

Zavedení metodiky Dobrý začátek[®] do MŠ prostřednictvím nového kurikula



Závěrečná zpráva 2020–2023

Autoři: Egle Havrdová MA, Ph.D., Mgr. Kateřina Michalová, Mgr. Jan Netík

Odborný garant: Egle Havrdová MA, Ph.D.

Rozvoj socio-emočních dovedností v MŠ a ZŠ; CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016373



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

**SCHOLA
EMPIRICA**

„Tento výstup lze užit v souladu s licenčními podmínkami
Creative Commons BY 4.0 International
(<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>).



Obsah

Úvod.....	5
1 Představení metodiky Dobrý začátek®.....	7
1.1 Z Ameriky přes Wales do Česka.....	7
1.2 Kontext ČR.....	8
2 Principy metodiky a Kurikulum pro mateřské školy.....	10
2.1 Základní principy a přínosy metodiky v praxi MŠ.....	10
2.2 Kurikulum Dobrý začátek® pro mateřské školy.....	14
2.2.1 Seznámíme se a kamarádíme se.....	21
2.2.2 Naše společná pravidla.....	21
2.2.3 Nasloucháme druhému.....	22
2.2.4 Jak se cítíme?.....	24
2.2.5 Zvládání vzteku.....	24
2.2.6 Zvládneme to spolu.....	26
2.3 Nutné předpoklady pro úspěšné zavedení metodiky Dobrý začátek do praxe MŠ..	28
2.3.1 Kompetence pedagogů.....	28
2.3.2 Prostředí MŠ.....	30
2.3.3 Expertní podpora a kolegiální spolupráce.....	31
3 Podpora pedagogů MŠ v rámci projektu.....	33
3.1 Nastavení spolupráce a školení pedagogů.....	34
3.2 Metodická podpora pedagogů.....	37
3.2.1 Konzultace.....	37
3.2.2 Hospitace.....	38
3.2.3 Setkání pedagogů – sdílení dobré praxe.....	39
3.2.4 Portfolia a záznamy z praxe.....	40
3.2.5 Zahraniční stáž.....	41
3.2.6 Školení lektorů metodiky – podpora mentorských dovedností.....	44
3.2.7 Covid a jeho dopady.....	45
3.3 Postup zavedení Kurikula Dobrý začátek do ŠVP.....	49
3.3.1 Mateřská škola Sluníčko pod střechou v Praze.....	49
3.3.2 Mateřská škola Lodička Šestajovice.....	57
4 Práce s rodiči.....	67
5 Evaluace.....	71
5.1 Děti.....	71
5.1.1 Výzkumný soubor.....	72
5.1.2 Měřicí nástroje.....	73
5.1.3 Statistická analýza dat.....	74
5.1.4 Výsledky.....	76
5.1.5 Diskuse.....	78
5.2 Učitelky a učitelé.....	79
5.2.1 Výzkumný soubor.....	79
5.2.2 Měřicí nástroje a metoda vyhodnocení.....	79

5.2.3 Výsledky.....	80
5.2.4 Kvalitativní evaluace.....	85
5.3 Rodiče.....	107
5.3.1 Výzkumný vzorek.....	107
5.3.2 Výsledky.....	108
Závěr.....	110
Literatura.....	112
Přílohy.....	114
Příloha č. 1 Přehledové tabulky aktivit projektu s uvedením četnosti.....	115
Příloha č. 2 Kritéria pro MŠ k získání známky Dobrý začátek.....	117
Příloha č. 3 Ukázka z Kurikula – Seznámíme se a kamarádíme se.....	118
Příloha č. 4 Metodické pokyny k online kurzu Dobrý začátek.....	128
Příloha č. 5 Portfolio pedagoga vzor.....	132

Úvod

Vědecké studie jednomyslně potvrzují, že podpora sociálních a emočních dovedností u dětí v předškolním věku má zásadní význam pro jejich celkový rozvoj a dlouhodobý úspěch¹. Tyto dovednosti, zahrnující jak sociální interakce, tak emoční inteligenci, nejsou pouze klíčové pro úspěch ve škole, ale také pro pozdější životní spokojenost a pracovní uplatnění².

Jedna z klíčových oblastí, na níž se zaměřují výzkumné studie, je vliv sociálních dovedností na akademický výkon dětí. Zjištění ukazují, že děti s vyvinutými sociálními dovednostmi mají tendenci lépe spolupracovat se svými vrstevníky a lépe se integrovat do vzdělávacího prostředí. Toto má pozitivní dopad na jejich schopnost učit se, respektovat autoritu a efektivně řešit konflikty³.

Emoční inteligence, další klíčový aspekt studií, se ukazuje být rovněž kritickým prvkem v předškolním věku. Děti s vyvinutou emoční inteligencí mají tendenci lépe rozumět svým vlastním emocím i emocím druhých, což podporuje vytváření zdravých mezilidských vztahů. To může mít výrazný dopad na celkovou sociální a citovou pohodu dětí, což je klíčový faktor pro dlouhodobý psychosociální vývoj.

Výzkum také zdůrazňuje, že podpora těchto dovedností by měla začít již v předškolním věku, kdy je mozek nejvíce plastický a schopen efektivně absorbovat nové informace. Programy, které jsou zaměřeny na rozvoj sociálních a emočních dovedností ve školním prostředí, by měly být považovány za klíčový prvek pedagogické strategie, přičemž tyto dovednosti tvoří pevný základ pro celkový rozvoj dítěte. Celkově vědecké studie jasně ukazují na nezastupitelný význam podpory sociálních a emočních dovedností dětí v předškolním věku. Tyto dovednosti nejen přispívají k akademickému úspěchu, ale také formují základy pro zdravé mezilidské vztahy a emocionální pohodu, což má dlouhodobý vliv na celkový životní úspěch jedince.

¹ Gillernová, I.(2010), Podpora sociálního a emocionálního vývoje dětí v mateřské škole, in: Mertin, V., Gillernová, I. (eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, str. 183–197.

² Battistich, V., Schaps, E., Wilson, N. (2004). Effects of an Elementary School Intervention on Students' "Connectedness" to School and Social Adjustment During Middle School, in: *Journal of Primary Prevention*; Hamre, B.K., Pianta R.C., Student-Teacher Relationships, in: Bear – K. M. Minke (eds.), *Children's Needs III: Development, prevention and intervention*; O'Connor, E., Dearing, E., Collins, B. (2011) Teacher-child Relationship Trajectories: Predictors of Behavior Problem Trajectories and Mediators of Child and Family Factors, in: *American Educational Research Journal*, 48(1), str. 120–162

³Webster-Stratton, C.(1984, 1985, 1989, 1994, 1998); Webster-Stratton, C., Hollinsworth, T., Kolpacoff, M. (1989). The Long-term Effectiveness and Clinical Significance of Three Cost Effective Training Programs for Families with Conduct-problem Children, in: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, str. 550–553

Schopnost učitelů rozvíjet socioemoční dovednosti dětí úzce souvisí s jejich profesními dovednostmi a osobními předpoklady. Ověřené metodické nástroje, které mohou využívat ve třídě, nejenže pomáhají rozvíjet dovednosti dětí, ale také poskytují prostor pro osobní i profesní růst samotných pedagogů.

Projekt „Rozvoj socioemočních dovedností v MŠ a ZŠ“, financovaný z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání, si klade za cíl představit pedagogům ověřené strategie i metody práce s dětmi ve třídě a zároveň je motivovat k profesnímu i osobnímu růstu. Ověřené nástroje ve formě zahraničních metodik Dobrý začátek (DZ) pro mateřské školy a Skills Builder (SB) pro základní školy jsou komplexními programy rozvoje socio-emočních dovedností dětí od 3 do 18 let a umožňují propojení rozvoje měkkých dovedností v mateřských a základních školách.

Obě metodiky představují ucelený systém, který se vzájemně doplňuje. Programy Dobrý začátek (DZ) a Skills Builder (SB) jsou precizně strukturované a poskytují konkrétní nástroje a kroky pro začlenění ověřených aktivit do práce ve třídě. Profesní růst učitelů a výhody, které nabízejí DZ a SB, zahrnují několik klíčových aspektů. Patří sem změna postojů k sobě, dětem, rodičům a kolegům. Dále se jedná o úpravy v plánování učiva, začlenění prvků podporujících měkké dovednosti žáků, využívání inovativních a interaktivních metod výuky, a také implementaci mechanismů pro sebehodnocení a měření rozvoje žáků.

Učitelé, kteří pracují s metodikami DZ a SB, mají schopnost rozpoznat a ocenit své úspěchy, stejně jako identifikovat oblasti, ve kterých mohou ještě zlepšit svou pedagogickou praxi. K tomu jim slouží nástroje jako krokový pomocník a diagnostika dovedností, které poskytují konkrétní informace a směřují je k neustálému profesnímu zdokonalování.

Zpráva, kterou právě držíte v ruce, shrnuje výsledky čtyřletého projektu, během něhož jsme zkoumali zavedení inovativního kurikula metodik Dobrý začátek a Skills Builder na vybraných školách. V následujících částech stručně představíme obsah těchto metodik, poskytneme informace o metodické podpoře učitelů a prezentujeme výsledky měření dopadu metodik na rozvoj socioemočních dovedností dětí a kompetencí učitelů.

1 Představení metodiky Dobrý začátek®

1.1 Z Ameriky přes Wales do Česka

Schola Empirica podporuje pedagogy MŠ v rozvoji socioemočních dovedností dětí již od roku 2009. V tomto roce začala s přípravami prvních projektů zaměřených na podporu inkluzivního předškolního vzdělávání a s tím spojeného vzdělávání předškolních pedagogů, a navázala spolupráci s **Centrem pro empiricky ověřenou ranou intervenci – Centre for Evidence Based Early Intervention (CEBEI) pod Bangorskou univerzitou ve Walesu**. Cílem těchto prvních projektů bylo umožnit pedagogům pracovat na svém vlastním profesním rozvoji a prohloubit své dovednosti v tématech řešení konfliktů, snižování agresivního chování, navazování kontaktů, poznávání pocitů a emocí a dalších aspektů socio-emočního vývoje dětí. Tuto aktivitu podpořila i řada zahraničních stáží, kam se podařilo vyvézt cca 200 pedagogů.

Kromě spolupráce s CEBEI pod vedení prof. Judy Hutchings, našla Schola Empirica inspiraci také v **americkém programu The Incredible Years®** Dr. Carolyn Webster-Stratton, jež se obdobně věnuje včasné intervenci a rozvoji socio-emočních kompetencí, a nabízí programy pro rodiče, děti, učitele, a další odborníky, jež pracují s věkovou skupinou 0-12 let. Programy Incredible Years® vychází z teorie sociálního učení⁴, jejich účinnost je vědecky ověřována přes 40 let, a to jak tvůrci, tak nezávislémi odborníky v četných studiích s použitím intervenčních a kontrolních skupin.

V roce 2015 byla oficiálně představena adaptace vědecky ověřených programů Incredible Years (USA) a Amser Caleb (CEBEI, UK) pro české prostředí pod názvem „Dobrý začátek“ a zároveň byla obdržena akreditace vzdělávacího programu v systému DVPP pod názvem „Dobrý začátek: podpora sociálního a emočního vývoje dětí předškolního věku“. Vznikla tak ucelená metodika, jež dala pedagogům do rukou nástroj pro komplexní a strukturovaný rozvoj sociálních a emočních dovedností dětí. Na malém vzorku MŠ odzkoušená metodika tak byla připravena k pilotáži v českých mateřských školách.

⁴ Bandura, A. Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37(2), 122–147., 1982.

1.2 Kontext ČR

V období 2018 – 2021 založila Schola Empirica 12 Center kolegiální podpory v metodice Dobrý začátek s cílem předávat jak teoretické, tak praktické znalosti z této metodiky dalším pedagogům MŠ napříč ČR. Během pravidelných rozvojových setkávání pedagogů se podařilo zapojit do spolupráce další školy, jejichž vedoucí pracovníci měli možnost společně vycestovat na týdenní zahraniční stáž do Walesu – na pracoviště Centre for Evidence Based Early Intervention (CEBEI) Bangorské univerzity, která byla doplněna o návštěvu několika předškolních zařízení, kde pracují podle pedagogických principů z nichž metodika Dobrý začátek vychází. V rámci tvorby regionálních Center byla pedagogům – vedoucím expertům CKP poskytnuta pravidelná metodická podpora v tématech metodiky Dobrý začátek spojená se sdílením dobré praxe a s pořádáním odborných setkávání v jednotlivých krajích. Současně s osobnostním rozvojem pedagogů probíhala také setkání zaměřená na rozvoj dovedností pro kolegiální podporu – schopnosti pomáhat ostatním pedagogům a rozšiřovat přístupy podpory sociálních a emočních dovedností dětí mezi další pedagogy.

Od roku 2022 se i nadále Centra kolegiální podpory podílí na šíření metodiky Dobrý začátek v ČR a poskytují zázemí pro pravidelná regionální setkávání a sdílení dobré praxe mezi pedagogy navzájem. Zkušení pedagogové poskytují také individuální kolegiální podporu v podobě náslechů, hospitací či konzultací. Schola Empirica nabízí vedoucím pedagogům CKP pravidelnou metodickou podporu včetně originálních materiálů a pomůcek pro práci s dětmi, a sleduje a diskutuje efekt zavádění metodiky v praxi. Společným cílem je, aby činnost Center kolegiální podpory byla pro pedagogy praktickým přínosem a dobře vynaloženým časem. Usiluje se především o to, aby získané náměty z rozvojových setkání pomáhaly pedagogům v každodenní práci. Vedle důležité teorie metodiky proto mentoři kladou důraz na praktické informace a náměty reálně využitelné při práci s předškolními dětmi, přičemž vychází ze sdílení konkrétních zkušeností a ukázek z vlastní praxe.

Za účelem ocenění kvalitní práce mateřských škol v oblasti rozvoje socio emočních dovedností dětí uděluje Schola Empirica ochrannou známku Dobrý začátek, jež je pro školy zároveň i závazkem k udržení nastavených standardů pozitivního přístupu k dětem, rodičům i kolegům. Ochranná známka se uděluje na 3 roky, poté školy znovu prochází certifikačním procesem. V současnosti bylo vystaveno 11 ochranných známek “Dobrý začátek” školám, které fungují jako centra kolegiální podpory, a probíhá zároveň příprava dalších škol, které o udělení známky mají zájem. Kritéria pro MŠ k získání známky Dobrý začátek uvádíme v příloze tohoto dokumentu.

Během pilotování a šíření metodiky Dobrý začátek v ČR vznikla, i díky praktikujícím pedagogům a jejich zkušenostem z každodenní praxe, řada originálních materiálů a pomůcek. V posledních letech se metodický tým zaměřil na vytvoření příručky implementace metodiky – inovativního Kurikula Dobrý začátek, jež by dal pedagogům ověřený a ucelený návod, jak metodiku zavést do každodenní praxe tak, aby byli schopni kvalitně a systematicky rozvíjet klíčové kompetence dětí. Kurikulum představuje možnost zavedení podpory sociálních a emočních dovedností tak, jak je na ně kladen důraz v rámcových vzdělávacích programech – hlavních kurikulárních dokumentech MŠMT ČR. Kurikulum Dobrý začátek vychází z RVP pro předškolní vzdělávání a zavádí metodiku do praxe prostřednictvím šesti integrovaných bloků. Pilotní implementace Kurikula Dobrý začátek proběhla v rámci projektu „Zavedení a ověření metodiky rozvoje socio-emočních dovedností v MŠ a ZŠ“, v mateřských školách v Praze a Středočeském kraji. S průběhem i výsledky pilotáže se čtenář seznámí právě v následujících částech této zprávy.

2 Principy metodiky a Kurikulum pro mateřské školy

2.1 Základní principy a přínosy metodiky v praxi MŠ

Metodika Dobrý začátek přináší konkrétní způsoby práce v oblasti podpory sociálních a emočních kompetencí dětí předškolního věku, vychází z RVP a je kompatibilní s dalšími školními vzdělávacími programy. Nespornou výhodou metodiky je její nenáročnost, která umožňuje plynulé a okamžité uvedení do praxe a její ověřená a prokázána vysoká míra účinnosti.⁵ Schola Empirica totiž nejenom metodiku šíří, ale zároveň dlouhodobě sleduje její dopad pomocí tzv. kvaziexperimentální studie, kdy se zkoumají změny v chování dětí u intervenčních tříd MŠ (proškolení pedagogové pracující s metodikou Dobrý začátek) a srovnávacích tříd MŠ, které s metodikou nepracují. Metodika Dobrý začátek má prokázané efektivní výsledky v podpoře inkluzivního přístupu v prostředí MŠ (podpora pochopení mezi učiteli, rodiči a dětmi, odstranění komunikačních bariér, rozvoj porozumění a tolerance, přijímání odlišností) a podpoře sociálních, emočních a kognitivních dovedností u předškolních dětí, a je tak ideálním řešením pro vedení kolektivu dětí v MŠ i pro jejich další vývoj.

Za základní pilíře metodiky se dají označit 4 principy:

- 1) věnování pozitivní pozornosti** (pedagog věnuje svou pozornost a zájem individuálně každému dítěti; orientuje se na pozitivní chování dětí – na to, co má být);
- 2) stanovení jasných hranic** (pedagog učí děti rozlišovat mezi žádoucím a nežádoucím chováním a nastavuje tak hranice bezpečného soužití ve třídě; vede děti k odpovědnosti za své chování);

⁵ Koutná, M., Klimešová, M., Netík, J., Havrdová, E., Dvořáková, B. (2022). Centra kolegiální podpory v metodice socio-emočního rozvoje předškolních dětí Dobrý začátek. Schola Empirica
Vyhnánková, K., Klimešová, M., Havrdová, E., Vomáčka, A., & Mazák, J. (2019). Závěrečná evaluační zpráva projektu Dobrý začátek: inkluzivní metody práce s dětmi a rodiči. Schola Empirica.

- 3) princip chválení – přehlížení** (pedagog si proaktivně všímá a oceňuje žádoucí chování dítěte – upozorňuje, komentuje, chválí – a záměrně přehlíží to, co je nežádoucí, pakliže se nejedná o agresivní chování);
- 4) vedení dítěte k samostatnosti a odpovědnosti** (pedagog pěstuje a udržuje vztahy založené na vzájemné důvěře a uznání, vede děti k přátelskému chování, práci s emocemi a seberegulací, podporuje přirozenou zvědavost a touhu po nezávislosti, včetně vedení dětí k prosociálnímu řešení problémů a sporů, tím u nich rozvíjí a podporuje samostatné a odpovědné jednání).

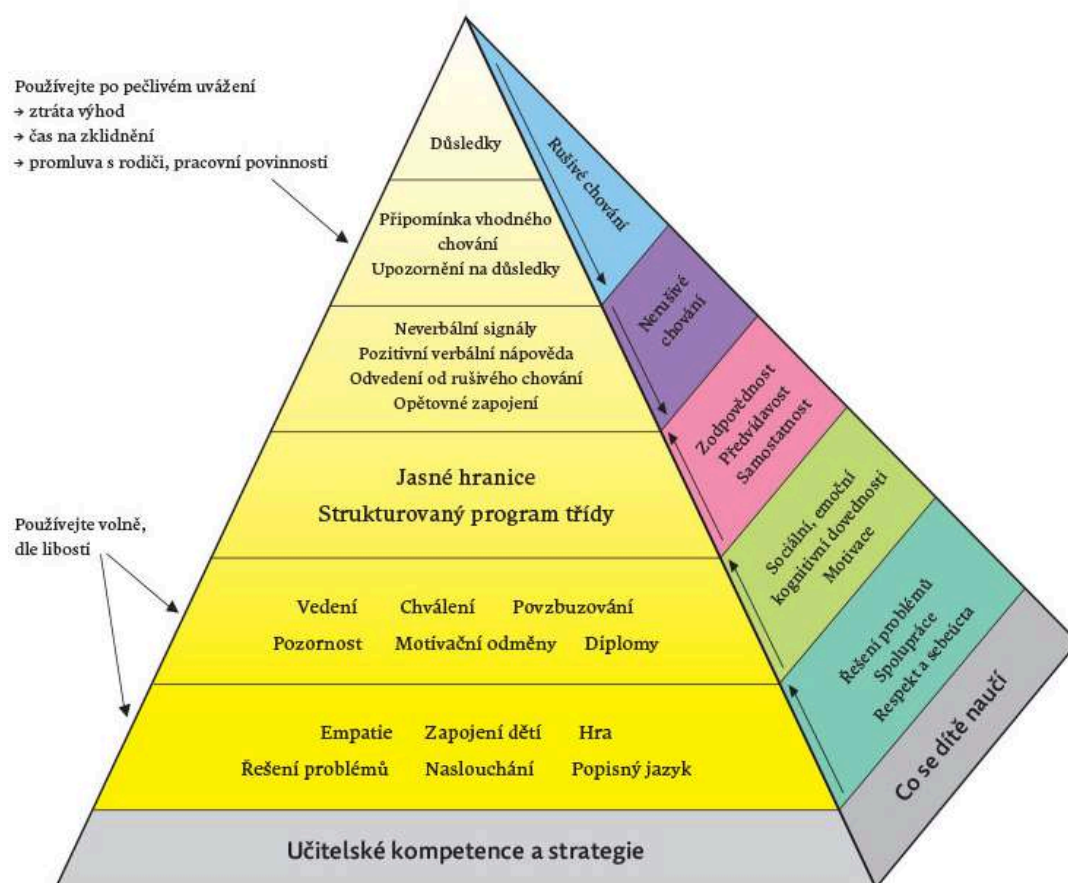
Z didaktického hlediska metodika pracuje především se:

- 1) situačním učením s velkými maňásky** (pedagog cíleně vytváří či využívá aktuální situace ve třídě a prostřednictvím dramatizace pomáhá dětem vnímat různé souvislosti a učí chápat jejich smysl);
- 2) spontánním sociálním učením – principem přirozené nápodoby** (modelování žádoucího chování a jednání dětí prostřednictvím jejich vlastního chování či jednání pedagoga);
- 3) efektivním způsobem komunikace** (založeným na respektu a vzájemné důvěře k dětem i rodičům, pozitivní formulace, popisný jazyk).

