Ph.D.

Realizace projektu: Bc. Zuzana Lisá

Termín realizace: leden 2022

Místo realizace: Mateřská škola Otrokovice, příspěvková organizace

Prohlašuji, že jsem byl seznámen/a s podmínkami účasti projektu „Aplikace konceptu sociálně emočního učení ve státní mateřské škole“, podpisem uděluji souhlas, aby se můj syn/dcera účastnili tohoto projektu.

Beru na vědomí, že poskytnuté údaje v projektu jsou anonymní a budou využity pouze pro interpretaci výsledků projekt.

Beru na vědomí, že můj syn/dcera může kdykoliv ukončit účast v projektu.

Jméno a příjmení dítěte:

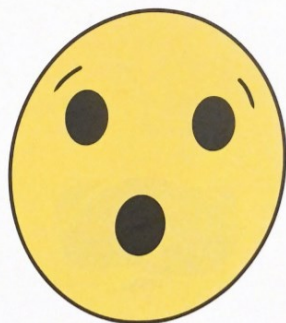
Jméno a příjmení zákonného zástupce:

Datum:

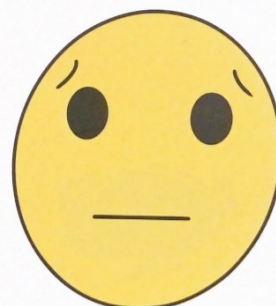
Podpis zákonného zástupce:

PŘÍLOHA P II: OBRÁZKOVÉ KARTY VYUŽITÉ PŘI ROZHOVORU

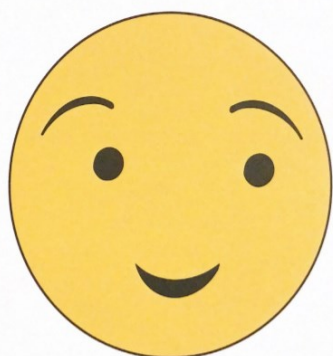
Překvapený



Nervózní



Šťastný



Smutný



PŘÍLOHA P III: ROZHOVORY S DĚTMI – PRETEST A POSTTEST

Záznamový selektivní protokol.

Jak se dnes cítíš a proč?			
	Co myslíš, že je to za pocit na tom obrázku?	Dokážeš popsat, co vyvolává tento pocit?	Jak můžeme poznat, když se tak někdo cítí? Jak to vypadá?
RADOST			
STMUTEK			
NERVOZITA			
PŘEKVAPENÍ			
POZNÁMKY			

Jak se dnes cítíš a proč?	„Dobře, vyspal jsem se trochu ne, protože mě máma furt budí. Měl jsem na snídani čokoládovou kaši a byla dobrá.“		
	Co myslíš, že je to za pocit na tom obrázku?	Dokážeš popsat, co vyvolává tento pocit?	Jak můžeme poznat, když se tak někdo cítí? Jak to vypadá?
RADOST	„Má radost.“	„Byl jsem vesele, když jsem dostal dárek.“	„Usmívám se a mám se dobře.“
STMUTEK	„Je smutný.“	„Byl jsem smutný, protože mi nevím.“	„To většinou brečím a tečou mi slzy.“
NERVOZITA	„Nevím“	„To nevím“	„Nervózní byla mamka, když měla jít do nemocnice, nesmála se a nemluvila moc jako vždycky.“
PŘEKVAPENÍ	„Diví se“	„Překvapilo mě to velké auto, co mi dal Ježíšek.“	„No udělal jsem toto.“ (Projev mimikou otevřená pusa, vykroulené oči)
POZNÁMKY	Adam je u prvního rozhovoru velice soustředěný, nestydí se a rozumí otázkám. Použila jsem doplňující otázky, které mu pomohly k vyjádření situace u druhé otázky. V první otázce odpověděl okamžitě, proč se tak cítí bez pomocné otázky.		

PŘÍLOHA P IV: SELEKTIVNÍ PROTOKOL – KÓDOVÁNÍ

LEGENDA:

- Identifikace emoce
 - **Korektní rozpoznání emoce** – může obsahovat i synonyma
 - **Nekorektní rozpoznání emoce** – označení nebo popis jiné emoce
- Uvedení vnějších okolností, jež vyvolávají emoci
 - **Správné okolnost**– se členy rodiny, materiálově zaměřená, s kamarády
 - **Nesprávné okolnosti**– situace, jež vyvolá jinou emoci
- Popis vyjádření emoce
 - **Relevantní popis** – slovní popis
 - **Irelevantní popis** – opakování pouze pojmenování dané emoce, opakuje popis situace, která ji vyvolala

PŘÍLOHA P V: APLIKOVANÝ PROGRAM

ÚVOD DO PROGRAMU

V praktické části bude představen vytvořený program, jež je v souladu s konceptem SEL, který byl aplikován při empirické části pro podporu rozvoje sociálně emočních kompetencí. Je složen ze tří částí, jež tvoří úvod, metodika a lekce. Metodické činnosti uvedené v programu obsahují instrukce, popis průběhu činnosti a doprovodné činnosti podporující konkrétní motiv. Pro srozumitelnější práci a orientaci s textem byla vytvořena uniformní struktura zhotovení. Část programu tvoří a využívá specifické metodiky Emušáci.