Metodika Dobrý začátek počítá s proaktivním přístupem učitele – tedy s vědomým zaměřením pedagoga na pozitivní aspekty v chování dítěte, kterým cíleně a systematicky věnuje pozornost, čímž vytváří stimulující prostředí a toto chování posiluje. Zároveň nereaguje na chování nežádoucí, díky čemuž docílí jeho postupného vymizení, protože se dítěti osvědčí jako neefektivní způsob získání pozornosti. Jedná se o dlouhodobou práci pedagoga se změnou vzorců chování dítěte, s cílem preventivně působit proti nežádoucímu chování, což má vliv i na úspěch dítěte později ve škole i v životě obecně.

Proces a techniky, které se v metodice používají, a jež vedou k úspěšnému sociálně-emočnímu rozvoji dětí, popisuje tzv. Pyramida učení⁶:

Pyramida učení



Pyramida je rozdělena na základnu, prostřední část a vrchol. Metody a strategie popsané na základně tvoří podmínky úspěšného vývoje dítěte a podporují proces učení, a měly by se objevovat při práci s dětmi co nejvíce. Uprostřed pyramidy se objevují metody – nastavení jasných hranic a strukturovaný program třídy, které podporují přirozenou zvědavost a touhu po nezávislosti. Vrchol pyramidy tvoří metody zaměřené na podporu dětí v osvojování si strategií seberegulace, sebekontroly a řešení problémů, s cílem vést děti k samostatnosti v učení a zároveň snižovat projevy nežádoucího chování. Na boční části pyramidy jsou

⁶ Webster-Stratton, C. (2005). Incredible teachers: Nurturing Children's Social, Emotional and Academic Competence

vyznačeny kompetence a dovednosti, které pedagog použitím daných strategií u dětí posiluje.

Strategie a postupy z metodiky Dobrý začátek pedagogům účinně pomáhají v běžném fungování a režimu třídy, i v nelehkých výchovných situacích. Konkrétně se jedná o:

- Strategie vedení třídy: budování důvěry, respekt a společná pravidla
- Podpora pozitivního a žádoucího chování ve třídě
- Strategie spolupráce s rodiči
- Poznávání a učení se dítěte a podpora vytrvalosti
- Komunikace s dítětem: popisný jazyk učitele, efektivní udílení instrukcí, formativní hodnocení, chválení a odměňování, kladení otázek dítěti
- Emoční a sociální rozvoj dítěte
- Podpora vedení dětí k samostatnosti a sebeuznání
- Vedení k rozpoznání vlastních pocitů a nálad
- Strategie k odstraňování nevhodného chování
- Práce s agresivním chováním a mediací sporu

A co říkají učitelé o metodice?

„Metodika Dobrý začátek nám dává přesný návod a strategie pro práci s dětmi. Pomáhá nám v našem osobnostním rozvoji, což se pak přenáší do práce s dětmi a mění atmosféru ve třídě.“

Mgr. Petra Ristić, MŠ Sluníčko pod střechou

„Metodika Dobrého začátku je pro naši mateřskou školu CESTOU k pochopení dětské duše, ke zlepšení klima třídy, k soudržnosti, k potřebným hranicím u dětí, k osobnímu rozvoji dětí i pedagogů. Po cestě se nám povedlo postavit MOST mezi kolektivem školy a rodiči. Díky poznání Dobrého začátku budou mít děti lehčí start do základní školy – vybaveny emoční inteligencí a pocitem, že „vše se dá zvládnout“.

Bc. Květa Voržáčková, ředitelka MŠ Benešovská, Praha

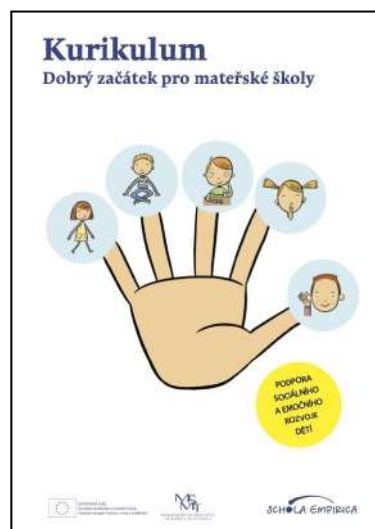
„Metodika Dobrého začátku nás velmi obohatila o škálu praktických činností a nástrojů, díky nimž lze rozvíjet u dětí socio-emoční dovednosti. Velmi se nám osvědčila práce s maňásky, která vnesla do naší práce nový pohled na práci ve třídě a rozšířili jsme je o třídního patrona, který doprovází děti v průběhu celého roku a zve do třídy ostatní maňásky, vysvětluje témata a je průvodcem celým rokem.“

Martina Luková, DiS., MŠ Strančice

2.2 Kurikulum Dobrý začátek® pro mateřské školy

Kurikulum Dobrý začátek pro mateřské školy je příručka, jež vznikla za účelem nabídnout pedagogům ucelený návod, jak implementovat metodiku Dobrý začátek do vlastní praxe. Představuje praktické návody a doporučení pro přímou práci s dětmi, i jejich rodiči, přičemž je rozvržena do **šesti integrovaných výchovně vzdělávacích bloků**, jež odpovídají průběhu školního roku v MŠ:

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



Bloky mají jasnou časovou posloupnost zavedení do praxe – od adaptace, přes práci s emocemi až ke zvládání problémových situací, přičemž se dále v průběhu roku vzájemně prolínají a propojují.

Obsah bloků koresponduje s rámcovými cíli RVP pro předškolní vzdělávání – Kurikulum spojuje všech pět klíčových kompetencí, v rámci nichž směřuje zejména k podpoře:

1. Kompetence k učení (KK1), tj. dítě

- učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; v rámci zadané práce dokončí, co započalo; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů;
- raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo;
- odhaduje své síly, učí se hodnotit vlastní pokroky a oceňovat výkony druhých;
- učí se s chutí, pokud se mu dostává uznání a ocenění.

2. Kompetence k řešení problémů (KK2), tj. dítě

- řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží vyřešit samostatně (nápodobou či opakováním), náročnější pak s podporou a pomocí dospělého;
- při řešení problémů vychází z bezprostřední zkušenosti; vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní originální nápady); využívá přitom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost;
- rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedou k cíli), a řešení, která funkční nejsou; dokáže mezi nimi volit;
- chápe, že vyhýbat se problémům nevede k cíli, zato jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou; uvědomuje si, že může situaci ovlivnit svou aktivitou a iniciativou;
- nebojí se chybovat, pokud se mu dostává pozitivního ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu.

3. Kompetence komunikativní (KK3), tj. dítě

- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím; samostatně formuluje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi; rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog;
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.);
- domlouvá se slovy i gesty, rozlišuje některé symboly a rozumí jejich významu i funkci;
- v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu, s dětmi i dospělými.

4. Kompetence sociální a personální (KK4), tj. dítě

- samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit vlastní názor a vyjádřit jej;
- uvědomuje si, že odpovídá za sebe i své jednání a nese za něj důsledky;
- projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým, pomáhá slabším, rozezná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost;
- dokáže se ve skupině prosadit, ale umí se 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;

- napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí;
- spolupodílí se na společných rozhodnutích; přijímá jasně dané a odůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobuje se jim;
- je schopné chápat, že lidé jsou různí, a dokáže tolerovat jejich odlišnost a jedinečnost;
- chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácejí a že vzniklé konflikty je lepší řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí, ponižování a ubližování ze strany jiného dítěte.

5. Kompetence činnostní a občanské (KK5), tj. dítě

- dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat své slabiny;
- odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem;
- chápe, že může svobodně o rozhodovat tom, co udělá, ale že za svá rozhodnutí také zodpovídá;
- má smysl pro povinnost ve hře, práci i v učení; k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně; váží si práce i úsilí druhých;
- zajímá se o druhé i o okolní dění;
- má základní představu, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat;
- spoluvytváří pravidla společného soužití s vrstevníky, chápe jejich smysl i potřebu je dodržovat;
- uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu.

Každý výchovně vzdělávací blok obsahuje čtyři části, které zahrnují nápady na aktivity, hry a komunikaci s dětmi a rodiči k tématu daného bloku:

1) DENNÍ RITUÁLY, SOCIÁLNÍ UČENÍ A MODELOVÁNÍ JEDNÁNÍ

Kurikulum klade důraz na předvídatelné a opakuující se činnosti a situace, jež dětem dodávají jistotu, protože jim pomáhají orientovat se v plynutí dne a odhadnout, co se od nich v konkrétní situaci očekává. Důraz je kladen také na přechodové činnosti.

V Kurikulu připomínáme a nabízíme rituály spojené s komunikací a vytvářením mezilidských vztahů.

2) SITUAČNÍ UČENÍ PROSTŘEDNICTVÍM VELKÝCH MAŇÁSKŮ

Kurikulum pracuje se 3–4 maňásky, jejichž ústy a rukama lze pohybovat. Maňásci jsou velikostně podobné dětem, aby nebyly považovány primárně za hračky, ale za „děti“, které zažívají stejné situace jako děti samy. Pedagog jim dá jména dle svého uvážení, a která již poté nebude měnit. Použití maňásků má svá specifická pravidla, jež je třeba dodržet:

- maňáska ovládá výhradně jen pedagog v předem promyšlené aktivitě, poté uklízí maňásky na místo mimo dohled a dosah dětí;
- maňásci neslouží ke hraní;
- maňásci se používají k předvedení správného chování, k nácviku nových dovedností či k nácviku řešení různých situací;
- lekci s velkými maňásky je vhodné zařazovat pravidelně alespoň jednou týdně, a to v rozsahu 15–20 min.

Na co si dát pozor při práci s velkými maňásky:

- Při přehrávání konfliktní situace pedagog nikdy nepoukazuje na konkrétní dítě nebo konkrétní situaci, která ve třídě nastala. Dítě samo pozná, co se ho týká, a není vhodné na to upozorňovat ostatní. Mohlo by tak dojít k nežádoucí a zbytečné stigmatizaci dítěte.
- Pro práci s velkými maňásky je důležité vybrat jedno konkrétní chování, které chce pedagog s dětmi nacvičovat (např. střídání při hře, půjčování hračky, jak si poradit, když kamarád nechce druhého přijmout do hry, jak se zachovat, když dítě omylem někomu zbourá stavbu z kostek apod).
- Není vhodné spojovat dohromady více témat, jako třeba nácvik přátelského chování a řešení konfliktní situace. Ideální je začít s nácvikem podle scénářů, které nabízí kurikulum, až později vyzkoušet zpracovat vlastní scénáře.
- Práce s velkými maňásky musí být vždy dobře připravená, nikdy se pedagog nepouští do spontánní hry.
- Velcí maňásci se používají k nácviku a modelování prosociálního chování nebo k tréninku ovládnutí negativních emocí, nikoliv k osvojování básniček, písniček apod.
- Při dramatizaci je třeba držet se vymezeného tématu a nenechat se od něho dětmi odvést.
- Maňásek vypadá jako živý, když ho pedagog šikovně vodí. Proto, když jde za dětmi, neměl by ho pedagog držet v náručí, ale měl by jít po zemi. Je dobré, když ho ukryje za zády, aby maňásek „přišel“ do kruhu mezi děti v pravou chvíli a nemuselo se pro něho daleko chodit.

- Je třeba paralingválními prostředky odlišit vlastní a maňáskův hlas: tedy použít jiný tón, barvu a sílu hlasu, jiné tempo řeči a artikulaci. V roli učitele je třeba snažit se používat popisný jazyk a volit neutrální barvu hlasu.
- Během scény je třeba zaměřit se na žádoucí chování, které řeší vybraný problém, a takové také předvádět. Není třeba s dětmi do detailu analyzovat důvody špatného chování a kárat (poměr pozitivního a negativního je 4:1).
- Po dětech se nevyžaduje, aby odpovídaly všechny najednou, třeba v reakci na otázku: „Je to tak správně, děti?“ Je lepší zapojit do scény konkrétní děti, které jsou pak osloveny: „Jak bys to řešil, Toníku?“ nebo „Co bys poradila, Aničko?“, případně „Máte někdo nápad, jak bychom tuto situaci řešili?“
- Omluva kamarádovi není vždycky řešení. Poukáže sice na nežádoucí chování, ale tomu žádoucímu dítě nenaučí. Omluva by měla být autentická, nikoliv vynucená. Na závěr dramatizace s maňáskem je potřeba jasně dětem ukázat, jak danou situaci zdárně vyřešit.

Charakteristika maňásků, které Kurikulum používá:

MEDVĚD CALEB



Caleb je velmi starý a moudrý medvěd. Žije v lese blízko Nely a Peleho. Je dobrý kamarád všech dětí, ale pro Nelu a Peleho je zvláštním kamarádem, protože jim pomáhá, když se cítí smutní. Často navštěvuje třídu v mateřské škole, aby si s dětmi popovídal a zeptal se jich, jak se jim daří a co nového se naučily.

Caleb přichází za dětmi do ranního kruhu vždy na úvod lekce, aby jim například ukázal, jak se lidé spolu seznámí; aby představil třídní pravidla a vysvětlil jejich potřebnost.

DĚTI NELA A PELE

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

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

Nela a Pele přicházejí za dětmi do ranního kruhu jednou za týden, aby s nimi procvičovali a dále rozvíjeli téma dané lekce.



Přinášejí vlastní příběhy, vždy převypráví situace, v nichž se ocitli, a společně s dětmi a učitelkami se snaží přijít na to, jak se v nich zachovat. Podle potřeby mohou maňásci přijít i v jiný než pravidelně určený den (např. když některé z dětí odcizí hračku, čelí nepřátelskému chování ostatních apod., případně když je potřeba ihned zasáhnout).

ŽELVA SAM



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

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

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

Každý výchovně vzdělávací blok obsahuje ilustrační příklady scénářů pro použití maňáska, přičemž se počítá, že postupem času si pedagog vytvoří svůj vlastní repertoár scénářů dle aktuálních potřeb.

3) HRY A AKTIVITY VE TŘÍDĚ

Ke každému bloku jsou přiřazeny také originální materiály a pomůcky, které se k němu tematicky hodí, spolu s návodem na jejich použití. Pedagog je může dle libosti využít. Jedná se o skládačky, pexesa, pracovní listy, karty emocí, příběhy, sborník her, karty pro nácvik řešení problémů, sešit pro děti a rodiče apod. Pomůcky jsou průběžně doplňovány, a na jejich tvorbě se podílí také pedagogové, jež s metodikou pracují, díky čemuž jsou tyto metodické doplňky praxí ověřeny jako účinné. Všechny materiály se používají při řízené činnosti, nejsou dětem volně k dispozici.



4) DOPISY RODIČŮM

Významnou součástí metodiky Dobrý začátek je budování a posilování pozitivních vztahů také mezi pedagogy a rodiči. Důraz se klade na efektivní komunikaci a zapojení rodičů do výchovných aktivit vzhledem ke společnému cíli – a to úspěšné výchově a pozitivnímu vývoji dítěte. Kurikulum proto v každém bloku rodiče vtahuje do dění ve třídě pomocí předpřipravených dopisů, informuje je o aktivitách, a dává možnost znovu se k nim doma vrátit pomocí úkolů, které dítě přináší pravidelně domů. Při takto společně stráveném čase, se posiluje vazba mezi rodiči a jejich dítětem. S rodiči jsou také sdíleny úspěchy dítěte skrze pravidelné krátké vzkazy.

Domácí úkol pro děti a rodiče PODOBZENÍ POCTŮM VÝNESE  1. Podívej se na obrázky hoříčky a řekni rodiči, jak se cítíš. 2. Prošli sešli, že se dítě zrovna rádo? Podpis rodiče: _____	Kamarádíme se Milí rodiče, děti se seznamují s ostatními ve třídě. Schválně, kolik už mají kamarádů? A pamatují si jejich jména? Vaše dítě se učí, co je to přátelské chování, a vy je v tom můžete podpořit. Pochvalte je, jakmile si všimnete, že se chová následovně:  Podělí se Pochvalte potomka vždy, když si všimnete, že se dělí o hračky s jiným dítětem nebo s vámi. „Děkuju, že ses se mnou podělila o své hračky a že si s tebou můžu hrát.“  Pomáhá: Pochvalte dítě vždy, když si všimnete, že někomu pomáhá. „Je skvělé, že s bratrem sbíráš jeho věci. Je za takovou pomoc moc rád.“  Střídá se s druhými: Pochvalte dítě vždy, když si všimnete, že vydrží čekat, až na ně přijde řada. „Mezitímco na koloběče jezdil tvůj bratr, našel sis něco jiného na hraní a trpělivě jsi čekal, až na tebe přijde řada.“ Také si hrajeme s Nélou a Pelem na detektiva. Nechte si o tom vyprávět... Děkujeme za vaši podporu.
Ocenění Komu _____ dobrý skutek/práce/chování _____ _____ _____ Učitelka _____ Datum _____ 	

Ve vztahu k rodičům Kurikulum doporučuje:

- Před zahájením první lekce je vhodné poslat rodičům dopis s podrobným popisem kurikula. Ideální je domluvit si s nimi schůzku za účelem představení maňásků a kurikula, a zdůraznit, že oni jako rodiče hrají v učení dítěte podstatnou roli, a proto je jejich spolupráce se školkou více než nutná.
- V dopisech rodiče jednak seznámit s tématy socio-emočního rozvoje, jemuž se děti společně s učiteli v MŠ věnují, jednak jim nabízet inspiraci, jak oni sami mohou své

dítě v tomto směru obohatit. Mnohým tak zároveň ukazovat cestu, jak se vypořádat se zlobením a potížemi v chování, které doma řeší a neví si rady.

- Poslat rodičům dopis vždy při zahájení každé lekce, jejichž vzory jsou součástí Kurikula.
- Zdůraznit rodičům, že souhlasí-li se zapojením do výchovného procesu, měli by se svým dětem věnovat.

2.2.1 Seznámíme se a kamarádíme se

Úvodní blok, jež rozvíjí kompetence komunikativní (KK3) a kompetence sociální a personální (KK4), je zaměřen na adaptaci a orientaci v novém prostředí, navazování vzájemných vztahů a vazeb (učitel – dítě – rodič), a nastavení bezpečného a důvěrného prostředí. Je zařazen na začátek školního roku, kdy se pedagog společně s dětmi věnuje:

- vzájemnému seznamování;
- základům zdvořilého chování;
- vytváření dobrých vztahů;
- všímavosti vůči ostatním.

Pro názornou představu, jak Kurikulum jednotlivé bloky zpracovává a předkládá pedagogům, uvádíme tento první blok v celém znění jako přílohu v závěru tohoto dokumentu.

2.2.2 Naše společná pravidla

Společně s úvodním blokem je důležité hned na začátku školního roku představit dětem pravidla a společně s nimi si je pro svoji třídu stanovit. Kurikulum doporučuje začít s 5 základními pravidly (Pravidla 5 prstů), která se týkají komunikace a chování:

- pozorně posloucháme toho, kdo právě mluví;
- v místnosti mluvíme tichým hlasem;
- díváme se na paní učitelku, když s námi hovoří;
- ruce necháváme v klidu;
- v místnosti chodíme pomalu.



Při tvorbě pravidel se pedagog drží následujících zásad:

- tvoří je společně s dětmi;
- jsou stručná, aby byla dětem jasná a srozumitelná;
- jsou formulována kladně (kladná věta odkazuje na žádoucí chování);
- piktogramy pravidel jsou ve třídě na viditelném místě, v úrovni očí dětí.

Pravidla (dané chování) se s dětmi následně trpělivě nacvičuje (například v ranním kruhu) a během roku se k tomuto tématu pedagog opakovaně vrací a znovu jej upevňuje.

Tento blok rozvíjí kompetence k učení (KK1) a kompetence k řešení problémů (KK2), děti se učí:

- rozlišovat mezi žádoucím (vhodným) a nežádoucím (nevhodným) chováním;
- porozumět tomu, proč potřebujeme pravidla;
- pochopit důsledky nežádoucího chování-porušení pravidel;
- přijmout odpovědnost za své jednání.

V tomto výchovném bloku se dostává do popředí **strategie chválení a oceňování**, kterou pedagog využívá právě k upevňování žádoucího chování. Pochvala ve smyslu pozitivní zpětné vazby na chování dítěte je vždy konkrétní – tedy pedagog jasně vysvětluje, za co dítě chválí, a okamžitá. Pedagog také modeluje komunikaci dětí tím, že i ony si samy začnou všimnat pozitivního chování druhých a dokáží se postupně chválit sami navzájem.

2.2.3 Nasloucháme druhému

Třetí výchovně vzdělávací blok sleduje cíle, jež souvisí obecně s komunikací, empatií a rozvojem volných vlastností. Z hlediska klíčových kompetencí tak rozvíjí kompetence k řešení problémů (KK2), sociální a personální (KK4), činnostní a občanské (KK5). V rámci harmonogramu školního roku vychází zařazení tohoto bloka na zhruba listopad–leden.

Pedagog, jež se zde zaměřuje na rozvoj schopnosti naslouchat, soustředit se a dodržovat jednoduché pokyny, učí děti:

- vzájemně se dorozumět;
- respektovat druhého, dokázat ho pochopit a vcítit se;
- porozumět pokynům a plnit je;
- porozumět promluvě nebo textu;
- dokázat se soustředit a být trpělivý;
- rozvíjet jazykové dovednosti (schopnost vyjádřit se).

Významným prvkem v tomto bloku je důraz na používání **popisného jazyka** jako způsobu

komunikace, kterým pedagog vyjadřuje svou pozornost vůči dítěti – tedy se mu v danou chvíli plně a pozitivně věnuje, vidí, co dítě dělá a komentuje to. Použitím neutrálního popisného jazyka, jež se zaměřuje na konkrétní pozitivní děje (namísto zaměření na chyby a problémy) pedagog:

- rozvíjí vzájemný vztah důvěry;
- rozvíjí schopnost dítěte naslouchat a obohacuje jeho slovní zásobu;
- svou mluvou a vyjadřováním dává vzor dítěti.

Neméně důležité místo v tomto bloku má také **efektivní udělování pokynů** – pedagog je zde veden k dodržování konkrétních zásad tak, aby dítě porozumělo tomu, co se po něm chce a pokyn splnilo.

Schopnost soustředit se, naslouchat a porozumět, o čem je řeč, se velmi dobře prohlubuje pomocí předčítání – Kurikulum zde tedy také dává návod a doporučení k tzv. **interaktivnímu čtení**, přičemž se vychází ze 4 kroků, kdy pedagog či rodič při společném čtení s dítětem:

- 1) popisuje obrázky
- 2) pokládá otevřené otázky
- 3) pochválí a povzbuzuje
- 4) prohlubuje myšlenku dítěte



2.2.4 Jak se cítíme?

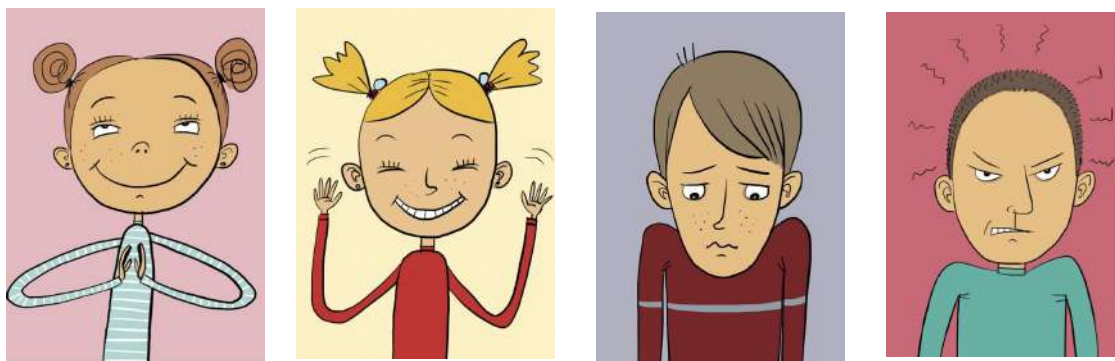
Tento blok se zaměřuje na prožívání, nálady a pocity. Vede dítě k poznávání sebe sama a k rozvoji pozitivních pocitů jak k sobě, tak k druhým lidem, přírodě i věcem. Pedagog zařazuje téma pocitů a emocí zhruba v únoru–březnu a průběžně se k němu vrací.

Tímto blokem se u dětí podporují kompetence k řešení problémů (KK2) a kompetence komunikativní (KK3).

Pedagog vede děti k tomu, aby se naučily porozumět základním emocím:

- zpočátku se učí pojmenovat čtyři hlavní pocity – veselý, nadšený, smutný a rozzlobený;
- tyto pocity se učí spojit s tím, co právě prožívají – co je dělá veselými, nadšenými, smutnými, rozzlobenými;
- učí se, jak poznat z tváře i chování druhého, jak se cítí;
- učí se porozumět svým pocitům i pocitům druhých.

Pedagog zde, stejně jako v předchozích blocích, hojně využívá **popisného jazyka**, přičemž komentuje své vlastní emoce (nahlas vyjadřuje a sdílí, jak se cítí), stejně jako popisně komentuje emoce dětí. Dává tak opět dětem vzor, jak slovně sdělit, jak se právě cítí, což jim pak pomůže lépe s vlastními pocity zacházet.



2.2.5 Zvládání vzteku

Navazujícím blokem na téma emocí a pocitů je blok Zvládání vzteku, jež se zaměřuje na rozvoj schopnosti sebeovládání a na práci se vztekem. Spolu s rozvojem sebekontroly však

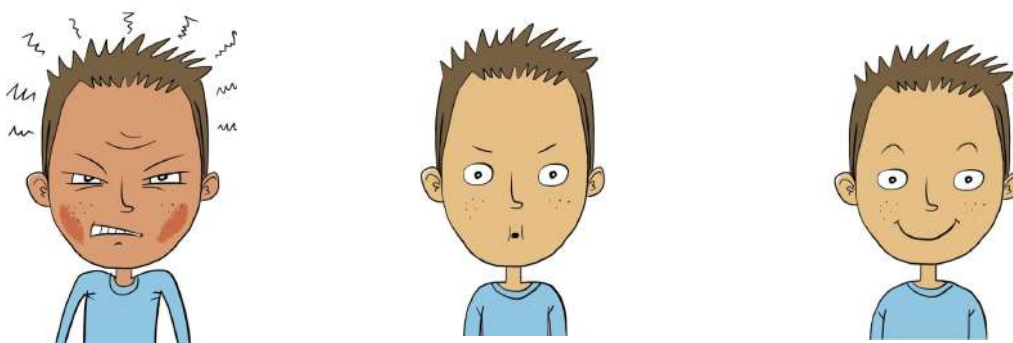
také pedagog učí děti hodnotit své pokroky a prožívat radost z toho, co zažívají a zvládají, a učí je se vyrovnat se s případným neúspěchem.

Pedagog se v tomto bloku, jež rozvíjí kompetence k řešení problémů (KK2) a kompetence komunikativní (KK3), zaměřuje především na:

- podporu volního úsilí dítěte, jeho soustředění, trpělivosti a vytrvalosti při činnosti;
- vedení dítěte k tomu, aby si uvědomilo, co se mu daří a co ne;
- schopnost správně identifikovat příčinu vzteku či jiného neklidu, aby mohlo být každé dítě specificky podpořeno;
- společný nácvik sebeovládání.

Důležité je si uvědomit, že nelze děti učit těmito dovednostem ve chvíli, kdy už jsou v afektu, ale naopak je nutné pracovat s dítětem ve chvíli, kdy je klidné a daří se mu dobře. Pedagog tedy záměrně během dne vyhledává příležitosti, kdy může komentovat, vyzdvihovat či pochválit dítě při činnosti, při níž se dítě soustředí, je trpělivé nebo ji dokončí do konce. Zároveň neustále učí děti tomu, že problémy je třeba řešit v klidu a s chladnou hlavou a nacvičuje s nimi techniky sebeovládání – např. dechové cvičení, místo na zklidnění, počítání v duchu, tak aby z dětí dokázaly vyprchat akutní negativní emoce a mohly teprve poté začít hledat řešení dané situace.

Kurikulum jako jednu z technik zvládnutí negativních emocí nabízí **techniku želvího krunýře**, která dětem umožňuje představit si své bezpečné místo, ve kterém mají možnost se uklidnit pomocí dýchání a vnitřní mluvy, a pak být připraveni čelit situaci. Bezpečí, zastavení se a nádech jsou tři podstatné kroky vedoucí ke zvládnutí jakékoliv náročné situace.



2.2.6 Zvládneme to spolu

Poslední výchovně vzdělávací blok se věnuje nácviku řešení problémů a rozvíjí u dětí kompetence k řešení problémů (KK2) a kompetence činnostní a občanské (KK5). Zařazuje se do práce s dětmi až v polovině druhého pololetí (cca březen).

Pedagog postupně, pomocí nácviku jednoduchých situací a pomocí práce s chybou, vede děti k:

- samostatnému rozhodování;
- ke kritickému úsudku a citu pro situaci;
- k vyjednávání a tvorbě kompromisů;
- k prosociálnímu chování.

Pedagog dítě podporuje především v těchto kompetencích:

- Dítě chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli a že je naopak výhodou tyto problémy včas a uvážlivě vyřešit; uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit.
- Dítě řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého. Pedagog nechává dítě řešit situaci samostatně, tj. nediktuje mu řešení, pokud na ně může dítě přijít samo.
- Dítě řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti; vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá přitom dosavadní zkušenosti, fantazie a představivosti.
- Dítě rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou, a dokáže mezi nimi volit.
- Dítě 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.
- Dítě napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí.
- Dítě se spolupodílí na společných rozhodnutích; přijímá objasněné a odůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá pravidla, která chápe, a přizpůsobuje se jim.
- Dítě je schopno chápat, že lidé jsou různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnosti a jedinečnosti.

Kurikulum zde jako efektivní strategii vybízí používat techniku **modelování řešení problému**, kdy pedagog využívá denní situace, ve kterých je třeba vypořádat se s problémem, překážkou nebo udělat rozhodnutí, a ukazuje dětem, jak se zachovat. Pomocí toho, že danou situaci kometuje nahlas a popisuje, jaké má možnosti ji vyřešit, dává dětem návod k řešení podobných budoucích situací a ukazuje, že vše má nějaké řešení.

Podobně jako u nácviku techniky zvládání negativních emocí – želvího krunýře, i zde pedagog učí děti a nacvičuje s nimi postup řešení problémů, který Kurikulum shrnuje jako **čtyři kroky k řešení problému**:

- 1) Zjistit v čem je problém, co se stalo
- 2) Shrnout problém
- 3) Vyzvat děti, aby navrhly možná řešení problému
- 4) Dát dětem na výběr a rozhodnutí nechat na nich

Kromě výše zmíněné strategie učí pedagog děti také technice **přehlížení**, díky které se děti mohou naučit předcházet konfliktům a sporům. Děti jsou vedeny k tomu, aby se naučily nevšímat si chování, které je obtěžuje a ruší od toho, co právě dělají (posměšky, vyrušování, poštuchování apod.). Tím, že nevěnují pozornost tomuto nevhodnému chování, pomáhají nejenom předcházet konfliktu, ale pomáhají ho také u dotyčné osoby postupně odbourat.



2.3 Nutné předpoklady pro úspěšné zavedení metodiky Dobrý začátek do praxe MŠ

Jako každá změna v zaběhnutých procesech, zavádění nových přístupů a metodik do školního prostředí vyžaduje motivaci a aktivní zapojení všech zúčastněných. Jak víme z předchozích výzkumů⁷, úspěšné zavedení, realizace a udržitelnost metodiky Dobrý začátek úzce souvisí se změnou postojů učitelů k sobě samým, dětem, rodičům i kolegům. Taková změna postojů je dlouhodobý proces, který propojuje sebereflexi s novými poznatky a rozhodlím změnit své chování. Tento proces předchází moment uvědomění si, že dosavadní přístupy a způsoby řešení nepřinášejí žádoucí výsledky. Ze zkušeností z práce s učiteli víme, že toto zjištění je velmi silným motivačním prvkem k seberozvoji a profesnímu růstu, který metodika Dobrý začátek poskytuje. Další předpoklady k úspěšnému zavedení metodiky, které jsme v průběhu projektu adresovali, zahrnují rozvoj kompetencí pedagogů, změny v prostředí MŠ, podporu pedagogů ze strany lektorů metodiky Dobrý začátek, podporu a zapojení vedení MŠ, a kolegiální spolupráci.

2.3.1 Kompetence pedagogů

Metodika Dobrý začátek, aby měla efekt na klima třídy a chování dětí, je nezpochybnitelně spojená s osobnostním rozvojem samotného pedagoga – mění jeho zaběhnuté modely myšlení směrem k pozitivnímu nastavení, pomáhá mu opouštět každodenní rutinu, stereotypy a zažitá schémata v chování, vede ho k proaktivnímu jednání a také k reflektování situací ve třídě. V Dobrém začátku platí, že pedagog podporuje pozitivní přístup k sobě i dětem, a on, stejně jako děti, může zlepšit svým chováním klima ve třídě.⁸

Jak popisují učitelky z praxe:

„Díky metodice Dobrý začátek se na běžné situace dívám jinak. Dokáží děti pochopit a podpořit je přesně v tom, v čem je potřeba. Dobrý začátek dává skvělé návody, jak s dětmi pracovat a jak řešit konfliktní situace.“ MŠ Dobroměřice

⁷ Koutná, M., Klimešová, M., Netík, J., Havrdová, E., Dvořáková, B. (2022). Centra kolegiální podpory v metodice socio-emočního rozvoje předškolních dětí Dobrý začátek. Schola Empirica

Vyhnánková, K., Klimešová, M., Havrdová, E., Vomáčka, A., & Mazák, J. (2019). Závěrečná evaluační zpráva projektu Dobrý začátek: inkluzivní metody práce s dětmi a rodiči. Schola Empirica.

⁸ Havrdová, E., Petrová-Kubešová, A. (2023). Osobnostní rozvoj pedagogů pomocí metodiky Dobrý začátek. *Speciál pro mateřské školy*. Praha: Řízení školy, ročník V., č. 2, str. 22-24. ISSN 2571-0591

„Začala jsem víc přemýšlet, jak to dělám, proč to dělám, a jaké bude mít moje chování důsledky.“ MŠ Velíšská Vlašim

Dle principů metodiky Dobrý začátek, pedagog vedle vědomého soustředění se na pozitivní děje, rozvíjí také svoji sebekontrolu a koriguje své výroky vhodným jazykem (místo okřiknutí naopak popíše, co je žádoucí; místo napomenutí klidně vysvětlí, co očekává). Pedagog se v metodice učí používat popisný jazyk, kdy sděluje informaci bez hodnocení (např. pomocí já výroku), soustředí se na pozitivní namísto zákazů a negativního hodnocení.

Jak zmiňuje jedna z vedoucích CKP:

„České děti často vědí, co nemají dělat, ale nevědí už, co dělat mají. Slýchají věty typu „nechod tam, nekřič“, ale chybí jim návod, co tedy dělat mají a jak.“ MŠ Dobroměřice

Díky tomu, že metodika podněcuje děti k samostatné činnosti, jejich iniciativě a učí je postupy řešení problémů, má pedagog také větší přehled o přáních a potřebách dětí, má větší prostor na individuální přístup, což je spojeno s vyšší mírou pochopení pro chování a jednání dětí, a přenechání větší míry odpovědnosti samotným dětem. *„...Díky metodice jsem si uvědomila, že člověk by měl dětem dávat větší důvěru,...dát jim důvěru a poodstoupit do pozadí, nechat je, aby si věci řešily samy, spíše je podporovat.“ MŠ Sluníčko pod střechou Praha*

Odhodlání a motivace pedagoga přijmout tento “jiný koncept” práce s dětmi, úsilí působit na děti pozitivně a kultivovat je již od raného věku, pracovat na sobě samém a na vlastních kompetencích, je prvním předpokladem úspěšného zavedení Kurikula do praxe MŠ. Kompetence, které pedagog posiluje u dětí a potažmo i u sebe, se pak přenáší do klimatu celé školy, do vztahu k dětem, rodičům a kolegům, i do vztahů osobních mimo MŠ – jak např. uvádí další vedoucí CKP:

„Dobrý začátek zharmonizoval můj osobní život, začala jsem být vnímavější, naučila jsem se lépe dívat kolem sebe... Domov se mi zklidnil, a to se mi pak začalo zrcadlit i v práci.“ MŠ Opatovice nad Labem

Je na místě zmínit také mentorské kompetence, jež hrají klíčovou roli v podpoře profesního růstu učitelů. Mentorství není pouze o poskytování informací a znalostí, ale také o vytvoření podpůrného a inspirativního prostředí pro rozvoj pedagogických dovedností a osobnostního růstu. Změna zažitých postupů klade na pedagoga vysoké nároky, které se lépe zvládají v podporujícím prostředí, tedy na pracovišti, kde se daří kolegiální podpoře.

2.3.2 Prostředí MŠ

Na základě výzkumů a zkušeností pedagogů víme, že zavádění principů metodiky Dobrý začátek do praxe je efektivnější, pokud s nimi pracuje celý pedagogický sbor a je nastaven jednotný systém v rámci celé MŠ⁹.

„Všechny učitelky, asistentky pracují dle metodiky Dobrý začátek, díky Centru kolegiální podpory (CKP) jsou všechny proškolené a vzájemně si předávají zkušenosti a inspirují se. Myslím, že CKP zvýšilo úroveň naší školy i zlepšilo PR školy.” MŠ Měřičkova, Brno

„Metodika Dobrého začátku zaměřená na rozvíjení socio-emočních dovedností předškolních dětí nás natolik oslovila, že jsme se rozhodli pro proškolení celého sboru. Učitelky zapojené do projektu se pak staly přirozenými mentorkami kolegyň, které se s metodou teprve seznamovaly. Důležitým aspektem metody DZ, který nás velmi oslovil, je, že metoda mění i přístupy učitelů k dětem – učitelé se zaměřují na pozitivní motivaci, vyzdvihují žádoucí chování, čímž se výrazně mění klima celé třídy i MŠ a dochází ke snižování agrese mezi dětmi.” MŠ Sluníčko pod střechou Praha

Pohled učitelů dokládá, že je vhodnější a efektivnější, pokud podle metodiky funguje celá MŠ, popřípadě více tříd. To se může dít i díky propsání principů do strategických dokumentů školy: *„Prvky Dobrého začátku jsme vložily do Školního vzdělávacího programu a díky tomu děti začínají přijímat tento přístup a dokonce ho i samy vyžadují.”*

MŠ K Polabinám Pardubice

Podobně v jiné školce se:

„díky metodice DZ významně profesně posunul celý kolektiv MŠ. Metodika DZ se stala prioritou naší MŠ.” MŠ Merklín

I další dotazování vnímali pozitivní posuny v celém kolektivu: *„Už to není souboj, je to spolupráce.”*¹⁰ MŠ Měřičkova Brno

⁹ Koutná, M., Klimešová, M., Netík, J., Havrdová, E., Dvořáková, B. (2022). Centra kolegiální podpory v metodice socio-emočního rozvoje předškolních dětí Dobrý začátek. Schola Empirica

¹⁰ Koutná, M., Klimešová, M., Netík, J., Havrdová, E., Dvořáková, B. (2022). Centra kolegiální podpory v metodice socio-emočního rozvoje předškolních dětí Dobrý začátek. Schola Empirica

Řízení třídy postavené na budování pozitivní atmosféry, otevřenosti a partnerských vztazích, zapojení rodičů do dění třídy, práci s emocemi, práci s nevhodnými návyky v chování, zvládání vzteku nebo řešení konfliktů, vyžaduje podporu vedení mateřské školy a celkovou spolupráci všech aktérů v rámci MŠ, a jejich zapojení do řízení a plánování školy. Výsledkem je pak kvalitnější nastavení chodu celé školy včetně zvyšování kompetencí jednotlivých pracovníků. Dokládá to několik konkrétních zkušeností, kdy např. ředitelky zmiňují, že:

„Získané kompetence mi pomohly s řízením školy, třídy a vzniklých situacích v nich, zlepšení se v efektivní komunikaci s dětmi, učiteli, veřejností.“ MŠ Mozaika Jihlava

nebo: *„v pozici ředitelky jsem si uvědomila, že je to se zaměstnanci v něčem stejné jako s dětmi: motivovat, popisný jazyk, trpělivost, prostor a toleranci.“ MŠ Velíšská Vlašim*

Kolegiální spolupráce, vzájemná podpora a jednotný přístup vedou k rychlejší a trvalejší změně způsobu vedení dětí.

2.3.3 Expertní podpora a kolegiální spolupráce

Ačkoliv je know-how metodiky Dobrý začátek volně zpřístupněno širší veřejnosti (webové stránky organizace Schola Empirica, online kurz, publikace a materiály), je systematická a dlouhodobá metodická podpora při osvojování a zavádění metodiky do praxe důležitou komponentou jejího úspěšného začlenění do práce s dětmi.

Za léta pilotování metodiky Dobrý začátek v ČR se osvědčila kombinace expertní a interní podpory v následující podobě:

- vytvoření expertního týmu lektorů z řad zkušených ředitelek či učitelek MŠ, které předávají jak teoretické, tak i praktické znalosti z metodiky Dobrý začátek začínajícím pedagogům; poskytují návaznou metodickou podporu na základě potřeby pedagogů; podílí se na vzniku metodických materiálů;
- činnost odborné rady metodiky Dobrý začátek, jež zajišťuje odborný dohled nad obsahem, připomínkuje a zkvalitňuje metodické postupy a dohlíží na udržitelnost metodiky v ČR;
- síť center kolegiální podpory v 11 krajích ČR, jež se prakticky podílí na udržitelnosti metodiky v ČR, sdílí dobrou praxi a umožňují kolegiální podporu v podobě následů a pravidelných rozvojových setkání pro nové i praktikující pedagogy;
- expertní podpora pedagogů stran rozvoje jejich mentorských dovedností, za účelem interní podpory svých kolegů na pracovišti;

- domácí nebo zahraniční stáž.

Více k nastavení metodické podpory předkládaného projektu se můžete dočíst v kapitole 3 této zprávy.

3 Podpora pedagogů MŠ v rámci projektu

Pedagogové a školy hrají velmi důležitou roli při výchově dítěte, a mohou jeho vývoj zásadně ovlivnit pozitivním směrem. To, jak si dítě povede ve škole, ale i v životě obecně, velkou měrou závisí na rozvoji jeho sociálních a emočních kompetencí. Jejich podpora a zlepšování v raném věku prokazatelně působí preventivně proti nežádoucímu chování a s tím spojených závažnějších problémů ve věku pozdějším.

Cílem projektu „Zavedení a ověření metodiky rozvoje socio-emočních dovedností v MŠ a ZŠ“ proto bylo podpořit pedagogy právě v oblasti rozvoje měkkých dovedností dětí.

Potřebu rozvoje těchto dovedností akcentují jednak samotní pedagogové, kteří jako nejčastější problémy při výchově a vzdělání uvádějí, že se u dětí potýkají s:

- problémy s adaptací;
- nízkou koncentrací a vytrvalostí;
- nevhodnými vzorci chování (vzdor, vztek, agrese, nerespektování pravidel, atd.);
- nízkou empatií a velkými obtížemi v ovládnutí emocí;
- neschopností vzájemně spolupracovat/domluvit se;
- neschopností plnit pokyny;
- neschopností poradit si v různých situacích;
- nezájmem rodičů.

Jednak ji akcentují také rámcové vzdělávací programy, které školám i předškolním zařízením ukládají povinnost rozvoj vybraných kompetencí zajišťovat, přičemž však není k dispozici jasný a ověřený nástroj, jak by měly školy postupovat.