Obecné charakteristiky programu

Časová dotace:

Program obsahuje lekce, do kterých se nezahrnuje úvodní seznámení s programem. Úvodní setkání musí být provedeno mimo časový interval, zároveň se dotýká seznámení jak učitelů, tak dětí s částmi, kterým se budeme věnovat. Mělo by zde zaznít představení hrdinů z příběhu, kteří nás budou provázet danými lekcemi. Samotné lekce jsou pak zaměřeny na práci s tématy. Celkový časový rozsah tohoto programu pak činí deset pracovních dní.

Časová dotace jedné lekce:

Množství činností spojených s lekcí přizpůsobujeme aktuální úrovni zájmu, pozornosti a únavy dětí ve třídě. Obvykle jedno setkání trvá 30-45 minut.

Cílová skupina:

Cílovou skupinou jsou děti předškolního věku, především děti ve věku 4-6 let. Tento program lze však upravit a přetvořit do podoby pro děti mladší či starší.

Forma práce:

Uspořádání dětí při práci je nejvhodnější v pohodlné pozici na zemi, seřazené do kruhu, výhodou tohoto uspořádání je rovnoprávnost, přehlednost a oční kontakt. Příjemné prostředí podporuje cíl programu, kde se budeme snažit rozvíjet vztahy mezi dětmi, budovat pocit sounáležitosti a v neposlední řadě posilovat zdravé klima ve třídě. Dětem toto pohodlné posazení umožňuje komunikaci a vyjádření pocitů a zážitků.

Metodika pro učitele mateřských škol

V první části se pracuje s příběhy štěněte Megie a jeho kamarádů, jež prožívají společně dobrodružství, a současně jsou přivedeny k řešení každodenních starostí a úspěchů. Jednotliví kamarádi se stávají hlavními hrdiny příběhů, blíže se s nimi seznámíme v jednotlivých lekcích. Tito hrdinové nás budou provázet nejen příběhem, ale i doprovodnými aktivitami v rámci této zpracované metodiky rozvoje sociálních a emočních dovedností dětí. Vyprávění příběhů je jeden den nahrazeno pohybovými a komunikačními aktivitami, abychom mohli reflektovat pozornost dětí v příbězích, a zároveň dáme dětem prostor k vyjádření sebe a svých emocí.

V programu budeme využívat projektivní kartičky, jež nám umožní větší přesah práce, dále ztvárnění hlavního hrdiny štěněte Megie, které představuje plyšák psa.

V druhé části využíváme metodiky Emušáci, která má samotnou metodickou příručku, ale i tento program můžeme nadstavbou doplnit o vlastní aktivity.

Práce s lekcemi

Před začátkem každé lekce je dobré děti rychlou aktivitou namotivovat k práci, v níž bude důležitá jejich pozornost. Touto motivací může být taneček či speciální pozdrav. Začátkem lekce je prvním úkolem pro pedagoga krátce shrnout a připomenout si děj minulé lekce. Je to i zároveň reflexe naší práce a poznatek vhodný pro pozorování, na jaké vjemy se děti nejvíce soustředí. Druhým krokem je stručné seznámím s dnešním tématem. U každé lekce je uveden konkrétní cíl, pomůcky a doprovodné aktivity. Pro příběhy jsou vytvořené inspirační otázky, jež nám umožní téma rozvíjet, zároveň mají pomoci dětem se nad situací zamyslet. Po této části učitel přečte konkrétní příběh, můžeme využít i modelové situace, kdy si konkrétní část příběhu zahrajeme, abychom prohloubili prožitek zkušeností. Následuje práce s dětmi, pokud půjde ve skupinkách. Podporou této práce je příslušná metodika. Důležité je neformálně uspořádané prostředí, které bychom měli celou dobu zachovávat, například je možné využít komunitního kruhu. Na konci nesmíme zapomenout na krátké shrnutí lekce. Připomínka pro učitele: pokusit se provést adekvátně věku jednoduchou evaluaci setkání.