Projekt reagoval na 4 problematické oblasti:

1. Roztříštěnost/nejednotný způsob práce s tématem rozvoje socioemočních dovedností.
2. Absence ověřených a komplexních metodik pro rozvoj měkkých dovedností pro předškolní a školní vzdělávání, které by představovaly ucelený zastřešující způsob práce a nastavení vztahu mezi učitelem a dětmi, a mezi učitelem a rodiči.
3. Potřeba intenzivní podpory pedagogů při implementaci metodik, kladoucí důraz na sebereflexi a práci na seberozvoji.
4. Potřeba aktivního zapojení rodičů do vzdělávacího procesu, navázání partnerského vztahu mezi školou a rodinou.

V rámci podpory směřované k pedagogům MŠ bylo vybráno celkem 9 mateřských škol z Prahy a Středočeského kraje, kde byly zaváděny hlavní prvky metodiky Dobrý začátek do praxe prostřednictvím inovativního Kurikula Dobrý začátek. Učitelům byl nabídnut jednak ověřený nástroj pro rozvoj socio emočních dovedností dětí předškolního věku, jednak také intenzivní podpora při implementaci tohoto nástroje do praxe. Součástí bylo také metodické vedení k systematické práci s rodinami.

3.1 Nastavení spolupráce a školení pedagogů

V úvodních měsících projektu (jaro 2020) byla finalizována spolupráce s vybranými mateřskými školami v Praze a Středočeském kraji. Konkrétně se jednalo o tyto MŠ:

PRAHA	STŘEDOČESKÝ KRAJ
MŠ 4 Pastelky	MŠ Strančice
MŠ Milíčův dům	MŠ Kamenice
MŠ Hvězdička	MŠ Lodička Šestajovice
MŠ Sluníčko pod střechou	MŠ Sofie Říčany
MŠ Benešovská	

V každé mateřské škole bylo vybráno 5 pedagogů (s výjimkou MŠ 4 Pastelky a MŠ Strančice, kde se zapojili 2 resp. 3 pedagogové). Z toho, pro usnadnění vzájemné komunikace, byli zvoleni vždy 2 koordinátoři, kteří zajišťovali administrativní záležitosti spojené s účastí v projektu, komunikaci jak s realizačním týmem Scholy Empirica, tak se svými kolegy, zaštitili implementaci Kurikula Dobrého začátku ve své organizaci a zajišťovali výzkumné aktivity. Pro každou školu, potažmo pro každého účastníka, byla na google disku organizace Schola Empirica vytvořena osobní složka, do které všichni postupně nahrávali své výstupy (např. portfolio pedagoga, záznamy z praxe, výkazy práce).

Celkově bylo do projektu zapojeno 40 pedagogů, kteří prošli úvodním školením a podíleli se na realizaci i hodnocení dopadu metodiky.

Dvoudenní úvodní školení proběhlo v říjnu 2020 ve dvou bázích po 20 účastnících a obsahově vycházelo z akreditovaného vzdělávacího programu DVPP Dobrý začátek: Podpora sociálního a emočního vývoje dětí předškolního věku. Toto školení pak bylo v prosinci 2020 rozšířeno o doplňující 1 denní školení, přičemž se co do obsahu témat vycházelo z požadavků samotných pedagogů, a o samostudium ve formě online kurzu

Dobrý začátek. Tento online kurz vznikl za účelem podpořit pedagogy v lepším osvojení principů a strategií metodiky, sloužil jim jako rámcové shrnutí témat metodiky, ke kterým se dle potřeby mohli kdykoliv vracet a znovu připomenout. Online kurz obsahoval přesné metodické pokyny, jak s ním pracovat, a byl doplněn také o přílohy vhodné jak pro vlastní samostudium a procvičování strategií, tak pro přímou práci s dětmi ve třídě. Shrnutí obsahu on-line kurzu nalezne čtenář v příloze.

Každý pedagog zároveň obdržel sadu materiálů a pomůcek pro práci s metodikou ve třídě. Každá MŠ obdržela sadu velkých maňásků, které používají při situačním učení i při nacvičování socio emočních dovedností s dětmi.

Školení proběhlo ve spolupráci se zahraniční mentorkou – prof. Judy Hutchings z Centra pro empiricky ověřenou ranou intervenci – Centre for Evidence Based Early Intervention (CEBEI) pod Bangorskou univerzitou ve Walesu.

Vzhledem k tehdejším epidemiologickým proti covidovým opatřením (podzim 2020) bylo školení, stejně jako další klíčové aktivity projektu, přesunuto do online prostředí.

Témata úvodního školení:

Představení metodiky Dobrý začátek; důležitost rozvoje sociálních a emočních dovedností předškolních dětí včetně výstupů z výzkumů
Budování vztahů; prostředí bezpečí, důvěry a jistoty s dětmi a jejich rodiči • Respekt a společná pravidla • Předvídatelný rozvrh a třídní rutiny • Budování vztahů s dětmi a jejich rodiči
Komunikace s dítětem podporující jeho rozvoj v oblasti kognitivní, sociální a emoční • Formulování pokynů a otázek • Popisný jazyk a formativní hodnocení dítěte • Podpora a vedení dětí k poznávání a učení se a k vytrvalosti • Podpora a vedení dětí k sebeuznání a vyrovnanosti • Podpora emočního vývoje dítěte, vedení k rozpoznávání pocitů a nálad, emoční regulace
Podpora sociálních kompetencí dětí • Podpora pozitivního a žádoucího chování ve třídě

• Modelování žádoucího chování dětí • Proaktivní strategie – předcházení nevhodnému chování dětí • Chválení a odměňování • Individuální plán chování
Strategie práce s nevhodným chováním dětí • Děti s nevhodnými návyky v chování a strategie změny chování • Strategie přehlížení rušivého chování • Podpora soustředění se a přehlížení rušivého chování ve třídě
Zvládání nevhodného chování dětí • Přesměrování činnosti • Porozumění důsledků chování • Zklidnění prudkých emocí dítěte • Zvládání agresivního chování
Řešení konfliktních situací • Sebeovládání a agresivita, zvládání vzteku a uklidnění se • Řešení problémů a konfliktů • Hafík – aktivity a hry ve třídě: sebeovládání a agresivita, řešení problémů • Rodiče: jak sdělit špatnou zprávu
Pokyny k individuálnímu nácviku účastníků
Reflexe a diskuze k tématům

Témata doplňujícího školení:

Reflexe online kurzu Dobrý začátek: otázky a nápady k využití v praxi
Negativní myšlenky a jak s nimi pracovat
Popisný jazyk, ukládání pokynů
Komunikace s rodiči – aktivní naslouchání, Já výrok
Nastavování a procvičování pravidel, pravidla pěti prstů
Pozitivní pozornost a přehlížení rušivého chování
Prezentace evaluačního nástroje Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)

3.2 Metodická podpora pedagogů

Následné dvouleté odborné a metodické vedení pedagogů zavádějících metodiku Dobrý začátek do své praxe probíhalo ve formě pravidelných online konzultací jak s českou garantkou programu, tak se zahraniční mentorkou, dále v podobě společných setkání pedagogů – sdílení zkušeností (online i naživo), hospitací mentorů v zapojených MŠ, a zahraniční stáže do Walesu. Pedagogům byl nadále k dispozici online kurz Dobrý začátek.

Pedagogové byli vedeni a podporováni v zavádění metodiky dle Kurikula Dobrý začátek. Implementace 6 výchovně vzdělávacích bloků Kurikula byla plánována a poté reflektována v osobních portfoliích pedagoga¹¹. Součástí zavádění Kurikula do praxe bylo i pořizování videozáznamů a fotodokumentace, určené nejenom k monitorování průběhu samotné implementace, ale také pro kolegiální podporu a sdílení zkušeností s ostatními. Pedagogové byli systematicky vedeni k pravidelnému internímu sdílení zkušeností se svými kolegy na pracovišti a podporováni ve sdílení dobré praxe s ostatními zapojenými pedagogy.

Vzhledem k přesunu do online prostředí a úměrně tomu upravené organizaci aktivit projektu, se konaly také průběžné koordinační online schůzky s cílem udržet kontinuitu a přehled v nastavených úkolech.

Konzultace, hospitace a setkávání pedagogů za účelem sdílení dobré praxe byly obohaceny účastí hostů – zkušených mentorek z českých MŠ, které v projektu figurovaly jako odborné konzultantky. Díky tomu, že mentorky s metodikou již několik let pracují a také vedou Centra kolegiální podpory ve svém kraji, dokázaly témata setkání provázat s praktickými zkušenostmi ze své domovské školy a předat tak cenné zkušenosti a rady začínajícím pedagogům.

3.2.1 Konzultace

Ve školním roce 2020/2021 proběhlo 5 online konzultací s garantkou metodiky a 1 online konzultace se zahraniční mentorkou. Všechna setkání vyžadovala aktivní participaci účastníků a jejich předchozí samostatnou přípravu (předem zaslané záznamové archy pro obsah dané konzultace, pracovní listy a pokyny k nim), a následné plnění „domácích úkolů“. Obsahově se setkání znovu detailně věnovala hlavním principům metodiky Dobrý začátek, tentokrát s důrazem na jejich postupné praktické osvojení, využití při práci ve třídě a následnou reflexi a sdílení při dalším setkání. Velký prostor byl zároveň věnován dotazům a aktuálním potřebám pedagogů, jež takto měli možnost využít mentorské podpory

¹¹ k nahlédnutí v příloze

garantky metodiky. Součástí setkání byla práce ve dvojicích/trojicích pomocí funkce break-out rooms v aplikaci Zoom, a také promítání videonahrávek z praxe českých i zahraničních MŠ a jejich následný rozbor a získání tipů pro svou vlastní praxi. Cenné byly i vstupy pozvaných hostů – českých mentorek metodiky Dobrý začátek, jež byly účastníky projektu velmi kladně hodnoceny.

Témata konzultací:

Pravidla 5 prstů	Řešení konfliktů ve třídě
Podpora vhodného chování	Snížení rušivého chování (5 kroků)
Udílení pokynů	Přehlížení rušivého chování
Spolupráce s rodiči	Oddechový čas
Jak pracovat s emocemi	Individuální plán chování
Zvládání vzteku	Práce s maňásky

Konzultace s garantkou metodiky ve školním roce 2021/2022 byly nastaveny v četnosti 1× měsíčně tak, aby korespondovaly se samostaným zaváděním principů metodiky a Kurikula Dobrý začátek do praxe pedagogů. Sloužily tedy jako příležitost pro průběžné konzultování problematiky implementace, a obsahově vycházely čistě z aktuálních potřeb a dotazů pedagogů. Konzultace se zahraniční mentorkou se věnovaly problematice zavádění metodiky v kontextu stále se opakujících karantén a uzavírek škol, a konaly se celkem 3× za daný školní rok.

Ve školním roce 2022/2023 byly opět nabízeny konzultace s odbornou garantkou metodiky dle aktuálních potřeb pedagogů v online podobě. Konzultace probíhaly také v rámci prezenčních hospitací v zapojených MŠ. Rovněž proběhly 2 online konzultace se zahraniční mentorkou na téma práce s velkými maňásky ve třídě a téma zvládání nevhodného chování dětí.

3.2.2 Hospitace

Mentorská podpora pedagogů při realizaci metodiky a zavádění Kurikula do praxe v podobě hospitací ve třídách probíhala od února 2022 do března 2023. Jednalo se vždy o náslehy při dopoledním programu ve třídě vybraného pedagoga či pedagogů a následnou reflexi spojenou s konzultací pro všechny zapojené pedagogy dané MŠ. Aktivitu se účastnila odborná garantka metodiky, odborná konzultantka (zkušená mentorka z české

MŠ) a metodička MŠ. Z hospitací byl proveden zápis, který umožňoval sledovat pokrok pedagoga v rámci projektu, v některých případech (7x) se také administroval Fidelity check-list vytvořený evaluátory pro sledování přesností přenosu metodiky v praxi. V kontextu epidemiologické situace a s tím spojeného velmi pomalého a individuálního postupu v zavádění metodiky do praxe však nešly vždy všechny položky check-listu sledovat a hodnotit.

3.2.3 Setkání pedagogů – sdílení dobré praxe

Na konci školního roku 2020/2021 proběhlo první online setkání pedagogů s cílem společně sdílet zkušenosti a postřehy po prvním roce s metodikou Dobrý začátek. Na setkání bylo také představeno Kurikulum Dobrý začátek a koncept vedení portfolií pedagoga, jenž měl pedagogům pomoci plánovat a průběžně vyhodnocovat zavádění metodiky do praxe od následného nového školního roku.

Od školního roku 2021/2022 proběhly celkem 4 setkání, a vždy se věnovala aktuálnímu tématu z Kurikula Dobrý začátek, reflexi jeho zavádění v praxi, a v případě setkání naživo i praktickému nácviku strategií metodiky. Během setkání se jednotlivé MŠ vystřídal také ve sdílení své dobré praxe a prezentovaly buď videonahrávku ze své praxe nebo alespoň fotodokumentaci spojenou s podrobným popisem. Následná společná reflexe všech zúčastněných pomohla uvědomit si silné stránky a také reflektovat to, co každý jednotlivý pedagog vnímal jako svoje slabé místo, na kterém chce společně s mentorem pracovat.

Poslední, závěrečné setkání ve školním roce proběhlo zároveň spolu se setkáním odborné rady metodiky Dobrý začátek, díky němuž mohli pedagogové zapojení do projektu vyslechnout přímo od zkušených praktikujících pedagogů, jakým způsobem metodika Dobrý začátek ovlivnila fungování jejich MŠ, jak se jim dařilo či nedařilo metodiku DZ postupně zavádět do práce s dětmi, jak zapojili zbytek kolektivu. Proběhla také diskuze na téma úspěšného zapojování metodiky do ŠVP, a to i z hlediska jiných programů, které na škole mohou paralelně fungovat. Zástupci odborné rady pozvali pedagogy projektu na náslechy do jejich MŠ.

„...musíme říci, že pravidelná komunikace a sdílení nápadů a prožitků spojených s osvojováním metodiky s kolegyněmi z ostatních MŠ byli velmi osvěžující studnicí nápadů a inspirace. Takové fokusní skupiny – dle našeho názoru – byly přínosné pro práci učitele jako takové, nejen při studiu metodiky.“ MŠ Strančice

Ve školním roce 2022/2023 bylo jedno setkání pedagogů věnováno také představení metodiky Skills Builder – metodiky pro rozvoj měkkých dovedností žáků základních škol,

k jejíž pilotnímu ověření v prostředí českých škol došlo v tomto projektu. Závěrečné prezenční setkání pedagogů proběhlo v MŠ Dobroměřice, jejíž ředitelka se podílela na aktivitách projektu jako odborná konzultantka-mentorka. Setkání bylo spojeno s náslechem ve 4 třídách a následnou reflexí a společným sdílením.

Po celou dobu zavádění Kurikula do praxe MŠ byli pedagogové podporováni v tom, aby pravidelně pořádali interní schůzky s kolegy a vzájemně si pomáhali s přípravou plánů na realizaci výchovně vzdělávacích bloků a také následně sdíleli své pokroky.

„Všechny účastnice jsme se scházely na interních schůzkách, kde jsme sdílely postupy, metody, nápady aj., které fungují. Domlouvaly jsme se, jak Dobrý začátek uchopit, aby fungoval u nás ve škole. Z počátku byly do projektu zapojeny pouze 3 třídy ze 4. Avšak postupně jsme do metodiky zapojili i poslední třídu a další paní učitelky.“ MŠ Kamenice

3.2.4 Portfolia a záznamy z praxe

Pedagogové byli od školního roku 2021/2022 vedeni a podporováni v zavádění metodiky do praxe dle Kurikula Dobrý začátek – tedy k systematické implementaci 6 výchovně vzdělávacích bloků do práce s dětmi. K tomuto účelu byly vytvořeny záznamové archy – portfolia pedagoga, ve kterých byly zaznamenány plány na práci s daným blokem ve třídě, samotná realizace a následně také reflexe pedagoga a jeho zkušenost s daným blokem. Celkem pedagogové odevzdali 153 portfolií. Garantka metodiky i metodička MŠ průběžně monitorovaly a také dávaly zpětnou vazbu na zpracování portfolia. Pedagogové měli možnost využívat termínů konzultací, kde se daná problematika detailně probírala a vzájemně se sdílely zkušenosti se zaváděním metodiky do praxe.

Harmonogram zavádění metodiky do praxe MŠ:

portfolio	téma	časový rozvrh zavedení do praxe	termín odevzdání portfolia (plán realizace)	termín doplnění portfolia o zápis realizace a reflexi
č. 1	Seznámíme se a kamarádíme se	září–říjen	27. 8. 2021	31. 10. 2021
č. 2	Naše společná pravidla	září–říjen	27. 8. 2021	31. 10. 2021
č. 3	Nasloucháme druhému	listopad–prosinec	31. 10. 2021	31. 12. 2021

č. 4	Jak se cítíme?	leden–únor	31. 12. 2021	28. 2. 2022
č. 5	Zvládání vzteku	leden–únor	31. 12. 2021	28. 2. 2022
č. 6	Zvládneme to spolu	březen–duben	28. 2. 2022	30. 4. 2022

Vzhledem k již zmíněné epidemiologické situaci nebylo možno udržet jednotný systém v zavádění bloků do praxe, každá MŠ realizovala zavádění metodiky svým tempem tak, jak jim situace umožňovala. V případech, kdy nebylo možno daný blok realizovat či udržet doporučený harmonogram, byli pedagogové vyzváni alespoň k přípravě plánu, jak by daný blok chtěli ve své třídě zavádět. Každá MŠ svoji práci také zaznamenávala pomocí fotografií či videozáznamů.

Níže uvádíme, jak situaci vnímaly zapojené školy:

„Vzdělávání proběhlo bez větších komplikací. Bohužel jsme se dostali do situace, kdy naše mateřská škola několikrát byla v karanténě a potýkali jsme se s nedostatkem pedagogů. Proto jsme museli některé aktivity plnit i s dětmi z jiné třídy a ne vždy se vše podařilo tak, jak jsme očekávali. Díky tomu jsme museli přeorganizovat naplánovaná témata a aktivity do budoucích měsíců.“ MŠ Hvězdička Praha

„Celý blok se nám povedlo realizovat i když ne vždy v čase, který jsme si vyhradili, jelikož jsme se mnohdy potýkali s karanténami tříd, pedagogů z jiných tříd a bylo nutné zaskočit tam, kde bylo zrovna potřeba.“ MŠ Hvězdička Praha

„Realizaci programu velmi ovlivnila vysoká nemocnost dětí i pedagogů a časté spojování tříd. Velkou výhodou je jednotné používání pravidel jedné ruky ve všech třídách MŠ. Pozorujeme, že v důsledku dlouhodobých absencí a celkové nejistoty ve společnosti (rodičů...) jsou děti více emočně nevyrovnané a agresivnější a méně udrží pozornost. Je nutné se neustále vracet k základním pravidlům.“ MŠ Sluníčko pod střechem

3.2.5 Zahraniční stáž

Realizace zahraniční stáže byla vzhledem k opakující se nepříznivé epidemiologické situaci dvakrát odložena a nakonec proběhla oproti původnímu plánu až na samém konci projektu. Na stáž do univerzitního města Bangor ve Walesu vyjelo celkem 10 pedagogů, kteří měli možnost účastnit se workshopů organizovaných Centrem pro empiricky ověřenou ranou intervenci – CEBEI při Bangorské univerzitě, a navštívit také místní předškolní zařízení, jež pracují podle principů programů Incredible Years a Amser Caleb, jež jsou podkladem pro

českou metodiku Dobrý začátek. Součástí stáže byla i odborně vedená večerní diskuzní setkání s garantkou metodiky, kde měli účastníci stáže možnost sdílet své postřehy z denního programu a reflektovat přínos nových poznatků. Nabyté zkušenosti a poznatky pak účastníci shrnuli v individuálních reflektivních zprávách ze stáže. Na stáž odjeli pedagogové v doprovodu realizačního týmu projektu a také tlumočnice.



Program workshopů a návštěv předškolních zařízení:

25. 4. 2023 Bangor	Zahájení programu stáže, workshop a sdílení pedagogů Diskuze k současným výzvám předškolního vzdělávání v ČR a možnostem dalšího šíření metodiky Dobrý začátek v českých MŠ
26. 4. 2023 Bangor Abergele	CEBEI, Univerzita Bangor, předškolní zařízení Ve velšském vzdělávacím systému se období od 3–7 let nazývá tzv. Foundation stage (zakládající období), které zahrnuje vzdělávání dětí jak v nepovinném vzdělávání (v mateřských třídách pro děti od 3–4 let a v přípravných třídách pro děti od 4–5 let), tak v povinném vzdělávání (v 1. a 2. třídách pro děti ve věku 5–7 let).

	Obě navštívené školy jsou fakultní školy dobré praxe, které úzce spolupracují s Bangorskou univerzitou (University of Bangor) a ve kterých probíhají praxe budoucích studentů pedagogických oborů. ● škola Ysgol Cae Top, Bangor ○ vyučovací jazyk velština ● škola Ysgol Glan Gele, Abergele ○ vyučovací jazyk angličtina V rámci obou škol bylo pedagogům umožněno vstoupit do tříd, sledovat učitele a děti při práci v řízených aktivitách a následně se zapojit do rozmanitých činností v centrech aktivit. Pedagogové také měli možnost nahlédnout do tematických třídních plánů. Následně jim vždy hlavní učitelka věnovala svůj čas a nabídla prostor k dotazům a vysvětlení režimu dané třídy. Skupinová reflexe a sdílení ● diskuze o rozdílech v českém a velšském vzdělávacím systému ● reflexe k průběhu celého dne a sdílení zážitků z návštěv škol a rozdílnosti programu jednotlivých skupin.
27. 4. 2023 Bangor	Amser Caleb: Velšský program pro dvou- a tříleté děti inspirovaný Incredible Years (Anne Breese a prof. Judy Hutchings) ● teoreticko-praktické seznámení pedagogů s jednotlivými lekcemi programu Dino School, který je zaměřen na rozvoj socioemočních dovedností dětí, přičemž každá lekce je zaměřena na jednu oblast (pravidla, emoce, řešení problémů atd.) ● výklad lektorky byl provázán s praktickými ukázkami a vyžadoval aktivní účast přítomných pedagogů včetně hraní rolí dítěte-učitele, nácviku práce s maňáskem ● práce ve skupinách pod vedením lektorky zaměřená na jednotlivá témata programu s využitím maňásků a praktického nácviků situací ze třídy

	• diskuze ohledně propojení nově získaných zkušeností s dosavadními zkušenostmi ze své praxe
28. 4. 2023 Bangor	Prezentace předškolního vzdělávání ve Walesu a kurikula The Foundation phase (Pedagogická fakulta Bangorské univerzity) Seznámení pedagogů s velšským kurikulem, jež vstoupilo v platnost v roce 2022 a následná diskuze a porovnání s českým RVP pro předškolní vzdělávání Představení programu interaktivního čtení – Books together programme Pedagogové se seznámili s programem interaktivního čtení, což je forma sdíleného čtení pomocí obrázkových knih, kdy místo pasivního naslouchání dítěte dospělému naopak dochází k aktivní účasti rodiče i dítěte – dospělý věnuje svůj čas dítěti, sleduje zájem dítěte, klade otevřené otázky, naslouchá se zájmem jeho odpovědím a rozvíjí je například dalšími otázkami. Rodič také dítě chválí a povzbuzuje v jeho úsilí. Takto strávený společný čas nad knihou rozvíjí nejenom pozornost a jazykové dovednosti dítěte, ale výrazně přispívá i k sociálnímu a emočnímu vývoji dítěte. Vytváří tak celkově předpoklady budoucí školní úspěšnosti dítěte, a tím i jeho úspěšnosti v zařazení do společnosti. U rodičů rozvíjí citlivost a reciprocitu, podporuje rodičovské kompetence. Závěrečná reflexe k průběhu celé stáže

3.2.6 Školení lektorů metodiky – podpora mentorských dovedností

V závěru projektu proběhlo dvoudenní školení vybraných pedagogů s cílem jednak upevnit znalosti a podpořit udržitelnost metodiky Dobrý začátek, a jednak také poskytnout účastníkům praktické nástroje a techniky, které mohou okamžitě využít ve své

lektorské/mentorské praxi za účelem kolegiální podpory. Cílem bylo také rozšířit stávající počet škol, které fungují jako centra kolegiální podpory, a nastavit novou spolupráci.

Školení bylo strukturováno do několika bloků, které se mimo teoretickou část metodiky Dobrý začátek (propojenou o již nabyté zkušenosti z praxe pedagogů) zaměřovaly na praktické aspekty lektorské/mentorské práce, od neverbální komunikace a budování vztahu s účastníky přes řešení obtížných situací, prezentační dovednosti, až po evaluaci a zpětnou vazbu. Během školení účastníci procházeli aktivitami, které jim umožnily prakticky aplikovat dovednosti a techniky, o kterých se učili. Součástí programu bylo sdílení dobré praxe při zavádění metodiky Dobrý začátek v průběhu realizace tohoto projektu včetně probíhajícího výzkumu, s cílem podpořit efektivní práci s metodikou v prostředí českých škol.

Témata školení:

Získávání pozornosti dětí, rituály	Individuální vzdělávací plán
Pozitivní zpětná vazba a ocenění	Jaký jsem lektor – výukové styly, práce se silnými stránkami, s lektorskou vizí
Pyramida učení a role učitele	Práce s cílem, plánování – model GROW
Nežádoucí chování a strategie k prevenci/intervenci – přehlížení	Skupinová dynamika
Time-out	Práce s náročnou skupinou

3.2.7 Covid a jeho dopady

Z důvodu epidemie způsobené virem SARS-Cov-2 došlo, krátce po zahájení projektu dne 1.1.2020, k vyhlášení prvního nouzového stavu, v jehož rámci byly mateřské a základní školy uzavřeny. Tento stav se opakoval také ve školním roce 2020/2021 a ve školním roce 2021/2022:

- V březnu 2020 byl vyhlášen nouzový stav a mateřské a základní školy byly od 11. 3. (resp. 12. 3. v případě MŠ) do 17. 5. uzavřeny (tj. 2 měsíce a 6 dní);
- v následujícím školním roce 2020/2021 trval nouzový stav od 5. 10. 2020 do 11. 4. 2021, plně otevřené byly všechny školy až 24. května 2021 (tj. byly uzavřené po dobu 6 měsíců a 6 dní). V období od 1. 3. až do 10. 5. 2021 byly uzavřeny také MŠ. V Praze a Středočeském kraji se do MŠ mohly začít vracet od 12. 4. 2021 děti s povinností předškolního vzdělávání, od 3. 5. 2021 poté zbytek dětí. Po otevření

však i nadále část dětí zůstala doma a část pedagogů byla v pracovní neschopnosti nebo v karanténě.

Z celkové doby trvání projektu v délce 36 měsíců tak byly:

- Základní školy uzavřeny po dobu minimálně 14 měsíců, z toho po dobu 8 měsíců z důvodu pandemie viru SARS-Cov-2;
- Mateřské školy uzavřeny po dobu minimálně 10 měsíců, z toho po dobu 4 měsíce z důvodu pandemie;
- Po většinu zbývajících období byl chod škol a školek poznamenán opakovanými karanténami a vysokou nemocností žáků i pedagogů.

Dalším zásadním problémem pro realizaci klíčových aktivit projektu byla přijatá protipandemická opatření, zejména vyhlášení nouzového stavu, omezení volného pohybu osob a obdobná či horší epidemiologická situace v ostatních státech Evropy včetně Velké Británie, která vedla k uzavření státních hranic pro vstup cizinců a zrušení mezinárodních letů.

V důsledku toho:

- 1) Nemohla být v řádném termínu realizována zahraniční stáž ve Velké Británii zahrnující návštěvy předškolních a školních zařízení. Omezené kapacity zahraničního partnera neumožnily realizovat tuto stáž až do října 2022. S ohledem na vysoké riziko nové vlny covid-19 v zimě 2022/2023 byla však realizace stáže avizována a nakonec realizována v dubnu 2023.
- 2) Vzhledem k vysoké nemocnosti žáků i pedagogů a karanténám měli pedagogové jen omezenou možnost zavádět metodiky Dobrý začátek do přímé práce s dětmi. Metodiky je přitom postavena na prezenční výuce dětí v MŠ. Velmi omezen byl průběh konzultací, hospitací, následků, prezenčních setkávání a vzájemného sdílení praxe ze strany pedagogů: tyto aktivity neprobíhaly buď vůbec, případně jen online s velmi omezenou účastí ze strany pedagogů. Nemohlo tak docházet k přenosu a sdílení zkušeností v potřebném rozsahu a kvalitě.
- 3) Po dobu uzavření škol byl ztížen, případně zcela znemožněn sběr dat pro evaluaci realizovaných aktivit: realizace dotazníkových šetření je mezi žáky i pedagogy v době uzavřených škol obtížnější, získávání souhlasů od rodičů pro sběr dat trvalo skoro čtyři měsíce a kvůli zdlouhavé komunikaci s rodiči se některé školy se do sběru dat připojily opožděně anebo vůbec. Získaná data jsou

navíc velmi ovlivněna omezeným a nekontinuálním způsobem zavádění metodiky, což vede k významnému zkreslení jejich výpovědní hodnoty ve vztahu ke kvalitě a potenciálním přínosům metodiky.

Jak uvádí účastnice projektu:

„Covidová pandemie byla však pro nás – vzhledem k celému projektu – nejtěžší překážkou, jelikož se díky velmi malému množství dětí, které v daném období navštěvovalo naši MŠ nepodařilo realizovat témata metodiky v dostatečném rozsahu a kvalitě, aby bylo možné objektivně vyplnit dotazníky dětí o socio-emočním vývoji a ostatní dokumentaci.“ MŠ Strančice

Během konzultací a setkání pedagogů padla mezi pedagogy shoda v tom, že kvůli vysoké nemocnosti dětí i pedagogů – a tedy oboustranné nízké a střídavé docházce, museli začínat prakticky stále „nanovo“ a denní program se tomu musel přizpůsobit. Což se také začalo odrážet na atmosféře v MŠ – pedagogové pociťovali stres a únavu, neměli tolik času na komunikaci mezi sebou. Na druhou stranu se snažili zůstat co nejvíce pozitivní a ve chvílích, kdy to šlo, podporovat se navzájem. Jako výhodu této situace zmiňovali to, že se mohli zaměřit na individuální práci s dětmi:

„Proces vzdělávání nám opět ztížila veliká nemocnost dětí, soustředili jsme se proto spíše na individuální práci s dětmi. Zde se nám podařilo získat důvěru všech dětí k „dospělákům“ a navázat u dětí nová přátelství. Mladší děti jsme povzbuzovali ke kooperativní hře a posilovali jejich dovednost dělit se o hračku, mít trpělivost při naslouchání.“ MŠ Benešovská Praha

V rámci diskuzí účastníků konzultací se zahraniční mentorkou, jejichž obsah byl přizpůsoben problematice karantén, nízké docházky a jak se se situací v praxi vyrovnat, se řešilo stejné téma – tedy jak pracovat se skupinou, kdy se děti neustále neustále střídají v docházce, vrací se zpět do kolektivu a znovu se musí adaptovat na režim třídy. Hlavně mladší děti, po dlouhé době strávené doma s rodiči, se velmi těžko vracely zpět do kolektivu a hůř snášely odloučení od rodičů. Celkově děti nedokázaly vydržet u připravených aktivit, nezvládly ani delší pohyb ve třídě či venku. Hůř se také navazoval kontakt s rodiči, informace se předávaly rychle, ze dne na den. V případě karantén se učitelé snažili spojit se s dětmi a rodiči alespoň online.

„Ukazuje se, že po uplynulých dvou letech s Covidem jsou děti úzkostnější, citově nesamostatnější, potřebují větší podporu při (citové) samostatnosti.“

U starších dětí: u práce s maňásky se děti hodně otevřely (začaly mluvit o tom, co je trápí doma). To nám umožnilo dětem adresně pomoci, otevřít obtížná témata... U mladších dětí: bylo třeba řešit neúměrné projevy radosti při volné hře (pomohla práce s maňáskem)... Po

covidových restrikcích jsme pozorovali u mnohých dětí emoční výkyvy, uzavření do sebe, větší obezřetnost vůči všemu (prostředí, pedagogům...). Zařazení tématu pomohlo mnohým dětem otevřít se vůči nám pedagogům, začít hovořit o svých emocích, nastavit u některých dětí strategii zvládání vzteku." MŠ Sluníčko pod střechou

Pedagogům bylo doporučeno situaci přijmout a zaměřit se na malé cíle a postupně je realizovat – snažit se děti opět zapojit do běžného života, do kolektivu, aby se necítily vyloučené. Tedy vrátit se zpět k úvodní adaptaci jako na začátku školního roku, zaměřit se na pravidla, vzájemné naladění se na sebe-hraní her na seznámení se a zapamatování jmen, vést starší děti k pomoci mladším, připomínat pozitivní emoce.

3.3 Postup zavedení Kurikula Dobrý začátek do ŠVP

Postup zavádění Kurikula Dobrý začátek do práce s dětmi prezentujeme na příkladu dvou mateřských škol zapojených do tohoto projektu. Obě mateřské školy se do projektu zapojily v počtu 5 pedagogů a projekt dokončily 2, resp. 4 paní učitelky. Zároveň však díky dobře nastavené kolegiální podpoře došlo během tří let na obou pracovištích k postupnému sdílení principů a strategií metodiky i s ostatními kolegy včetně asistentů, zapojení prvků metodiky dle Kurikula do třídních plánů pedagogů, a ve finále i zakomponování do ŠVP. Důležitou roli v obou případech sehrálo vedení mateřské školy, které rozhodlo o jednotném přístupu a interní podpoře pedagogů, kteří do projektu nebyli přímo zapojeni. Obě mateřské školy v závěru projektu vyjádřily zájem stát se centrem kolegiální podpory ve svém regionu, vedoucí učitelky prošly závěrečným proškolením v mentorských dovednostech, a jsou aktuálně v procesu získání ochranné známky Dobrý začátek jakožto ocenění kvalitního přístupu jejich školy k rozvoji socio emočních dovedností dětí dle principů metodiky Dobrý začátek.

3.3.1 Mateřská škola Sluníčko pod střechou v Praze

Tato sedmi-třídní mateřská škola se do projektu zapojila v počtu 5 pedagogů. Projekt dokončili, z důvodu postupného odchodu kolegů do penze, na mateřskou dovolenou a do jiného místa bydliště, 2 z nich. Pedagogové se aktivně zapojili do všech klíčových aktivit projektu včetně evaluace, a poskytli dokumentaci zavádění Kurikula Dobrý začátek do své praxe – jak v podobě zápisů osobních portfolií, individuálních plánů pro děti s problémovým chováním, a interních setkání, tak v podobě fotografií a videozáznamů z práce s dětmi. Z vlastní iniciativy organizovali interní setkání a konzultace se zkušenými mentorkami z jiných škol.

Jak uvádí ve své reflektivní zprávě ředitelka MŠ Sluníčko pod střechou: *„Metoda Dobrého začátku zaměřená na rozvíjení socio-emočních dovedností předškolních dětí nás natolik oslovila, že jsme se rozhodli pro proškolení celého sboru. Učitelky zapojené do projektu se pak staly přirozenými mentorkami kolegyň, které se s metodou teprve seznamovaly. Důležitým aspektem metody DZ, který nás velmi oslovil, je, že metoda mění i přístupy učitelů k dětem – učitelé se zaměřují na pozitivní motivaci, vyzdvihují žádoucí chování, čímž se výrazně mění klima celé třídy i MŠ a dochází ke snižování agrese mezi dětmi.“*

Dvě paní učitelky, které v projektu působily až do konce, využily možnost vycestovat na zahraniční stáž do Bangoru ve Walesu. Jaký měla pro ně stáž přínos, shrnuly následovně:

„Stáž hodnotím jako velmi přínosnou. Díky návštěvám škol jsem získala:

- vzhled do organizace předškolního vzdělávání v jiné evropské zemi (který podněcuje kritický vzhled na český vzdělávací systém – uvědomění si kladů i výzev našeho systému)*
- inspiraci pro vlastní praxi (z hlediska organizace prostoru třídy, nabídky činností, ale především celkovému jednání učitelů).*

Díky odborným seminářům na Bangorské univerzitě jsem získala:

- hlubší uvědomění souvislostí metodiky Dobrý začátek; nový, svěží pohled na implementaci metodiky do praxe; další povzbuzení k implementaci a dalšímu šíření metodiky.*
- vzhled do implementace nového velšského kurikula, které mě vedlo k zamyšlení na pokrokovém pojetím českého kurikula RVP PV i nesporným výzvám v jeho správném pochopení a realizaci v českých MŠ.*

Díky sdílení s účastnicemi stáže jsem získala:

- cenné vazby s kolegyněmi – učitelkami a ředitelkami MŠ podobného smýšlení novou inspiraci pro vlastní praxi." Mgr. Petra Ristić*

„Stáž pro mě byla velice přínosná. Měli jsme možnost zhlédnout výuku původního programu Incredible Years, ze kterého metoda Dobrého začátku vychází, a porovnat oba přístupy. Mnoho věcí jsem si znovu oživila a pospojovala jsem do souvislostí. Mohla jsem si ujasnit, jak je to s oddechovým časem a k čemu se vlastně používá. Viděla jsem, jak funguje dopolední činnost s dětmi, a získala jsem inspiraci pro vlastní praxi. Vedli nás úžasní lektori a učitelé, kteří měli program dobře připravený a zorganizovaný tak, že jsme se cítili velmi dobře. Dokázali s námi diskutovat a nebránili se nahlédnout do našich zkušeností a pomoc s našimi nezdary v praxi. Lektorka metody Incredible Years nás nechala vyzkoušet si práci s maňásky a upozornila nás, na jaká úskalí si dát pozor. Bylo také velmi přínosné sdílet vlastní práci s ostatními učiteli. Shromáždili jsme hodně nových materiálů do vlastních školek.“ Helena Varhulíková

Z důvodu pandemie a proticovidových opatření se i v této MŠ potýkali s překážkami v podobě omezení provozu školy, a opakovaných častých absencí dětí i pedagogů, které je provázeli prakticky po celou dobu realizace projektu. Proto i zavádění Kurikula Dobrého začátku do praxe probíhalo v rámci daných možností individuálním tempem, a pedagogové oceňovali každou příležitost, kdy podpora ze strany Scholy Empirica mohla probíhat naživo namísto online prostředí.

Jak opět shrnuje ředitelka MŠ Sluníčko pod střechou: „*Jediným nedostatkem projektu (který organizace Schola Empirica nemohla nijak ovlivnit) bylo, že první rok projektu probíhal v době covidové pandemie online. V úvodní části projektu tak učitelkám chyběla možnosti osobních setkání a sdílení, které daleko více než neosobní online prostředí dokáží napomáhat skutečnému pochopení metody DZ. O to více účastnice projektu ocenily, že se organizaci Schola Empirica uspořádat všechna setkání a stáže v omezeném čase trvání projektu po skončení pandemie.*”

Níže uvádíme průběh implementace 6 výchovně vzdělávacích bloků Kurikula Dobrý začátek do praxe v této mateřské škole:

1) Seznámíme se a kamarádíme se

Úvodní adaptační blok byl všemi zapojenými pedagogy naplánován na první týdny v měsíci září 2021, kdy se paní učitelky zaměřily na následující cíle:

- *Představit si sám sebe, poznat nové kamarády, a budovat vzájemnou důvěru*

A to prostřednictvím:

- *Důsledného zapojování pozitivní mluvy během celého dne*
- *Převládajícího kladného hodnocení*
- *Adaptačních her a aktivit a využití situačního učení s maňáskem*

Téma adaptace se díky vysoké nemocnosti dětí i pedagogů ukazovalo jako stále aktuální během celého školního roku a prolínalo se tak s dalšími zaváděnými bloky Kurikula. Viz shrnutí paní učitelky:

„Po dlouhodobých absencích je třeba se s některými dětmi opakovaně vracet k adaptačnímu období, jak v oblasti přijetí pravidel, tak přijetí kamarádů. Obecně nejvíce využíváme práce s maňásky a dramatizaci situací. Děti se s přehrávanou situací dokáží lépe ztotožnit, bezpečně si ji prožít a společně hledat řešení. Učitel i děti se pak mohou k nalezeným řešením odkazovat i při dalších situacích.”

MŠ Sluníčko pod střechou



2) Naše společná pravidla

Zároveň s prvním úvodním blokem zapojily paní učitelky do práce s dětmi také téma společné tvorby pravidel a jejich postupné osvojování, shrnuto do konkrétních cílů:

- Seznámení s pravidly 5 P (posloucháme, pomalu chodíme, potichu mluvíme, pomáháme si, počkáme)
- Odvození výtvarného ztvárnění pravidel dětmi
- Zvnitřňování pravidel
- Osvojit si pravidla a umět je přenést i do jiného prostředí

A to prostřednictvím:

- Upevňování pravidel prostřednictvím dramatizace
- Zavedení individuálních deníčků přátelského chování
- Vizualizace pravidel (obrázky a gesty)
- Neustálé opakování/připomínání pravidel a důslednost v dodržování pravidel

Tématický blok se u pedagogů setkal s pozitivní odezvou, jak shrnuje Mgr. Petra Ristić: *„Pravidla 5 prstů jsou velmi účinným prostředkem, jak rychle připomenout pravidla. Děti je samy aktivně používají a připomínají si pravidla poukázáním na obrázek nebo ukázáním gesta. Pravidla fungují účinně jako prevence konfliktů (např. děti se navzájem překřikují, hrozí hádka, přihlížející kamarád jim připomene pravidlo Posloucháme). Užívání popisného jazyka a zavedení jednotných pravidel zlepšilo atmosféru ve třídě a výrazně napomohlo převzetí iniciativy dětí při řešení konfliktů.“*

Pravidla 5 prstů byla v této škole hned v úvodu jednotně nastavena v rámci celé školy, což se ukázalo být výhodou, jak potvrzuje Helena Varhulíková: *„Realizaci programu velmi ovlivnila vysoká nemocnost dětí i pedagogů a časté spojování tříd. Velkou výhodou je jednotné používání pravidel jedné ruky ve všech třídách MŠ. Pozorujeme, že v důsledku dlouhodobých absencí a celkové nejistoty ve společnosti (rodičů...) jsou děti více emočně nevyrovnané a agresivnější a méně udrží pozornost. Je nutné se neustále vracet k základním pravidlům.“*



3) Nasloucháme druhému

V listopadu a prosinci 2021 zařadily paní učitelky třetí blok, který se věnuje rozvoji schopnosti naslouchat, soustředit se a dodržovat jednoduché pokyny. Jako cíle pro práci s dětmi si ve svých portfoliích stanovily:

- *Naučit se neskákat druhému do řeči,*
- *Naučit se poslouchat se navzájem:*
 - o v ranním kruhu poslouchat ostatní kamarády;*
 - o soustředit se na zadávání pokynů*
- *Vést rozhovor (klást otázky, odpovídat na otázky)*

A to prostřednictvím:

- *Interaktivního čtení/porozumění příběhu (během příběhu odpovídáme na otázky k příběhu, snažíme se odvozovat na základě toho, co už víme)*
- *dramatizace s maňásky*
- *obrazová podpora pro děti, které nedokáží déle udržet pozornost nebo mají problém porozumět slovním pokynům*



4) Jak se cítíme?