Doporučení pro pedagogy

Doporučuji nezapomínat na úvodní setkání, v němž se společně s dětmi nastaví pravidla a čas pro práci s programem. Zároveň je seznámíme s cíli a tématy. Když zavádíme program je důležité pracovat s motivací dítěte, která se může odrážet v seznámení s hlavními hrdiny příběhů, jejich jmény a povahovými charakteristikami. K tomu můžeme využít obrázku hrdinů. Pro podporu motivace může být závěrem úvodního setkání kresba hrdiny, jež si vytvoří děti samy. Pokud je to možné, doporučuji dát dětem prostor pro představení svého obrázku, představení jména, jakou má barvu, jaké má vlastnosti. U představení je potřeba dětem pomáhat pomocnými otázkami, abychom zkonkretizovali záměr.

Obrázky můžeme využít i v dílčích částech programu, například po přečtení příběhu můžeme s dětmi a jejich hrdiny přetransformovat základní údaje z příběhu.

Metodika, kterou zde předkládám, není nikterak závazná. Nechávám otevřenou možnost pro uplatnění dalších zkušeností, osvědčených technik a další inspirace pro práci s dětmi předškolního věku.

Klíčové kompetence, které metodika rozvíjí

V rámci programu můžeme v praxi naplňovat rozvoj jednotlivých kompetencí v souladu se sociálně emočním vývojem dítěte i souladem s RVP PV.

Kompetence k učení

Dítě soustředěně zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí a pozoruje.

Kompetence k řešení problémů

Všímá si dění ve svém bezprostředním okolí, dokonce i problémů. Přirozenou motivací k řešení problémů je pro dítě pozitivní odezva na aktivní zájem.

Komunikativní kompetence

Ovládá řeč, čímž myslíme, že hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi. Také rozumí slyšenému, slovně reaguje, vede smysluplný dialog.

Sociální a personální kompetence

Dochází k samostatnosti. Samostatně se dítě rozhoduje o činnostech. Zároveň projevuje citlivost ohleduplnost k druhým, postupně rozpozná nevhodné chování, vnímá

nespravedlivost či agresivitu. Spolupracuje ve skupině a je schopno respektovat druhé. Na druhou stranu se postupně učí prosazovat svůj názor.

Činnostní a občanské kompetence

Má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení, váží si práce i úsilí jiných. Spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky a rozumí jejich smyslu.

První lekce – Vánoční překvapení

Představení hlavních hrdinů a pejska Megie.

První příběh je o Honzovi a jeho novém kamarádovi, kterého dostal na Vánoce od Ježíška. Nově vzniklé přátelství má za úkol děti seznámit s emocí radosti.

Pomůcky: plyšák pes, obrázkové karty, papíry a pastelky

Téma:

- Překvapení
- Radost

Hlavní představitelé: Honza, sestra Eliška, štěně Megie, kamarádka Lenka, kamarád Martin

Příběh:

V malé vesnici, mezi několika domy, je postavená chaloupka s velkou zahradou, ve které žije Honza s jeho rodinou. Honza je malý kluk, který si rád hraje se svými hračkami a ostatními kamarády. Bydlí s maminkou, tatínkem a sestřičkou Eliškou. Byly Vánoce a Honza se doma ve svém pokojíčku soustředil na dopis pro Ježíška, který mu kreslil. Jako poslední věc, kterou Honza nakreslil byl pejsek, kterého si přál ze všeho nejvíce.

Než přišel Štědrý den, Honza si užíval každodenní zimní radovánky s kamarády Lenkou, Martinem a svou sestřičkou Eliškou. Koulovali se, sáňkovali a stavěli sněhuláky.

Potom přišel samotný velkolepý Štědrý den. A hádejte, co našel Honza pod stromečkem?

„HAF, HAF,“ zaštěkal na Honzu a jeho sestřičku nový čtyřnohý kamarád. Honza byl šťastím bez sebe a měl neskutečnou radost. Po Novém roce se opět potkal se svými kamarády a na jejich schůzku vzal s sebou i svého nového kamaráda, kterého společně se sestrou pojmenovali Megie. Kamarádovi Martinovi se štěňátko Megie velice zamlouvalo a chtěl se s ním pomazlit, avšak Honza mu to nedovolil. Zachoval se sobecky. Kamarádka Lenka se Honzy zeptala, proč nechce Martinovi pomazlení dovolit? Honza odpověděl „Protože nechci.“ Martin a Lenka byli smutní, avšak si hráli společně dál. Později si chtěl Honza

půjčit od Lenky její sáňky a Lenka chvíli přemýšlela, než mu je půjčila, nakonec pověděla: „Nevím, jestli ti je půjčím, když jsi byl sobecký a nechtěl dovolit Martinovi se pomazlit s Megie! Ale jo můžeš si je půjčit.“ Honza v tu chvíli pochopil, že se takto ke kamarádům chovat nemá, protože se sám cítil smutně, když Lenka váhala, zda mu sáňky půjčí. Nakonec Honza Martinovi i Lence štěňátko půjčil, aby se s ním pomazlili. Všechny děti tak u společných her prožívaly pocit radosti.