V lednu a únoru 2022 si paní učitelky připravily plán realizace bloku zaměřeného na pocity a emoce, přičemž si stanovily tyto konkrétní cíle:

- *Naučit se pojmenovat emoci*
- *Naučit se pracovat s emocí (uvědomění si a zpracování emoce – co se vztekem, co se strachem?)*
- *Naučit se rozpoznávat přijatelné projevy emocí*
- *Naučit se ovládnout/přesměrovat projevy emocí – např. objímání, pusinkování, skákání na kamaráda při projevech radosti; ubližování při projevech vzteku*

- Naučit se pochválit (ocenit se)

Tyto cíle plánovaly realizovat pomocí:

- Popisu/dramatizace emocí (děti předvádí emoce s nápovědou obrazového materiálu)
– aktivita individuální/ve skupinách
- Rozhovorů na téma: z čeho máme strach a co nám pomáhá
- Práce s knihami o emocích
- Představení strategie želvího krunýře (na zklidnění a strach)
- Představení základních emocí pomocí maňáska Želváka

Zkušenost se zaváděním bloku do práce s dětmi popisuje Mgr. Petra Ristić: *„Výborně fungovaly obrázkové karty k prvotnímu seznámení s emocemi a rozpoznání základních emocí. Po covidových restrikcích jsme pozorovali u mnohých dětí emoční výkyvy, uzavření do sebe, větší obezřetnost vůči všemu (prostředí, pedagogům...). Zařazení tématu pomohlo mnohým dětem otevřít se vůči nám pedagogům, začít hovořit o svých emocích, nastavit u některých dětí strategii zvládání vzteku.“*



5) Zvládání vzteku

V období březen-duben 2022 zaváděly paní učitelky téma navazující na předchozí blok, a to Zvládání vzteku (zvládání negativních emocí a seberegulace).

Jako vzdělávací cíle ve svých portfoliích si stanovily:

- Rozpoznat základní emoce
- Vytyčení emoce strachu a vzteku (jak poznám, že mě ovládá strach nebo vztek)
- Překonat ostych z mluvení o svých emocích
- Nastavení účinné strategie, jak zvládat vztek nebo strach

Tyto cíle plánovaly realizovat pomocí:

- Představení základních emocí pomocí obrázkových karet
- Focení/předvádění základních emocí
- Pantomima – rozpoznání emocí u druhých
- Pantomima – zrcadlení emocí ve dvojicích
- Malování vlastního krunýře
- Dramatizace – nácvik zvládání vzteku
- Zavedení individuálních karet emocí
- Nácvik zvládání emocí pomocí dramatizace



Své zkušenosti s tématem shrnuly následovně:

„Výroba krunýře (malování na látku) děti nadchla, každý si zdobil krunýř dle vlastní fantazie, podle nálady – a děti posléze komentovaly, co si na krunýř nakreslily, a diskutovaly o tom. Dramatizace s maňáskem Želvákem děti vždy zaujme. Po skončení dramatizace jsme s dvěma dětmi dohodly individuální strategie na zvládání vzteku (počítám do 10 a myslím na někoho, kdo mám ráda; řeknu, že mám vztek a poodejdu stranou).“ Veronika Končelová

„Po skončení dramatizace měly děti možnost za Želvákem přijít a pošeptat mu své přání nebo obavy. Téměř všechny děti této nabídky využily – práce s maňáskem otevřela možnost k probírání některých témat citlivých pro děti.“ Helena Varhulíková

6) Zvládneme to spolu

Pro poslední blok, jež se týká dovedností řešení problémů, zpracovaly paní učitelky plán realizace s těmito cíli:

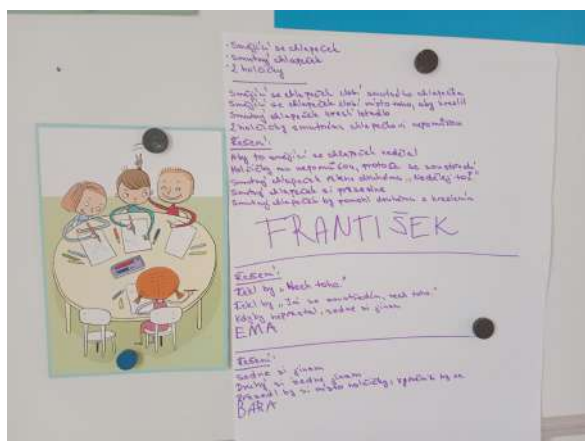
- Ovládat své emoce při řešení konfliktu

- Ovládat své emoce při nečekaných situacích
- Využít strategie pro zvládnání vzteku při řešení konfliktů
- Osvojit si pravidla při řešení problémů a uvážlivě je vyřešit
- Naučit se řešit problém, na který stačí
- Naučit se chápat, že lidé jsou různí, a každý se dívá na svět svým pohledem
- Poradit kamarádovi

A to prostřednictvím:

- Opakování pravidel 5 prstů s dětmi
- modelování řešení problému
- Ilustrované karty s konfliktními situacemi
- Upevnění/připomenutí pravidel 5 prstů během rozhovoru v ranním kruhu jako prevence konfliktů (diskuse na téma: co dělat, když kamarád nedodrží dohodnutá pravidla)
- Nácvik strategie řešení konfliktů pomocí dramatizace s maňásky Benem a Nelou
- Nácvik pravidel chování v dopravních prostředcích
- Hry na posílení vztahů ve třídě
- Užívání strategie řešení konfliktů pomocí popisného jazyka učitelkou

Obě paní učitelky se shodly v tom, že: *“Užívání popisného jazyka a zavedení jednotných pravidel zlepšilo atmosféru ve třídě a výrazně napomohlo převzetí iniciativy dětí při řešení konfliktů.”*



Ve školních rocích 2021/2022 a 2022/2023 během zavádění principů a strategií do práce s dětmi, využili pedagogové podporu ze strany zkušených mentorek-odborných konzultantek projektu, které je navštívily přímo v jejich třídách v rámci hospitací a následné reflexe. Tuto formu metodické podpory vnímaly paní učitelky pozitivně:

„Hospitace považujeme za klíčové pro úspěšné zavádění metodiky (v návaznosti na úvodní školení). S lektorkami DZ jsme měly možnost probrat problémové situace; doptat se na situace, jejichž řešení hledáme a ujistit se v postupech, se kterými se teprve sžíváme (práce s maňásky). Praktické tipy a rady lektorek pro nás byly velmi cenné – poskytly nám jiný úhel pohledu na řešení situací ve třídě.” Petra Ristić, Helena Varhulíková, Helena Zdrubecká

3.3.2 Mateřská škola Lodička Šestajovice

Tato šestitřídní mateřská škola se do projektu zapojila rovněž v počtu 5 pedagogů. Projekt dokončili, z důvodu odchodu jednoho pedagoga na jiné pracoviště, 4 z nich. Pedagogové se aktivně zapojili do všech klíčových aktivit projektu včetně evaluace, a poskytli dokumentaci zavádění Kurikula Dobrý začátek do své praxe – jak v podobě zápisů osobních portfolií, individuálních plánů pro děti s problémovým chováním, a interních setkání, tak v podobě fotografií a videozáznamů z práce s dětmi. V rámci trvání projektu z vlastní iniciativy šířili principy a strategie metodiky mezi kolegy na pracovišti. Jak uvádí ve své reflektivní zprávě ředitelka MŠ Lodička: *„Zapojení pedagogové předávali své znalosti a zkušenosti ostatním formou náslechu a sdílených hospitací. Výrazným způsobem se tato aktivita projevila na profesních kvalitách pedagogů.”*

V MŠ Lodička pracují zároveň s programem Začít spolu, přičemž uvádějí vzájemnou kompatibilitu a doplňování obou metodik.

Dvě paní učitelky využily možnost vycestovat na zahraniční stáž do Bangoru ve Walesu. Jaký měla pro ně stáž přínos, shrnula jedna z nich následovně:

„Stáž pro mě byla velmi inspirativní. Hodně inspirace jsem získala ve školních zařízeních, zejména co se týkalo vybavení center aktivit a práce v nich nejen ve třídách, ale i ve venkovních prostorech. Pracuji v MŠ s programem Začít spolu a způsob výuky v těchto zařízeních mi byl velmi blízký a zároveň jsem viděla jiné možnosti realizace. Blok s Annou Breese — lektorkou programu Early Years byl velmi přínosný pro další práci s maňásky. Metodika Dobrý začátek je velmi dobře zpracovaná, ale prožitkové učení funguje i u dospělých a lekce s Annou byly skvělé a nezapomenutelné. Zajímavý byl vhled do velšského kurikula a zjištění, že problémy ve školství jsou dost podobné i v jiných zemích světa. I zde bylo mnoho podnětů k zamyšlení nad vlastní prací a hlavně jejímu obohacení. Do další praxe si odnáším předsevzetí zaměřit se na popisný jazyk a podporu pozitivního chování, zamyšlení nad způsobem a organizací práce v centrech aktivit a jejich aplikováním do výuky.” Jana Zetková

Z důvodu pandemie a proticovidových opatření se i v této MŠ potýkali s překážkami v podobě omezení provozu školy, a opakovaných častých absencí dětí i pedagogů. Proto i zavádění Kurikula Dobrého začátku do praxe probíhalo v rámci daných možností individuálním tempem, a pedagogové oceňovali každou příležitost, kdy podpora ze strany Scholy Empirica mohla probíhat naživo namísto online prostředí.

Níže shrnujeme průběh implementace 6 výchovně vzdělávacích bloků Kurikula Dobrý začátek do praxe v této mateřské škole:

1) Seznámíme se a kamarádíme se

Úvodní adaptační blok byl všemi zapojenými pedagogy naplánován na první týdny v měsíci září 2021, kdy se paní učitelky zaměřily na následující cíle:

- *Vytváření dobrých vztahů*
- *Vzájemné seznámení*
- *Adaptaci na nový kolektiv*
- *Vytváření základů zdvořilého chování*
- *Všímavost vůči ostatním*

A to prostřednictvím:

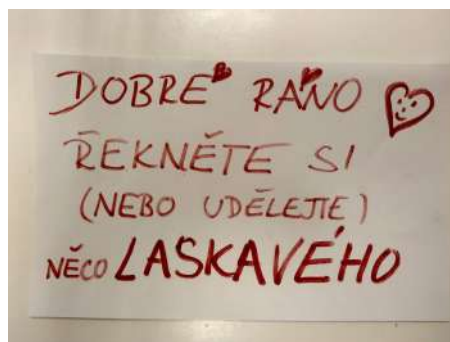
- *Nastavení třídních rituálů*
- *Dramatizace s maňásky*
- *Využitím ilustrovaných karet*
- *Seznamovací hry*
- *Tematické přizpůsobení v centrech aktivit*
- *Seznámení rodičů s metodikou Dobrý začátek při třídních schůzkách*
- *zaslání dopisu rodičům k danému bloku*

Zkušenosti s tematickým blokem shrnují paní učitelky následovně:

„Děti velmi pozitivně reagovaly na přítomnost maňásků. Po prvním setkání, kdy se seznámily pouze s holčičkou Elou se těšily na setkání s jejím kamarádem Vítkem. Při modelových situacích byly maximálně soustředěné děti malé, ale i děti předškolní. Maňásky jsem použila i při hodnocení práce v centrech aktivit. Děti samy volaly, aby se na ně Nela a Vítek přišly podívat a samy vysvětlovaly a popisovaly své činnosti, což je obvykle pro ně složité při komunikaci s pedagogem.“ Jana Zetková

„Skvěle nám fungují rituály na svolání, a přivítání v kruhu. Novým dětem pomáhají v orientaci režimu dne. Obrovský úspěch měla návštěva medvěda Caleba (u nás Barnabáše) S dětmi se přišel přivítat hned první den, i děti které do školky chodí už delší dobu a děti s OŠD, na něj krásně reagovaly. Vydžely celou dobu aktivity se soustředit a plně pozorovaly reakce ostatních dětí a s nadšením čekaly až se Barnabáš přivítá i s nimi. Bylo hezké sledovat, jak nové děti, které ten den ve školce byly ve školce nejisté a trochu se i stranily najednou s medvědem komunikovaly a nechaly na sebe i od medvěda sáhnout.“ Marie Bartošová

„Při představení Hafíka bylo na dětech vidět, že se jim líbí (větší část třídy zná Hafíka již z minulého roku). Každý si jej chtěl pohladit a cpaly se dopředu atp. Hafík si tedy začal vybírat děti, které seděly v klidu a potichu. Ostatní děti se sklidnily.“ Tereza Mattisová



2) Naše společná pravidla

Zároveň s prvním úvodním blokem zapojily paní učitelky do práce s dětmi také téma společné tvorby pravidel a jejich postupné osvojování, shrnuto do konkrétních cílů:

- Seznámení s pravidly 5 Prstů
- Rozlišování žádoucího a nežádoucího chování
- Vytváření pozitivního klima ve třídě, v MŠ
- Vytváření bezpečného a přátelského prostředí
- Upevňování pravidel – uvědomování si, proč jsou pro nás pravidla důležitá
- Umět pravidla používat nejen ve své třídě, ale také v rámci celé MŠ

A to prostřednictvím:

- Nácviku a předvádění pravidel
 1. Chodíme pomalu po třídě
 2. Pozorně se na sebe díváme

3. *Pozorně posloucháme, jak kamarád pravidlo vysvětluje*
4. *Mluvíme na kamaráda tichým hlasem*
5. *Ovládáme své pohyby – stoupneme si s rukama u těla, sedneme do tureckého sedu s rukama na kolena*

- *Co se může stát, když se pravidla nedodrží*
- *Dodržování pravidel pedagogy a modelování chování*
- *Dramatizace s maňásky a modelové situace*
- *Výtvarného ztvárnění pravidel a jejich viditelného umístění ve třídě*
- *Práce v centrech aktivit*
- *Práce ve dvojicích*
- *Dopisu pro rodiče a výzvě k jejich spolupráci na daném tématu*

Paní učitelky v tomto bloku navazovaly na téma Seznámíme se a kamarádíme se a aktivity ve třídě nastavily a vedly tak, aby vycházely z potřeby samotných dětí nastavit si ve třídě pohodové a bezpečné prostředí, ve kterém jim společně bude dobře. Hned od počátku také zapojily rodiče do dění ve třídě. Jak paní učitelky zmiňují:

„Pro nové děti byla pravidla lehce uchopitelná, především díky srozumitelnosti, konkrétnosti a pozitivnímu jazyku. Dalo se velmi hezky navléknout, aby pravidla vzešla od dětí, z jejich potřeb. Velmi se nám také osvědčilo nejen rodiče seznámit v rámci třídní schůzky seznámit s pravidly, ale také jsme je společně s piktogramy vyvěsili v šatně a jednotlivá pravidla jsme také použili v ranních úkolech, které děti před vstupem do třídy plní, kdy děti rodičům jednotlivá pravidla představovaly a vysvětlovaly. Také jsme zaznamenali, že dětem se sice ne vždy daří pravidla dodržet, ale správné chování dokáží rozeznat a to i u nás paních učitelek, kdy pokud já si například dovolím běžet ve třídě k interkomu, tak jsem dětmi upozorněna, že ale ve třídě máme chodit a ne běžet.“ Marie Bartošová

„Metodika mi pomohla lépe uchopit téma pravidel. Použila jsem z ní myšlenku, inscenaci s maňásky a obrázky pravidel. Při realizaci jsem využila toho, že část dětí zná pravidla již z minulého roku a dokázaly je tak představit novým kamarádům. Hodně se osvědčila práce s obrázky pravidel z publikace. K nacvičování jednotlivých pravidel jsem využila tělovýchovnou chvíli – chůze zlehka jako myšky, PH „na šášu“ (ovládání pohybů). K procvičení pojmenování pexeso, puzzle, lovení, pantomimu. Na konci týdne nás přišla navštívit Nela, kterou děti mají rády a ochotně jí pravidla opakovaly.“ Jana Zetková

„Pravidla si opakujeme v kruhu i po celou dobu dne. Neustále oceňujeme a chválíme po celou dobu dne i za drobné malé činy a snahu. Chválíme konkrétně. Propojení jednotlivých činností

je pro děti přínosem. Učí se jednání s kamarády, chování mezi sebou. Zapojeni jsou také rodiče, kteří nám podávají zpětnou vazbu.” Marcela Trantinová

„Během doby, kdy ve třídě zavádíme DZ, se u dětí stává, že sami hlídají své chování a jeden druhému připomínají, jak se chovat. Co mi funguje ke zklidnění dětí je zvednutá ruka s otevřenou dlaní – signál pro všechny, že potřebuji jejich pozornost. Děti se postupně přidávají a tím se třída tiší. Funguje to ale především u předškoláků, tak doufám, že do budoucna to mladší děti od nich pochyťtí.” Tereza Mattisová



3) Nasloucháme druhému

V listopadu a prosinci 2021 zařadily paní učitelky třetí blok, který se věnuje rozvoji schopnosti naslouchat, soustředit se a dodržovat jednoduché pokyny. Jako cíle pro práci s dětmi si ve svých portfoliích stanovily:

- Porozumět pokynům
- Porozumět promluvě nebo textu
- Dokázat se soustředit a být trpělivý
- Rozvíjet jazykové dovednosti a schopnosti se vyjádřit tak, aby nám ostatní rozuměli

A to pomocí:

- Her pro rozvoj sluchového vnímání
- Připomínání pravidla “uši poslouchají” při běžných aktivitách a pozitivní ocenění při jeho dodržení
- Situační učení s maňásky
- Propojení s tématem emocí

- *Dopisu rodičům a jejich spolupráce v podobě domácího čtení*

Ve svých reflexích paní učitelky shodují, že si praxi ověřily, že je potřeba zaměřit se více na oblast sluchového vnímání dětí, která je u nich oslabena:

„Na tématu bylo vidět, jak děti jsou sice zvyklé říci svůj názor, nebo své potřeby, ale už neposlouchají, nebo spíše vnímají, když to říká jejich kamarád. Toto téma mi pro děti přišlo opravdu velmi přínosné. Aktivita především v nepřímo řízené činnosti bylo s dětmi třeba vyzkoušet, aby došlo k pochopení, učili jsme se tím i jak si ověřovat, že jsme pochopeni. Jak já jako pedagog, tak děti.“ Marie Bartošová

„K uchopení tématu mi pomohla myšlenka z metodiky DZ, že k tomu, abychom porozuměli je také potřeba umět se sami dorozumět, vyjádřit. Na tom jsem založila práci mezi dětmi, kdy se učily pokyny si zadávat mezi sebou. Tato forma byla velmi úspěšná a nadále ji používáme v běžných situacích. I v dalších tématech se pokusím použít téma naslouchání jako záměrné učení.“ Jana Zetková



4) Jak se cítíme?

V lednu a únoru 2022 si paní učitelky připravily plán realizace bloku zaměřeného na pocity a emoce, přičemž si stanovily tyto konkrétní cíle:

- *Naučit děti poznat, pojmenovat a vyjadřovat své emoce – strach, smutek, radost, rozzlobení, nadšení*
- *Rozlišit, které emoce jsou mi příjemné a které méně*
- *Vědět, že žádná emoce není dobrá nebo špatná*
- *Předškolní děti – naučit se poznat z tváře a výrazu obličeje, jak se kamarád cítí a umět reagovat na tyto emoce*
- *Spojit pocity a nálady s prožitkem – proč jsem radostný, proč jsem smutný*

Tyto cíle plánovaly realizovat pomocí:

- *Rozvíjení vztahů ve skupině*
- *Rozvíjení emocionálního cítění a spolupráci s ostatními*
- *Naslouchání druhým*
- *Rozvíjení fantazie a vnímání vlastního těla a svých pocitů*
- *Rozvoj citlivosti ke svému okolí*
- *Situačního učení s maňásky*
- *Četby příběhů a pohádek zaměřených na emoce či přátelské chování*
- *Kruh emocí a hry na téma emocí*

V rámci realizace tohoto bloku se liší zkušenosti paní učitelek s tím, jak bylo téma pocitů a emocí pro děti náročné. Nicméně shoda panuje v tom, že opět bylo velkým přínosem situační učení s maňásky, stejně jako užití popisného jazyka a okamžitá pozitivní zpětná vazba:

„Toto téma bylo pro děti složité. Je pro ně velmi obtížné pojmenovat svoje pocity a vcítit se do pocitů druhého. Téma je velice přínosné a zcela jistě se mu budeme věnovat delší dobu. O jednotlivých emocích jsme si povídali konkrétně. Děti do povídání vkládaly své vlastní příběhy. Za názor děti pochválím s oslovením a zmíním vlastní emoce –Filípku, ty jsi mi udělal velkou radost.“ Marcela Trantinová

„Téma emocí je dobré dětem rozhodně předkládat přes známé situace nebo příběhy. I mně, jako pedagogovi pomáhají najít cestu a určit si záměr. Myslím, že největší obavu z předkládání tématu emocí mají spíše pedagogové než děti samotné. Děti emoce, zejména ty základní, nemají problém pojmenovat, dokonce dokážou zajít i do detailů a při popisu si často uvědomí, jak je třeba směšné a nesmyslné dupat, válet se po zemi. Rozhodně je vidět, že děti emoce dokážou pojmenovat , popsat, potíží je s jejich zvládáním, což je však jejich věku přirozené. Rodiče, kteří byli informováni o práci s emocemi v průběhu celé docházky, přijali tuto skutečnost s nadšením.“ Jana Zetková



5) Zvládání vzteku

V období březen–duben 2022 zpracovávaly paní učitelky téma navazující na předchozí blok, a to Zvládání vzteku (zvládání negativních emocí a seberegulace). Realizace tohoto bloku byla nicméně ovlivněna vysokou nemocností pedagogů i dětí, kdy bylo třeba vrátet se k adaptaci, připomenutí pravidel a celkově podpoře prosociálního chování.

Jako vzdělávací cíle pro téma Zvládání vzteku ve svých portfoliích si stanovily:

- *Naučit děti pracovat s emocemi*
- *Upevnění tématu emocí*
- *Respekt k druhým*
- *Nacvičit chování, které je žádoucí*
- *Orientovat se v prožívání vlastních emocí – vztek*
- *Individuálně se zaměřit na děti, které potřebují pomoci zvládnout silnou emoci – včetně vytvoření individuálních plánů pro tyto děti*

Tyto cíle plánovaly realizovat pomocí:

- *Modelových situací s maňásky a her*
- *Nácviku metody STOP (Zastav – přemýšlej – naprav)*
- *Nácviku Želvího krunýře*

- Seznámit děti s tím, že emoce mohou být i negativní – vysvětlit si je a dramatickými příběhy na jednotlivé emoce reagovat

Zkušenosti s tímto blokem shrnuje jedna z učitelek, která téma v daném období zvládla částečně realizovat:

„Ve třídě mám pouze jedno dítě, které velmi špatně zvládá své emoce a ve vzteku je poměrně často. Osvědčilo se mi vypracovat individuální plán na podporu žádoucího chování. Díky němu si zvědomuji jednotlivé kroky a daří se mi dítě vrátit zpět ze vzteku. Na schůzce s rodiči se mi osvědčilo jim tento plán předložit a ukázat jim, jak řešíme emočně nezralé chování dívky a jaké metody používáme ke zvládání náročných situací.“

Jana Zetková



6) Zvládneme to spolu

Pro poslední blok, jež se týká dovedností řešení problémů, zpracovaly paní učitelky plán realizace s těmito cíli:

- *Umět řešit problémové situace*
- *Naučit se hledat kompromisy při řešení konfliktních situací*
- *Napodobovat pozitivní prosociální chování*
- *Vést děti k samostatnému rozhodování, ke kritickému úsudku a citu pro situaci, tvorbě kompromisu*

A to prostřednictvím:

- *Využití individuálního plánu chování*
- *Nácviku metody barevný koberec*
- *Situační učení s maňásky*
- *Využití ilustrovaných karet*
- *Nácviku strategie Čtyři kroky řešení problému:*
 - *Nejprve zjistíme co se stalo.*
 - *Vyzveme děti k hledání možného řešení (můžeme navrhnout možné řešení – malé děti)*
 - *Dáme dětem na výběr a rozhodnutí necháme na nich (probereme s dětmi možnosti řešení a vysvětlíme si důsledky každého z nich)*
 - *Konečné rozhodnutí.*
- *Nácviku sebeovládání a řešení problému s dětmi se želvou Samem*
- *Přehlížení nežádoucího chování v případě, když dítě nepomůže např. s úklidem.*

„V tématu, kde jsme zmiňovali konfliktní situace a řešení problémů jsme přímo vycházeli ze situace, která ve třídě nastala. Příběhy s otevřeným koncem, diskuze nad obrázky, omalovánky, popisná řeč – to vše jsme využili... Je velice důležité hovořit s dětmi společně. Zastavit proces ve třídě a v případě problému vtáhnout děti do řešení. Řešení problémů ve třídě řeším přes dramatizaci pomocí loutek. Děti velice dobře reagují na loutky.“

Marcela Trantinová



4 Práce s rodiči

Partnerský vztah s rodiči tvoří jádro úspěchu metodiky Dobrý začátek. Již před více než deseti lety výzkumy poukázaly na to¹², jak pozitivní přístup k rodičům může změnit jejich postoj k dětem. Téma navazování spolupráce s rodiči dlouhodobě vzbuzuje velké a často emotivní diskuze mezi předškolními pedagogy. Často je tato debata způsobená velkou potřebou podílet se zkušenostmi na tom, jak složité je v této urychlené době přimět neustále spěchající rodiče ke spolupráci. Metodika poskytuje inspiraci i praktické kroky, které napomáhají v navazování kontaktů a posílení partnerského vztahu s rodiči. Mezi ně patří jak zásady pozitivní komunikace, tak i velmi konkrétní aktivity pro zapojení rodičů do vzdělávacího procesu dětí. Například pravidelné dopisy nebo vzkazy rodičům v průběhu školního roku nebo individuální schůzky s rodiči.

V rámci předchozích výzkumů¹³ jsme zjišťovali hlavní překážky v navazování spolupráce s rodiči z pohledu pedagogů MŠ:

a) Vzájemné obviňování. V odpovědích pedagogů můžeme často slyšet: „rodiče nemají zájem“, tj. rodiče se nechtějí zapojit do vzdělávacího procesu svých dětí, nechávají to na učitelích MŠ. Zároveň ze zkušeností víme, že i rodiče si často stěžují na nezájem učitelů o spolupráci a zapojování rodičů do běžných aktivit v MŠ.

b) Neochota rodičů při navazování kontaktů s učiteli může být způsobena také tím, že rodiče již získali negativní zkušenost s MŠ, a proto se straní jakýchkoliv dalších kontaktů s pedagogy. Nepříjemné uvítání, uniformní přístup, netaktnost pedagogů v komunikaci s rodiči apod. může způsobit, že rodič kontakt již dále nevyhledává ani nereaguje na snahy učitele o jeho zapojení do aktivit MŠ.

c) Podle provedeného průzkumu se rodiče ze sociálně slabého nebo kulturně odlišného prostředí jen málokdy zapojí do aktivit v MŠ. Navíc je těžké s nimi navázat jakýkoli kontakt. Na překážku jsou i jazyková bariéra a stud, který pociťují rodiče ze sociálně znevýhodněného prostředí.

d) Další překážkou ve vytváření spolupráce mezi MŠ a rodiči je i přílišná zaměstnanost rodičů, kteří nemají čas se zapojit do aktivit v MŠ. Tento faktor je obzvláště silný v případech rodičů samoživitelů a rozvedených rodičů.

¹² Gillernová, I. (2010). Dítě v rodině, in: Mertin, V., Gillernová, I. (eds.), Psychologie pro učitelky mateřské školy, str. 183–197.

¹³ Havrdová, E., Vyhnánková, K. (eds.) 2023. Dobrý začátek. Ověřené postupy pro učitele mateřských škol. 2. vydání. , Praha, Schola Empirica

e) Z rozhovorů s učiteli MŠ je zjevné, že pedagogičtí pracovníci nemají dostatek dovedností v navazování kontaktů s rodiči. I když podle RVP (Rámcového vzdělávacího programu) zařazuje každá MŠ do pracovních plánů aktivity s rodiči, například tvořivé odpoledne, často tyto aktivity probíhají spíše formálně: někteří rodiče si popovídají s učitelem (často ti stejní, kteří s ním komunikují skoro každý den v šatně nebo na chodbě) a ti ostatní se zúčastní „pasivně“, jak jsou ostatně v MŠ zvyklí.

Budování a udržování pozitivních vztahů mezi rodiči a pedagogem plní zcela nezastupitelnou funkci, ale zároveň se často stává jedním z nejobtížnějších úkolů předškolního pedagoga. Spolupráce pedagoga a rodiče se promítá do vzdělávacího procesu a sociálního a emočního vývoje dítěte. Může značně ovlivnit míru pozitivního přístupu dětí i rodičů ke vzdělávání (týká se např. pravidelné docházky, domácí přípravy, stupně verbálního snižování autority učitelů atp.) a v jeho důsledku pak i dosažení úspěchů dítěte ve škole i životě.

Dobře nastavená spolupráce rodiny a školy může přispět k prevenci nevhodného chování dětí. Metodika Dobrý začátek podporuje partnerský vztah rodičů a pedagogů a otevřenou komunikaci, která posiluje pozitivní přístup zmíněných aktérů, ovlivňuje postoje i chování pedagogů, dětí i rodičů. Se zapojením rodičů je vhodné začít ještě před samotným nástupem dětí do mateřské školy. Metodika doporučuje sestavovat plán zapojení rodičů ještě před začátkem školního roku. I pedagogové zapojení do stávajícího projektu, ocenili důraz metodiky na posílení partnerského vztahu s rodiči:

„Důležitým obohacením pro naši MŠ je důraz na spolupráci s rodiči a jejich větší zapojení do dění ve školce. Dopisy rodičům a následné domácí úkoly jsme nezapojili zcela do pravidelných činností, nicméně z nich čerpáme inspiraci, o čem rodiče informovat a jaká témata pro vzájemnou komunikaci bychom neměli opomíjet.“ MŠ Strančice

Fungující vztah s rodiči by proto měl být vedle vzájemného respektu postaven na principech slušnosti, důvěry a vzájemného uznání energie i času, který pedagogové i rodiče věnují podpoře výchovně vzdělávacího procesu.

Zásady metodiky Dobrý začátek, které platí pro práci s dětmi, je téměř bez výjimky možné využít i při komunikaci s rodiči. Partnerský přístup směrem k rodičům a individualizovaný přístup by měl být uplatňován nejenom ve vztahu k dětem, ale i k jejich rodinám. Efektivní komunikace v tomto kontextu vychází z pozitivního nastavení a používá:

- techniku aktivního naslouchání,
- techniku 4:1 (čtyři pozitivní zprávy a jedna negativní),

- popisný jazyk a já sdělení,
- modelování žádoucího chování

Níže pro ilustraci uvádíme zkušenosti pedagogů s navázáním partnerského vztahu s rodiči a jejich zapojením do aktivit škol:

„Metodika pomohla přinést větší pochopení a toleranci, což se pozitivně odráží i ve spolupráci s rodiči... Jiná komunikace, mnohem klidnější prostředí, vstřícnější, přátelštější a především chápající a ohleduplné ke všem zúčastněným.“ MŠ Měřičkova Brno

„Téma pravidel bylo pro některé děti hůře uchopitelné, jelikož se poprvé setkaly s nutností dodržování určitých pravidel v rámci instituce. Proto jsme si již na třídních schůzkách s rodiči stanovili pravidla, která nám následně pomáhala ve společné práci při stanovování pravidel ve třídě.“ MŠ Hvězdička, Praha

„Pravidla máme denně na očích a je-li potřeba opakujeme si je společně a v případě např. konfliktu se snažíme společnými silami najít řešení.“

S pravidly jsme seznámili také rodiče, kteří měli možnost si prohlédnout jak naše třídní pravidla obrázková, tak i emoční karty s kterými pracujeme.“ MŠ Kamenice

„Velmi se nám také osvědčilo nejen rodiče seznámit v rámci třídní schůzky s pravidly, ale také jsme je společně s piktogramy vyvěsili v šatně a jednotlivá pravidla jsme také použili v ranních úkolech, které děti před vstupem do třídy plní, kdy děti rodičům jednotlivá pravidla představovaly a vysvětlovaly.“ MŠ Lodička Šestajovice

„Důležitým obohacením pro naši MŠ je důraz na spolupráci s rodiči a jejich větší zapojení do dění ve školce. Dopisy rodičům a následné domácí úkoly jsme nezapojili zcela do pravidelných činností, nicméně z nich čerpáme inspiraci, o čem rodiče informovat a jaká témata pro vzájemnou komunikaci bychom neměli opomíjet.“ MŠ Strančice





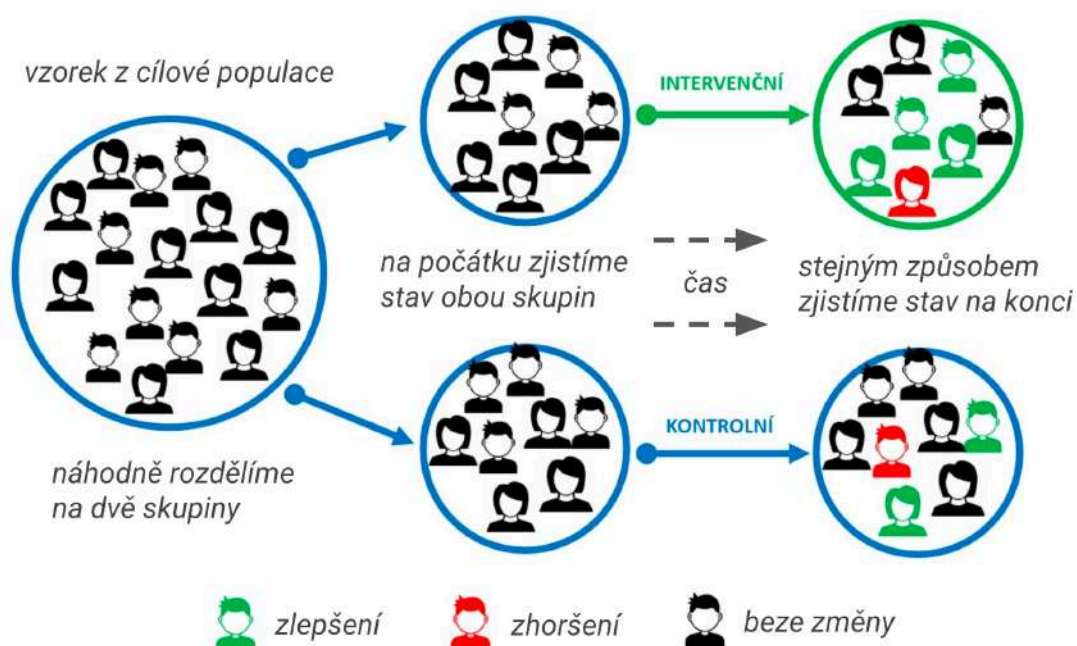
5 Evaluace

Adaptaci a pilotní implementaci zahraničních vzdělávacích metodik Schola Empirica vždy doplňuje také podrobnou evaluaci celého procesu. Kromě toho v rámci výzkumné části projektu měříme i dopad, který má podle dostupných důkazů zavedení samotné intervence přinést. Cílem je ověřit, jestli tomu tak bylo i v našich podmínkách a případně identifikovat faktory, které by mohly kýžený efekt ještě více podpořit.

Představovaná evaluace, jíž podrobněji popíšeme na následujících stranách, zahrnovala celou řadu aktérů, podle kterých tuto kapitolu budeme členit. Po celou dobu trvání projektu jsme zkoumali vývoj řady aspektů jak u samotných *dětí*, tak i jejich *učitelek/učitelů* a *rodičů*.

5.1 Děti

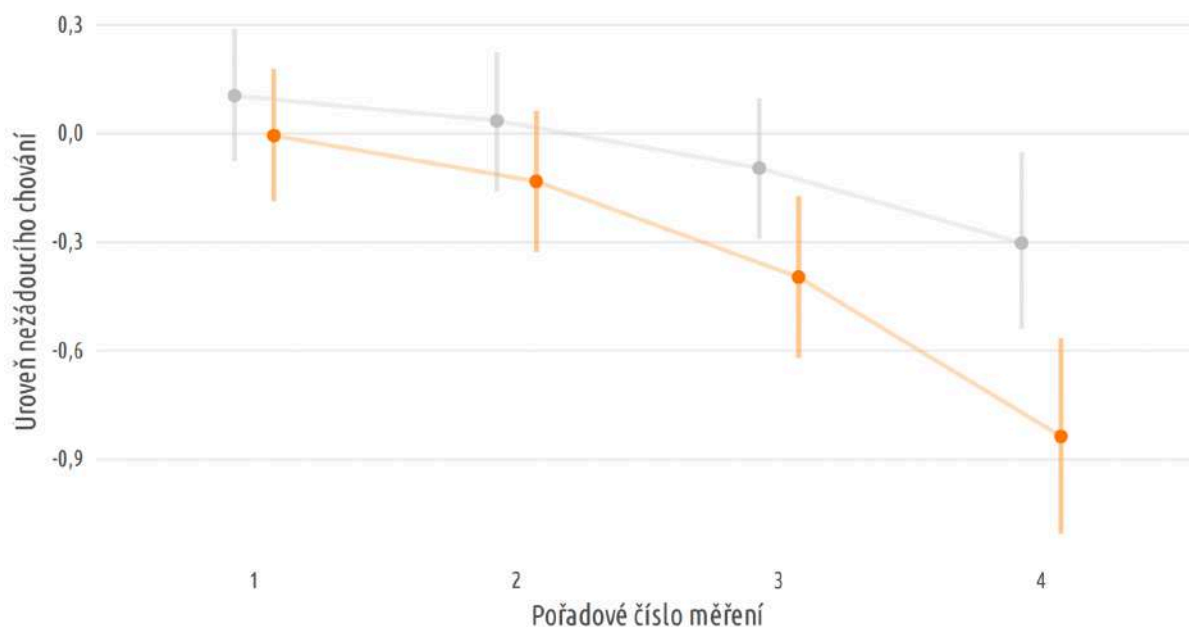
Z pohledu evaluace byli děti hlavní skupinou, u níž jsme dopad metodiky Dobrý začátek sledovali. Jelikož se děti ve zkoumaných oblastech, které v detailu popíšeme níže, přirozeně vyvíjejí, sledovat změnu pouze v jedné intervenční skupině by mohlo poskytnout falešně pozitivní výsledky o metodice. V této dopadové evaluaci proto kromě intervenční skupiny, která s metodikou pracuje, sledujeme i podobnou skupinu mateřských škol, v nichž pedagogové pracovali jako obvykle. V ideálním případě bychom školy do těchto skupin přiřazovali náhodně (viz obrázek 1), aby se na počátku v žádném ohledu systematicky nelišily a aby jediným rozdílem bylo to, zda pracují s metodikou, či nikoliv. V pedagogickém výzkumu je to ale obtížné, a tak odlišnosti škol bereme v potaz při analýze (viz níže). Snažíme se tedy odpovědět na otázku, zda v intervenčních školách došlo v důsledku práce s metodikou k výraznějšímu růstu socioemočních dovedností (či poklesu nežádoucího chování) u dětí, než ve třídách, v nichž s těmito metodikami nepracují. Takový rozdíl demonstrujeme na obrázku 2.



Obrázek 1: Schéma ideálního výzkumného designu

Co sledujeme?

Důležité je srovnání vývoje **intervenční** a **kontrolní** skupiny



Obrázek 2: Demonstrace žádoucího rozdílu mezi vývojem výzkumných skupin

5.1.1 Výzkumný soubor

Do evaluace se zapojilo celkem 686 dětí z 20 MŠ (z toho v 8 intervenčních MŠ bylo 354 dětí). Průměrný věk v době první vlny měření činil 5,13 let pro dívky a 5,28 let pro chlapce.

Podíl dívek ve vzorku je 48 %. Školy z obou skupin jsme vybírali tak, aby v ohledech, jako je celková kapacita atp., byly srovnatelné. Všechny školy v našem vzorku pocházejí z Prahy a Středočeského kraje.

Doplňujeme, že v následujícím textu pracujeme s pořadovým číslem měření konkrétních dětí a žáků a ne s „kalendářními“ vlnami. Někteří se totiž zapojili až později v průběhu projektu, a tak bychom srovnávali jedince, kteří mohli být metodikami ovlivněni po různou dobu. Navíc byla situace v 1. vlně sběru dat komplikovaná protipandemickými opatřeními a zejména srovnávací školy se do projektu zapojovaly v poměrně širokém časovém okně, jak je vidět na obrázku 3.

5.1.2 Měřicí nástroje

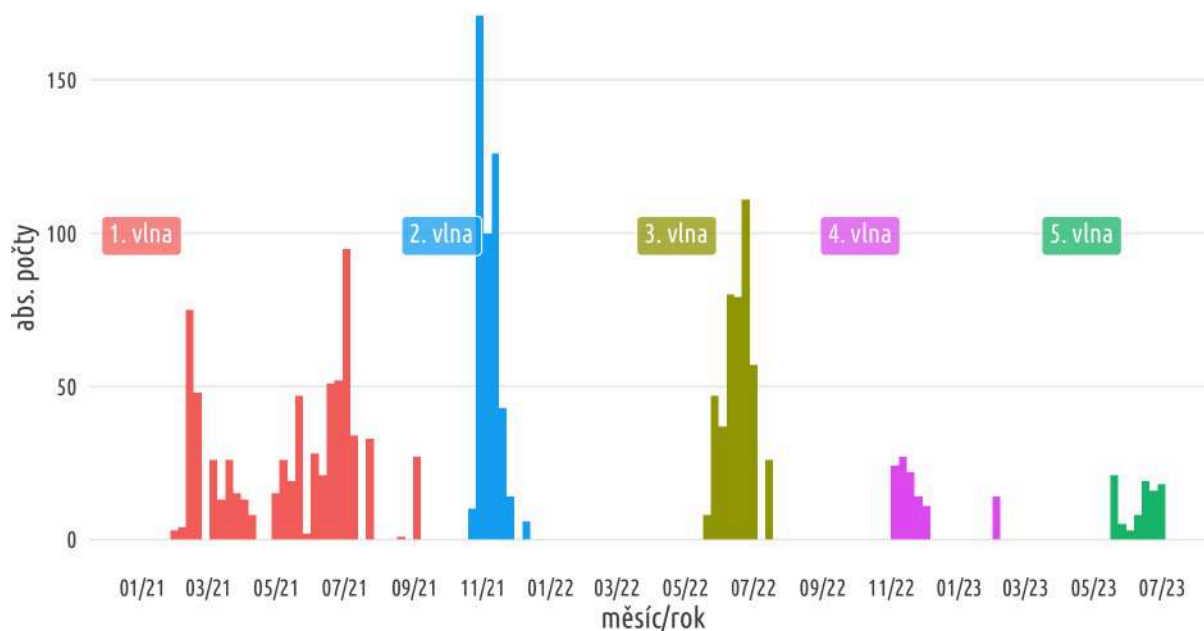
V rámci kvantitativní evaluace u žáků využíváme mezinárodně používané dotazníkový nástroj Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997).

SDQ je stručný screening problémů v socioemoční oblasti a pozitivního prosociálního chování. Pro MŠ používáme formu hodnocenou pedagogem. SDQ postihuje 5 dimenzí, z nichž první 4 jsou negativní a pátá pozitivní (žádoucí je zde tedy vyšší skóre).