Otázky:

Už jste se ocitly v podobné situaci jako Martin (že Vám někdo nechtěl půjčit hračku)?

Víte, co znamená být sobecký?

Měl by Honza radost, kdyby nedostal od Ježíška štěňátko Megie?

Už jste udělaly radost někomu jinému?

Z čeho jste měly naposledy radost?

Doprovodné činnosti:

- Výtvarná aktivita:

Nakresli své vlastní vysněné zvířátko

- Komunikativní aktivita

Pojmenuj a popiš nám své zvířátko

Druhá lekce Zajímavý příběh

Shrnutí předchozí lekce, ve které jsme se dozvěděli, kdo jsou hlavní hrdinové příběhu. Také víme že žijí na vesnici v chaloupce se zahradou. V minulém příběhu jsme si ukázali moment, kdy můžeme cítit překvapení. V dnešním příběhu se podíváme o kousek dál a ukážeme si, jak jinak může vypadat radost.

Pomůcky: plyšák pes, obrázkové karty, výtvarné potřeby

Téma:

- Láska
- Štěstí
- Pomoc

Hlavní představitelé: Honza (pětiletý klučina), sestra Eliška (tříletá holčička) a štěně Megie, kamarádka Lenka, kamarád Martin

Příběh:

Je několik dní po Vánocích, doma znějí koledy, voní cukroví a v obýváku svítí ještě vánoční stromeček. Honza a Eliška si pozvali kamarády domů, hrají si se štěňátkem Megie v pokojíčku. Když v tom uslyší zpívat v rádiu píseň My tři králové. Děti si ji začnou zpívat a maminka na ně nakukuje a radostně se usmívá. Když děti dozpívají, maminka se jich zeptá, zda vědí, o čem se v písničce zpívá, a kdo jsou ti velkolepí pánové Kašpar, Melichar a Baltazar. Děti odpoví, že si to už nepamatují, a tak poprosí maminku o vyprávění příběhu, protože jsou sami zvědavé a nedočkavé, co se v příběhu odehrává.

Před dávnou dobou lidé očekávali příchod velkého krále, který zachrání lidstvo. Mudrcové z dálného východu Kašpar, Melichar a Baltazar sledovali každý den oblohu, protože tušili, že když se Ježíš narodí, poznají to podle hvězd. A byla to pravda. Na nebi se totiž objevila velká a zářivá hvězda. Mudrci se mu chtěli poklonit a přinést mu dary. Naložili proto největší drahocennosti své doby zlato, kadidlo a myrhu na velbloudy, slony a koně a vydali se na dalekou cestu. Ve dne pražilo horké slunce, karavana proto putovala i v noci a mudrci hledali cestu podle nejjasnější hvězdy.

Nová Betlémská hvězda, která oznamovala narození velkého krále, zazářila náhle velmi jasně nad velikým městem Jeruzalémem, jako by je vedla. Tři mudrci se zaradovali, vstoupili do města a spatřili jeho nádherné domy a paláce. Domnívali se, že právě v nich by mohli narozeného krále najít. Hvězda však nezůstala stát, ale vedla je dál. Opustili tedy Jeruzalém a putovali dál za hvězdou. Vedla je k městu Betlému. Hvězda, která je až dosud vedla, se zastavila až kousek za městem. Zářila nad místem, kde Josef s Marií našli útočiště a kde teď společně opatrovali narozeného Ježíše.

Kašpar, Melichar a Baltazar vešli dovnitř do obyčejné stáje, padli na kolena a klaněli se maličkému dítěti v jeslích, protože věřili, že jednou bude velikým králem. Předložili mu své vzácné dary a velmi se radovali.

Kašpar přinesl Ježíši zlato, které symbolizovalo královskou důstojnost. Melichar kadidlo, které se používalo a používá při bohoslužbách, Baltazar přinesl myrhu-symbol Ježíšova lidství. Plni této radosti se pak vraceli do svých domovů.

„A to je konce příběhu, tak co, líbil se vám? Svátek Tří králů je spojován se slavností Zjevení Páně a oslavujeme ho 6. ledna. Také se označuje za konec Vánoc a dalších s nimi spojených tradic.“ „Museli mít radost, že Ježíška našli,“ povídá Honza „určitě to bylo těžké ujít takový kus cesty,“ říká Lenka a Eliška ta se podívá na štěňátko Megie a jen prohodí pár slov.

„Museli mít stejně velkou radost, jako nám udělala Megie, když jsme ji našli pod stromečkem.“

Otázky:

Jaký máte pocit z toho, že se narodil Ježíšek?

Proč Ježíškovi donesli tři králové dary?

Už jste někdy potkali tři krále?

Doprovodné činnosti:

- Komunikativní aktivita

Povídání o zvycích, pranostikách paralelně s pocity, které nás doprovází.

- Pohybová činnost

Zpívání písně a tříkrálový průvod

- Výtvarná činnost aktivita

Vyrábění koruny na tříkrálový průvod a vykreslování omalováněk.

Třetí lekce – Relaxace, prostor, pohyb

Tématem třetí lekce není samotný příběh, ale jde nám o reflexi prvních příběhů. O zopakování pocitů, a především o vyjádření dětí. Potřebujeme dětem dát prostor a odlišit činnosti od předchozích dvou dnů. Zároveň jim tím dáme dostatek času pro zpracování emocí a možnost s nimi pracovat.

Pomůcky: obrázkové karty, hudba

Téma: emoce

Aktivita Pojd' si povídat!

V této aktivitě děti dostávají prostor k vyjádření svých postřehů a myšlenek, které nabyly v rámci příběhů z minulých dnů. Povídáme si nejprve o hlavních hrdinech příběhů. Popisujeme, jak vypadají, jaké mají vlastnosti a co společně prožívají.

Postup:

Stanovíme pravidla povídání

Vyvoláváme děti, které chtějí odpovědět

Zaktivizujeme děti, které se zapojují málo

Délka aktivity: 20 minut

Pomůcky: plyšáci jako hlavní hrdinové

Aktivita Pantomima

Děti rozdělíme do skupin, aby spolu musely kooperovat, zároveň předejdeme stydlivosti méně aktivních dětí. Rozdáme dětem kartičku s emocemi, na které je smajlík, který vyobrazuje konkrétní pocit. Děti mají za úkol předvést bez hlasitého projevu přiřazenou emoci.

Postup:

Rozdělení dětí do skupin

Přiřazení kartiček (emocí)

Samotné předvedení emoce

Délka aktivity: 15 minut

Pomůcky: obrázkové karty

Aktivita Klaun

Děti si sednou do kruhu do tureckého sedu, napodobují mimikou výrazy různých obličejů klauna (veselý, rozzlobený, smutný, překvapený, ...).

Pomocné otázky: Děti, víte, jak vypadá klaun? A co dělá? Dnes si na něho zahrajeme.

Postup:

sednout si do kruhu do tureckého sedu, poslouchat pokyny

učitelka vysvětlí pravidla (dává pokyn ke gestikulaci emoce a zároveň ji ukončuje)

Délka aktivity: 5 minut

Pomůcky: žádné

Aktivita Hra na semínko

Jde o relaxační statické cvičení. Děti postupně napínají svaly a uvolňují.

Popis:

každé dítě zaujme místo v prostoru, představuje semínko uložené v zemi (schoulené v sedu na patách)

postupně semínko pomaličku začne vylézat z půdy a roste, až z něj vyroste celá rostlina

následně začne květina pomalu uvadat, až je z ní opět jen semínko schované v zemi.

Učitelka vypráví příběh: *„Představte si, že jste semínko ukryté v zemi. Postupně na Vás svítí sluníčko, pomaličku začínáte vykukovat z půdy. Rostete, rostete, až z vás vyroste celá květina. Pak ale květinka pomalu začíná uvadat, až z ní zbude opět semínko schované v zemi.“*

Pomůcky: žádné

Délka aktivity: 5 minut

Aktivita Narozeninový dort

V této aktivitě opět děti postupně uvolňují svaly, ale musí udržet pozornost

Postup:

děti se postaví do kruhu, každé dítě představuje svíčku na narozeninovém dortu

paní učitelka představuje zapalovač, zapálí každou svíčku (pohládí dítě po hlavě)

dítě, kterého se paní učitelka dotkne (svíčka) začne pomalu tát k zemi, až zcela roztaje (leží na zemi)

Délka aktivity: 5 minut

Pomůcky: žádné

Čtvrtá lekce Honza a jeho noční můra

V pořadí čtvrté setkání s dětmi se soustředí na hlavního hrdinu Honzu, kterému se zdála noční můra a bál se. Příběh se zaměřuje na emoci strachu.

Pomůcky: obrázkové karty

Téma:

- Strach

- Nebezpečí

Hlavní představitelé: Honza (pětiletý kloučína), sestra Eliška (tříletá holčička) a štěně Megie, kamarádka Lenka, kamarád Martin

Příběh

„Né, né,“ ozývá se z dětského pokojíčku. Honza je zakrytý až po uši dekou a křičí ze spaní. Ráno po probuzení má Honza divný pocit a snaží se vzpomenout, co se mu v noci zdálo. U snídaně potom mamince a tatínkovi vypráví příběh, jak ho v temném lese honila příšera a chtěla sníst Megie. Maminka s tatínkem se tomuto příběhu zasmáli a ujistili Honzu, že to byla jenom noční můra, že se nemusí ničeho bát. Honza poté během dne vzal Elišku i Megii a vydali se na procházku kousek za zahradu, jakmile došli k lesu Honza znejistil a trochu se začal bát, vzpomněl si totiž na příšeru ze snu a chtěl jít domů. V tu chvíli se z lesa ozval podivný hluk a začaly se bát i Eliška s Megii, která ještě začala štěkat. Chvíli tam jen tak stály, ale najedou se začalo hýbat křoví na okraji lesa. Děti i s Megii se rozutíkaly, co jim nohy stačily, zpět k domovu. Doma za zavřenými dveřmi se opět cítily v bezpečí. Sotva popadaly dech, běžely k mamince, aby jí vše pověděly. Že potkaly příšeru ze zlého snu a že bydlí u nich v lese. Maminka se usmála, objala Elišku i Honzika a ujistila je, že to není příšera, ale nějaké lesní zvířátko. I přes odůvodnění, které bylo pravdivé, byl celý den poněkud zvláštní, a tak si raději, aby přišly na jiné myšlenky, děti hrály doma u pohádek se svými oblíbenými hračkami. Jakmile si s Eliškou i Megii hrály, Martin zapomněl na celý zlý sen a opět se těšil z pocitu bezpečí, který pocítil.

Otázky:

Už jste se někdy báli?

Zdál se Vám někdy škaredý sen?

Doprovodné činnosti:

- Kognitivní činnosti

Využití obrázkové karty a popisu. Modelová hra, kdy si pomáháme.

Pátá lekce Martin i slova mohou zranit

Příběh vypráví o zodpovědnosti za své jednání. O ohleduplnosti k druhým lidem. Zároveň se snažíme dát důraz na to, že o vztahy mezi kamarády musíme pečovat.

Téma:

- Hněv, zlost
- Naštvaní

Hlavní představitelé: Honza (pětiletý klučina), sestra Eliška (tříletá holčička) a štěně Megie, kamarádka Lenka, kamarád Martin

Příběh:

„Honzo, honem, pospěš si!“ křičí na Honzu Martin. Martin se dnes rozhodl vydat s Honzou na hřiště a pohrát si s novými hračkami na písek. Honza si nabalil do batůžku i jiné hračky nežli jen na písek. Vzal i míč, vojáčky a další. Když se kluci dostavili na písek, začali s budováním stavby hradu. Každý z nich si postavil hrad na druhé straně pískoviště. Hráli si na válku mezi dvěma královstvími. Honza tuto bitvu prohrál, jeho kamarád zvítězil a obsadil jeho hrad svými rytíři. Honza se naštvál, vstal a pošlapal Martinův hrad a odhodil lopatku, kterou držel v ruce. „To není fér!“ křičel rozzlobeně na Martina a tomu to bylo líto. Rozplakal se a řekl, že si s ním už nechce hrát. Martin a Honza se tedy odebrali z pískoviště a hráli si každý sám. Martin došel za kamarády na kolotoči a začal se s nimi radovat, kdežto Honza byl sám a jen se díval, jak si s ním nikdo nehraje.

Doprovodné činnosti:

Hra „Když se medvěd zlobí“

Vztek mohou mít nejen lidé, ale i zvířata. Na to si zahrajeme. Všichni sedí v kruhu, každý vysloví název nějakého zvířete a předvede, jak se zlobí. Ostatní to po něm opakují. Používají se k tomu citoslovce běžná pro napodobování druhů zvířat, ale změněný je výraz obličejů a barva hlasu.

Šestá lekce – Emušáci seznámení

V šesté lekci jsme se využívá metodické pomůcky Emušáci. Necháme děti pohrát si s mouchami a Ferdou. Necháme jim prostor, aby si pomůcky osahaly, pomazlily se a pohrály si s nimi. Popisujeme mouchy, jaké emoce charakterizují.

Z této koncepce jsme vybrali kapitolu „Nový domov“. Tento příběh je úvodní kapitolou, představují hlavního hrdinu Ferdu.

Pomůcky: Emušáci, výtvarné potřeby

Téma:

- Přátelství
- Radost

Hlavní představitelé: Ferda a jeho mouchy

Doprovodná činnost

- Kognitivní činnost

Čteme charakteristiky jednotlivých much v interakci s dětmi

Otázky:

Myslíte děti, že smutek se objevuje, když ztratíme oblíbenou věc nebo se trápíme?

Děti, co se vám stává, když se bojíte?

Kdy se objeví pocit zvědavosti?

- Pohybová činnost

Hra loutka, při které děti uvolní napětí ve svalech a trochu se zklidní.

- Výtvarná činnost

Nakreslíme si svoji mouchu, které se nám nejvíc líbí a proč.

Sedmá lekce – Dárek

Zopakujeme předešlou lekci, připomeneme si hlavní hrdiny. Dále si domluvíme na pravidlech a připomeneme si organizaci poslechu příběhu. V této lekci jsme vybrali příběh s názvem „Dárek“. Tato lekce klade důraz na pozitivní emoce. Čtení příběhu je tentokrát jiné nežli v předešlých příbězích o štěněti Megie. Děti jsou již adaptované na novou techniku práce a můžeme je tedy vtáhnout do děje a čtení přerušovat otázkami, aby děti odpovídaly, jak příběh bude pokračovat.

Téma:

- Radost
- Zodpovědnost

Hlavní představitelé: Ferda a emoce Radost, tatínek, maminka, babička

Otázky k příběhu:

Myslíte, že Ferda dostane vysněného křečka?

Zachoval se Ferda hezky, když dostal knížku?

Myslíte si, že měl dostat křečka, jak si přál?

Co myslíte děti, zvládne se Ferda postarat o kytičky?

Je správné, že Ferda křečka dostal, i když ne vždy všechno udělal správně?

Doprovodné činnosti

- Kognitivní činnost

děti jsme rozdělili do skupin a rozdělili jim mouchy (emoce), které poté samy měly představit kamarádům pomocí mluveného slova

komunitní kruh-povídání příběhů

- Hudební činnost

Písničky s hudebními nástroji.

Osmá lekce – Relaxace, prostor, pohyb

Tato lekce by se měla uskutečnit uprostřed druhého týdne programu. Je důležité opět dát dětem prostor k internalizování pocitů. Jde nám především o narušení stereotypu, abychom u dětí udrželi v dalších dnech pozornost. I přes odlišnou formu lekce nám jde o zopakování pocitů.

Aktivita Komunitní kruh

V této aktivitě děti dostávají prostor k vyjádření svých postřehů a myšlenek, které nabyly díky seznámení se s novými hrdiny. Povídáme si, popisujeme pocity, hrdiny, situace. Zároveň se snažíme děti aktivovat k propojení se svými zkušenostmi.

Postup:

Stanovíme pravidla povídání

Vyvoláváme děti, které chtějí odpovědět

Zaktivizujeme děti, které se zapojují málo

Délka aktivity: 20 minut

Pomůcky: plyšáci, jako hlavní hrdinové

Aktivita Aromaterapie

Zapálíme svíčky, uděláme přítmí a provoníme třídu. Děti necháme poklidně ležet na koberci, můžou si vzít svého oblíbeného plyšáka s sebou.

Postup:

děti leží na koberci

jakmile se uklidní využijeme vyprávění autogenního tréninku pro uvolnění svalů

po dokončení vyprávění postupně děti probouzíme k pohybu

Délka aktivity: 20 minut

Pomůcky: svíčky, oleje, lampa

Devátá lekce – Poklad

Příběh evokuje dětem pocit zvědavosti. Vypráví příběh o Ferdovi a jeho výpravě k babičce a dědovi.

Pomůcky: Emušáci, výtvarné potřeby

Téma:

- zvědavost

Hlavní představitelé: Ferda a emoce zvědavost, Kuba, babička, děda

Otázky k příběhu:

Proč měl u babičky komůrku nejraději ze všech místností?

Také rádi prozkoumáváte doma, na zahradě, u babičky různá místa?

Znáte morseovku/šifru?

Doprovodná činnost

- Výtvarná činnost

Jeden velký papír, na který všechny děti nakreslí kousek příběhu, který je nejvíc zaujal.

Desátá lekce – Dotek a pohyb

Poslední lekce se věnuje především doteku, který souvisí s emocemi. Závěr lekce vytvoří reflexi celkového programu a rozloučení.

Aktivita POZDRAVY

Děti si díky této činnosti vyzkoušejí škálu různých fyzických doteků. Jde o uvědomění, že doteky mají různou kvalitu, hodnotu a formu. Děti mohou vyjádřit, které doteky jim byly příjemné a proč.

Postup:

lektoři vždy představí strašidýlko-ukážou jeho styl pohybu prostorem a jeho způsob zdravení

děti se učí zdravit konkrétní strašidýlko, dle lektorů

pustí cca na 2 min hudbu, která vymezuje čas, po který si děti trénují předvedený pozdrav

Délka trvání: 30 min

Pomůcky: přehrávač hudby, vybraná hudba

Poznámka: Je důležité přemýšlet o střídání pozdravů. Nejlépe je stupňovat od neosobních k osobnějším.

Aktivita SMÍŠEK CHECHTAVÝ

Dynamická aktivita, která dětem dopřává prostor projevit radost. Toulá se po světě a nikde dlouho nevydrží.

Postup:

pohybuje se radostně a skotačivě

pohyb: dovádivé poskoky prostorem

při setkání divoké třesení oběma rukama a směje se

hudba stanovuje, kdy se kdo setká

Délka trvání: 15 minut

Pomůcky: hudba

Samotný program s dětmi ukončíme v komunikačním kruhu na koberci. Poděkujeme za spolupráci a rozloučíme se.

Závěr

Být učitelkou v mateřské škole je velmi odpovědné zaměstnání. Jde o poslání, umět dětem předat svým chováním a laskavým vedením vše pozitivní a důležité, aby z dítěte vyrostl veselý, šťastný a slušný člověk, který vnímá sebe a své emoce, ale i emoce druhých, není lhostejný. Nejkrásnější odměna pro učitelku ve školce je pocit, když dítě odchází do velkého světa, ale na školku nikdy nezapomene. Naše práce má tak obrovský smysl.

PŘÍLOHA P VI: TERÉNNÍ ZÁPISKY

TERÉNNÍ ZÁPISKY – pozorování při programu

Popis prostředí:

Mateřská škola v Otrokovicích je školka, která se od běžných státních škol nikterak neliší. Je rozdělena hned na několik tříd. Každá třída má dvě paní učitelky a v některé dny jim slouží i asistentka pedagoga. Samotná budova MŠ je starší, ale na první pohled jde vidět několik estetických úprav, aby vytvářela příjemné prostředí pro děti. Třída, ve které jsem působila měla jednu velkou část, která se dala shrnovacími dveřmi přepůlit. V jedné polovině třídy byl koberec, vestavěné skříně a další malé skřínky, křeslo, gauč a klavír. V druhé části se nacházel stůl paní učitelky, a několik malých stolečků a židliček, opět se zde nacházely skříně pro uložení věcí.

Na první pohled byla třída útulná a sympatická. V pozdějším detailním působení ve třídě jsem ale zjistila, že zde není žádný odpočinkový, klidový koutek pro děti. Také jsem si všimla, že je zde několik hraček a her, které byly rozbité, nebyly celistvé a v praxi nepoužitelné. Určitě by to chtělo protřídit hračky a postupně je i měnit v rámci využívání.

Průběh dne:

do 8:00	Příchod dětí
8:00-8:30	Snídaně
8:30-9:30	Řízená činnost (první paní učitelka)
9:30-10:00	Svačina
10:00-11:30	Venkovní program (příchod druhé paní učitelky)
11:30-12:30	Oběd
do 14:00	Klidový režim
po 14:00	Odpolední část dne: spontánní hra a činnost (první paní učitelka)

Jak si můžeme všimnout v rámci dne se dvě paní učitelky střídají, jedna je sama ráno a má krátký den, jde po obědě domů a druhá zase přichází na 10:00 hodin a zůstává do odchodu dětí.

Bohužel mé zkušenosti vychází pouze ze soukromé sféry, ze školek a dětských skupin, v nichž jsou vždy dvě paní učitelky na počet 12 dětí. Takové nastavení státních mateřských škol mě nutí pokládat si hned několik otázek. Například jak se paní učitelka může věnovat

dětem individuálně? Jak zvládne jedna paní učitelka tolik dětí, pokud by se jednalo o třídu, kde jsou i děti dvouleté? Může se pedagožka ve státní MŠ zaměřovat i na novodobé trendy, alternativní metodiky a nové postupy, když se musí sama zvládnout postarat o 25 dětí?

Popis aktivit:

a) Interaktivní vyprávění příběhu

- Nedodržování pravidel
- Překřikování
- Spontánnost
- Přetahování
- Nepřehlednost-větší počet dětí na koberci

Po několika dnech:

- Přetrvávalo vykřikování
- Avšak děti již více dodržovaly pravidla

b) Rozhovory, sdílení a naslouchání

- Bylo náročné neustále pracovat s motivací dětí, aby naslouchaly
- Vykřikování, pošťuchování
- Děti nedokázaly moc naslouchat
- Stydlivost mluvit před kamarády

Po několika dnech:

- Mírný ústup vykřikování
- Na závěr byl poznatelný rozdíl v naslouchání dětí
- Popraly se i se stydlivostí

c) Výtvarná a kreativní činnost

- Klidná činnost
- Skvělá spolupráce
- Pochvaly dětí dětem
- Radostná činnost

d) Pohybové činnosti-relaxační

- Projevení akčnosti a potřeby dynamičtějšího pohybu
- Ze začátku měly děti problém udržet soustředěnost
- Pošťuchování, předvádění se
- Dobře se pracovalo s motivací dětí
- Málo prostoru pro některé aktivity

Po více opakování:

- Děti byly klidnější
- Těšily se na odpočinkovou část programu

PŘÍLOHA P VII: FOTOGRAFIE Z VÝZKUMU