- emocionální symptomy (např. „*Mám mnoho obav, snadno se vystraším.*“)
- hyperaktivita (např. „*Jsem neklidný/á, nevydržím dlouho bez hnutí.*“)
- problémové chování (např. „*Často se naštvu a ztrácím nervy.*“)
- problémy s vrstevníky (např. „*Děti nebo mladí lidé si mě dobírají nebo mě šikanují.*“)
- prosociální chování (např. „*Jsem laskavý/á k mladším dětem.*“)

Počty jednotlivých pozorování v čase

A jejich kategorizace do „kalendářních“ vln měření



Obrázek 3: Vlny měření v čase

5.1.3 Statistická analýza dat

Postup analýzy a výběr statistických metod motivuje zejm. povaha sledovaných výstupů, kterými jsou v našem případě psychologické konstrukty či koncepty. Tyto tzv. *latentní proměnné* nejsou přímo měřitelné a odhady úrovní dětí v jednotlivých oblastech vždy do určité míry zatěžuje chyba měření (American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education [AERA, APA & NCME], 2014). Nejistotu v odhadu nechceme ignorovat¹⁴, ačkoliv námi zvolené nástroje vykazují i na aktuálním vzorku relativně uspokojivé hodnoty spolehlivosti měření (reliability). Pro zohlednění nejistoty pracujeme s tzv. *plausible values* (PV), které z praktických důvodů statisticky modelujeme v rámci paradigmatu bayesovské statistiky. Jelikož se jedná o pokročilejší a v rámci tuzemské evaluace netypické metody a postupy, krátce je přiblížíme níže.

¹⁴ V praxi se ale chyba měření latentních proměnných bohužel stále příliš neřeší. Výzkumníci se otázce většinou vyhnou výběrem nástroje s pokud možno co nejvyšší reliabilitou a takto minimalizovanou chybu měření považují za bagatelní – ale spolehlivost ani těch nejlepších nástrojů není zdaleka stoprocentní.

5.1.3.1 Plausible values

V rámci tzv. International Large Scale Assessment (ILSA) výzkumů je běžné a svým způsobem nevyhnutelné, že chyba měření konkrétních dětí dosahuje relativně vysokých hodnot (viz např. Rutkowski et al., 2014; Straková, 2016; Wagemaker, 2020). Každý jedinec totiž v ILSA šetřeních dostane jen malou část testů či dotazníků, které jsou v plné podobě pro jednotlivce neúnosně rozsáhlé. Naše dotazníková baterie byla však výrazně kratší a administrovali ji pedagogové, kteří vždy posuzovali stejnou sadu položek.

Pokud bychom pracovali s přímými výsledky, naše závěry by byly do značné míry zkreslené a např. rozdíl mezi chlapci a dívkami by vyšel statisticky významný, přestože rozdíl v měřené dovednosti by ve skutečnosti neexistoval. PV problém zjednodušeně řečeno řeší tak, že se pro každé dítě „vygeneruje“ několik možných hodnot reflektujících nejistotu v odhadu – u spolehlivého měření budou všechny téměř identické, u méně spolehlivého se budou lišit. Výsledné „sady“ PV se analyzují zvlášť a výsledky se podle určitých pravidel sjednotí. Syntéza výsledků jednotlivých „podanalýz“ je u komplexnějších statistických modelů poměrně složitá, ale v rámci bayesovské statistiky jde o téměř triviální problém.

5.1.3.2 Bayesovská statistika

Veškeré analýzy z výše naznačených důvodů provádíme s využitím bayesovského paradigmatu. Tento pohled kombinuje naše apriorní znalosti o tématu s daty, která jsme získali. Výsledkem je tzv. posteriorní distribuce udávající pravděpodobnost nějakého parametru¹⁵ v populaci (např. již zmiňovaného rozdílu mezi pohlavími). Na rozdíl od běžné, frekventistické statistiky nemají odhadované parametry v populaci jen jednu fixní hodnotu, ale jsou popisovány jako rozložení hodnot s různou pravděpodobností.

Vyzdvihovanou výhodou je přirozenost interpretace – můžeme např. hovořit o pravděpodobnosti určité hypotézy (nikoliv o pravděpodobnosti stejných či extrémnějších dat za předpokladu platnosti nulové hypotézy, jako je tomu v případě tradiční statistiky). Podobně bayesovský interval spolehlivosti (tzv. *credible* interval) přímo říká, že do něj odhadovaný parametr s nějakou pravděpodobností spadá (tradiční interval spolehlivosti buď skutečnou hodnotu parametru obsahuje, nebo ne¹⁶).

Testování hypotéz, které nabídneme níže, v bayesovské statistice funguje také odlišně. V případě jednostranných hypotéz, které v této příloze používáme, nás zajímá posteriorní

¹⁵ Skutečná hodnota v populaci se přímo „parametr“ nazývá.

¹⁶ Např. 95% interval spolehlivosti v tradiční frekventistické statistice říká, že 95 % stejně konstruovaných intervalů bude skutečnou hodnotu parametru obsahovat a 5 % nikoliv.

pravděpodobnost toho, že se zkoumaný parametr v dané oblasti nachází (tj. že je např. větší než 0). Pokud taková pravděpodobnost překročí nějakou hranici (např. běžných 95 %), můžeme ji vnímat jako významnou – ale nejde o statistickou významnost v tradičním pojetí (v klasické statistice bychom hypotézu buď zamítli, nebo ponechali v platnosti; zde intuitivně sledujeme přímo její pravděpodobnost).

Jinou často sledovanou hodnotou je tzv. Bayesův faktor (BF), který zjednodušeně řečeno ukazuje, kolikrát je určitá hypotéza pravděpodobnější než druhá. V případě našich jednostranných hypotéz jde jednoduše o poměr posteriorních pravděpodobností. Pokud je $BF > 1$, evidence svědčí ve prospěch zkoumané hypotézy (v našem případě **jde vždy o hypotézu, že se intervenční skupina vyvíjela lépe než srovnávací** – BF tedy chceme mít vždy vyšší než 1). Podle velikosti BF navíc můžeme s pomocí konvenčních pravidel (Jeffreys, 1998) interpretovat míru evidence, kterou nám data poskytují.

5.1.4 Výsledky

Pro průběžné vyhodnocení efektu intervence jsme odhadli celkem 5 statistických modelů. Pro všechny modely jsme uvažovali 4 individuální vlny (jen malá část dětí má 5 souvislých měření, a odhad na všech datech je tudíž nestabilní). Hypotézy, které jsme pro každý model ověřovali, jsou tedy vždy tři – první srovnává rozdíl mezi vývojem intervenční a srovnávací skupiny mezi 1. a 2. měřením, druhá srovnává rozdíl v posunu od 1. měření až po 3. atp. Celkem jsme tedy posuzovali 15 takových hypotéz¹⁷.

Pro každou z hypotéz jsme spočítali Bayesův faktor a podle Jeffreyse (1998) jsme jej interpretovali. Po vyřazení efektů s velmi slabou evidencí (anecdotal evidence) jsme dospěli k 5 hypotézám, které jsou daty podpořené alespoň středně silně (moderate evidence).

Největší efekty v rámci SDQ zaznamenala metodika v oblasti emocionálních symptomů (tj. úzkost, zhoršená nálada, strach, somatizace) a hyperaktivity/nepozornosti, jejichž snížení můžete vidět na grafu níže i pouhým okem. Efekty zde ale pozorujeme spíše až při porovnání vývoje mezi 1. a 4. měřením dětí, což je v mírném rozporu s našimi předchozími evaluacemi totožné metodiky, kde se stejný nebo ještě větší efekt dostavil již mnohem dříve (viz např. Koutná et al., 2022). Je však třeba dodat, že řádnou implementaci metodiky v prvních vlnách velmi omezovala pandemie covid-19. Všechny posuzované hypotézy shrneme v tabulce 1.

¹⁷ V bayesovské statistice není zapotřebí výsledky takového množství hypotéz upravovat, což by neplatilo pro frekventistické testování hypotéz.

Tabulka 1: Efekty se střední a vyšší evidencí (tučně vyznačené hodnoty BF indikují evidenci ve prospěch intervenční skupiny)

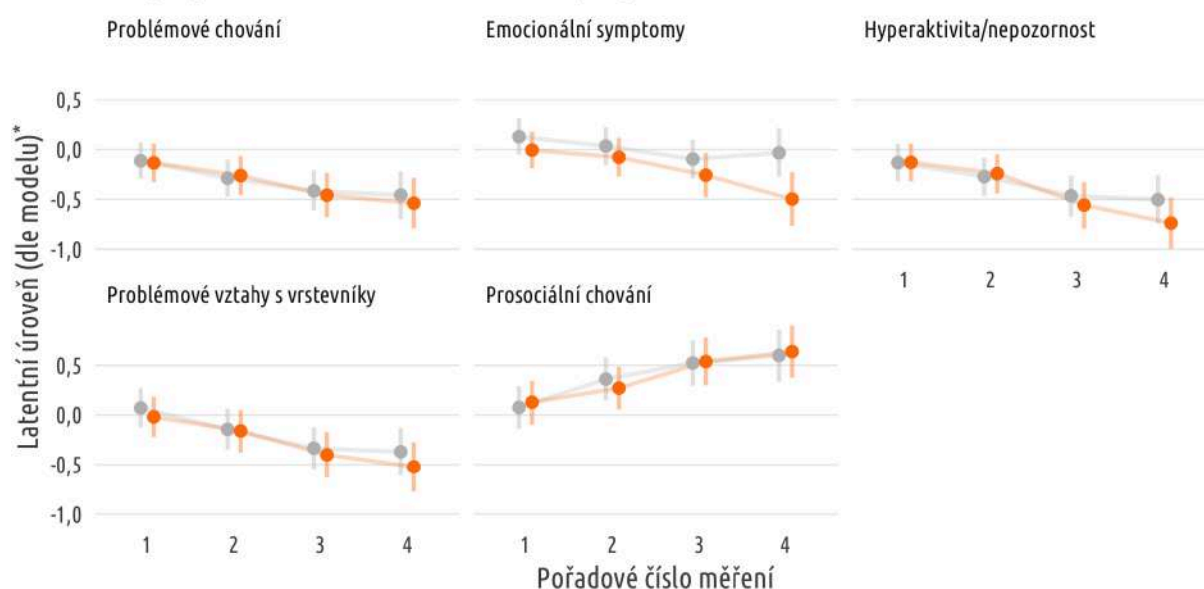
Dimenze	Porovnání	BF	Post. pst	Síla evidence
Emocionální symptomy	1. vs 4. měření	100,27	0,99	extrémní
Hyperaktivita/nepozornost	1. vs 3. měření	3,62	0,78	střední
Hyperaktivita/nepozornost	1. vs 4. měření	33,39	0,97	velmi silná
Problémové vztahy s vrstevníky	1. vs 2. měření	1 / 3,05	0,25	střední
Prosociální chování	1. vs 2. měření	1 / 24,27	0,04	silná

Pozn. BF – Bayesův faktor; post. pst – posteriorní pravděpodobnost hypotézy

Níže pro všechny zmiňované modely nabízíme také grafy. Nejedná se o jednoduché deskriptivní souhrny, ale o výstup statistického modelu (viz výše), který jsme použili i k ověřování výzkumných hypotéz (někdy se uvádějí jako grafy „podmíněných efektů“). Jelikož ve všech modelech zahrnujeme také věk dítěte a jeho pohlaví, vývoj obou skupiny v grafech ukazujeme na průměrně starých jedincích (viz sekce 6.1.1); jelikož nelze „zprůměrovat“ pohlaví, zobrazujeme vývoj pro dívky. Pro chlapce je vývoj dle modelu naprosto identický, jen hodnoty jsou obecně nižší, nebo vyšší (např. v oblasti hyperaktivity/nepozornosti mají chlapci hodnoty pravidelně vyšší).

Socioemoční dovednosti – MŠ, hodnocení učitelem

Srovnání vývoje **intervenční** a **kontrolní** skupiny



*Hodnoty z 5 sad plausible values. Graf zobrazuje predikce statistického modelu pro dívky průměrného věku. Chybové úsečky znázorňují 95% interval „kredibility“.

5.1.5 Diskuse

Přestože byla plánovaná realizace projektu, v rámci kterého jsme na vzorku mateřských škol postupně metodiku Dobrý začátek zaváděli, významně zasažena pandemií covid-19, podařilo se nám v rámci kvantitativní evaluace zachytit některé významné pozitivní efekty. Pokud ale výše prezentované výsledky zasadíme do kontextu našich předchozích výzkumů (Koutná et al., 2022; Koutná et al., 2024; Vyhnánková, 2019), můžeme se důvodně domnívat, že bez protiepidemických opatření, která omezovala plánovaná školení pedagogů a celkovou implementaci metodiky, by došlo k výše popisovaným efektům mnohem dříve a mohly by být ještě silnější. V této konkrétní evaluaci byly pozorované efekty mnohem menší než ty, které jsme identifikovali v řadě předchozích projektů, kde byly patrné přesvědčivé pozitivní dopady již v druhém měření (metodiku jsme přitom implementovali a ověřovali takřka stejným způsobem).

Kvantitativní část evaluace každopádně poskytuje důkazy o pozitivním účinku v řadě dimenzí socioemočních dovedností, které jsme měli možnosti pozorovat i v rámci významně omezených podmínek pro samotnou realizaci. Metodika Dobrý začátek zaznamenala v tomto projektu největší efekt při snižování vybraného negativního prožívání dětí a jejich „hyperaktivity“ či nepozornosti. Věříme, že v navazujících projektech budeme mít možnost metodiku zavádět a vyhodnocovat již plně podle plánu a že bude mít ještě větší šanci pozitivně ovlivnit děti v dalších mateřských školách.

5.2 Učitelky a učitelé

Stěžejními aktéry při implementaci a využívání metodiky jsou vedle dětí samotných samozřejmě také pedagogové. V rámci výzkumu jsme proto oslovili všechny učitelky a učitele dětí zmíněných výše. Opět tedy pracujeme s respondenty z intervenční a srovnávací skupiny. Podobně jako u žáků, také u pedagogů se zaměřujeme na porovnání vývoje sledovaných ukazatelů. Kvůli snížení zátěže učitelek a učitelů jsme však měření v tomto případě provedli jen dvakrát¹⁸ – před úvodními školeními a na samotný závěr projektu (resp. v ojedinělých případech při vystoupení daného pedagoga z šetření, obvykle při jeho odchodu z dané školy).

Dotazníkové šetření bylo zaměřené na postoje pedagogů k socioemočním dovednostem, na využívání různých pro metodiku relevantních prvků v rámci pedagogické praxe, dále na možnosti práce s individuálními potřebami dětí, spolupráci s rodiči a na některé další oblasti.

U pedagogů jsme však vedle dotazníkového šetření uspořádali také fokusní skupiny, abychom se měli možnost seznámit s oblastmi, které jsme v kvantitativní části evaluace nepokryli. Bližší popis podáváme na konci této sekce.

5.2.1 Výzkumný soubor

Celkem se do evaluace zapojilo 95 pedagogů z obou skupin, přičemž intervenční část sestává z 47 vyučujících. Obou vln měření se zúčastnilo 28 pedagogů, z toho 20 z intervenční skupiny. Relativně velká část srovnávací skupiny se tedy druhého měření nezúčastnila, což může mírně zkreslovat výsledky. Výsledky níže zakládáme právě na těchto vyučujících, aby případná změna nebyla ovlivněna zapojením jiných respondentů.

V kompletním souboru bylo zastoupeno 98 % žen. V době vstupní vlny byl věkový medián 42 let, přičemž práci pedagoga respondenti vykonávali 7 let (medián). Na konkrétní škole, kde aktuálně respondenti působili, strávili 4 roky (medián). V rámci vzorku pedagogů, kteří se zúčastnili obou vln měření, bylo 100 % žen, medián věku byl 42,5 let a počet let ve školství bylo 7,5 (z toho 5 roků na současné škole). Tento vzorek se svými sociodemografickými charakteristikami neliší od úplného souboru a obě výzkumné skupiny byly v rámci těchto proměnných téměř identické (nejvíce se liší medián věku, který byl o 3 roky nižší u pedagogů v intervenční skupině).

5.2.2 Měřicí nástroje a metoda vyhodnocení

¹⁸ Narozdíl od rychle se vyvíjejících dětí jsou navíc postoje dospělých relativně stálé a dříve než po několika letech změnu nepředpokládáme.

Využitý dotazník sestával z vlastních položek zaměřených zejména na postoje pedagogů, přičemž položky jsme vytvořili na míru projektu. Vedle postojů jsme zjišťovali využívání různých prvků ve výuce, vnímané kompetence a komunikaci či spolupráci s rodiči.

V rámci první, vstupní vlny vyšlo najevo, že sestavené položky dotazníku hůře mezi jednotlivými pedagogy rozlišují – v drtivé většině položek vyučující volili dvě kategorie, které vyjadřovaly největší souhlas (příp. nesouhlas u negativně položených otázek). Toto reflektujeme při analýze a popisu výsledků, kdy posuzujeme relativní zastoupení většinou jen té nejvíce souhlasné kategorie tak, abychom mohli citlivěji rozlišit nuance v rámci souhlasných postojů. Přesný postup vždy uvádíme v poznámce daného grafu. Jelikož položky netvoří standardizovaný nástroj, nesestavujeme z odpovědí indexy nebo kompozitní skóry. Dotazníkové šetření u vyučujících tedy vnímáme jako doplněk k hlavní studii u samotných žáků a rozdíly ve vývoji statisticky netestujeme.

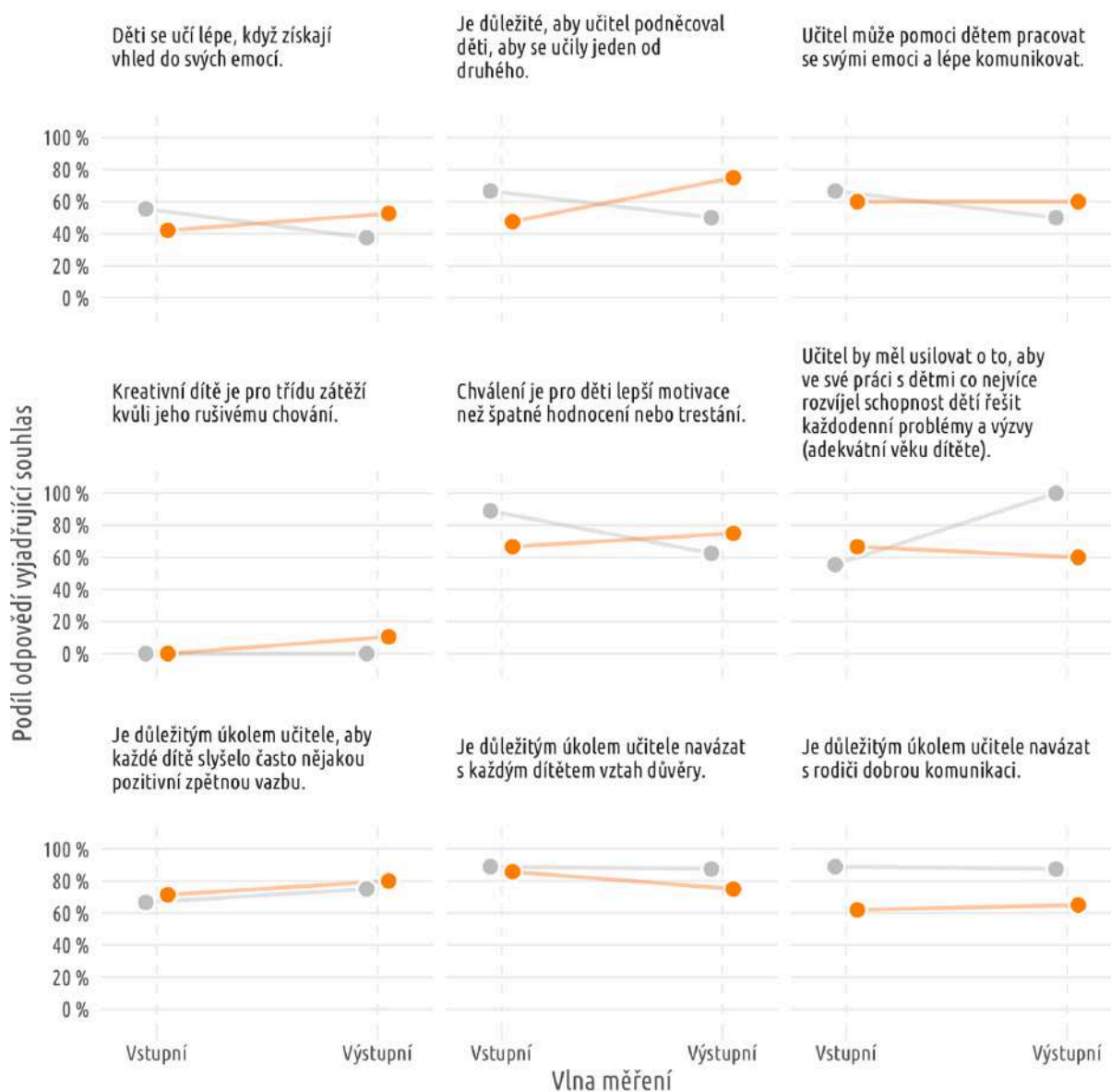
5.2.3 Výsledky

Data zpracovaná výše popsaným způsobem vynášíme do grafů prezentovaných níže, které na tomto místě krátce okomentujeme.

První graf ukazuje vývoj postojů pedagogů, které však již v první vlně měření byly velmi pozitivní, a tak byl prostor k posunu relativně minimální. Výsledky jsou obecně podobné u obou skupin, což lze opět přičítat výše popisovanému efektu stropu. Větší rozdíly vidíme u vnímané důležitosti podpory k učení žáků mezi sebou, kde srovnávací skupina zaznamenala pokles, kdežto intervenční skupina nárůst. Pozitivní vývoj lze u intervenční skupiny vidět i ve vnímání pochvaly jakožto lepšího prostředku než je trestání nebo špatné hodnocení. Pedagogové dále silněji souhlasili s tvrzením, že vhléd dětí do svých emocí podporuje učení. Naopak výrok „Kreativní dítě je pro třídu zátěží kvůli jeho rušivému chování“ zaznamenal nárůst v rámci nejvíce souhlasné kategorie, což bylo způsobeno dvojicí odpovědí v rámci 28 učitelek a učitelů. Změnu tedy nemůžeme považovat za podstatnou.

Postoje pedagogů

Vývoj podílu souhlasných odpovědí pedagogů. Srovnání mezi **intervenční** a **srovnávací** skupinou.

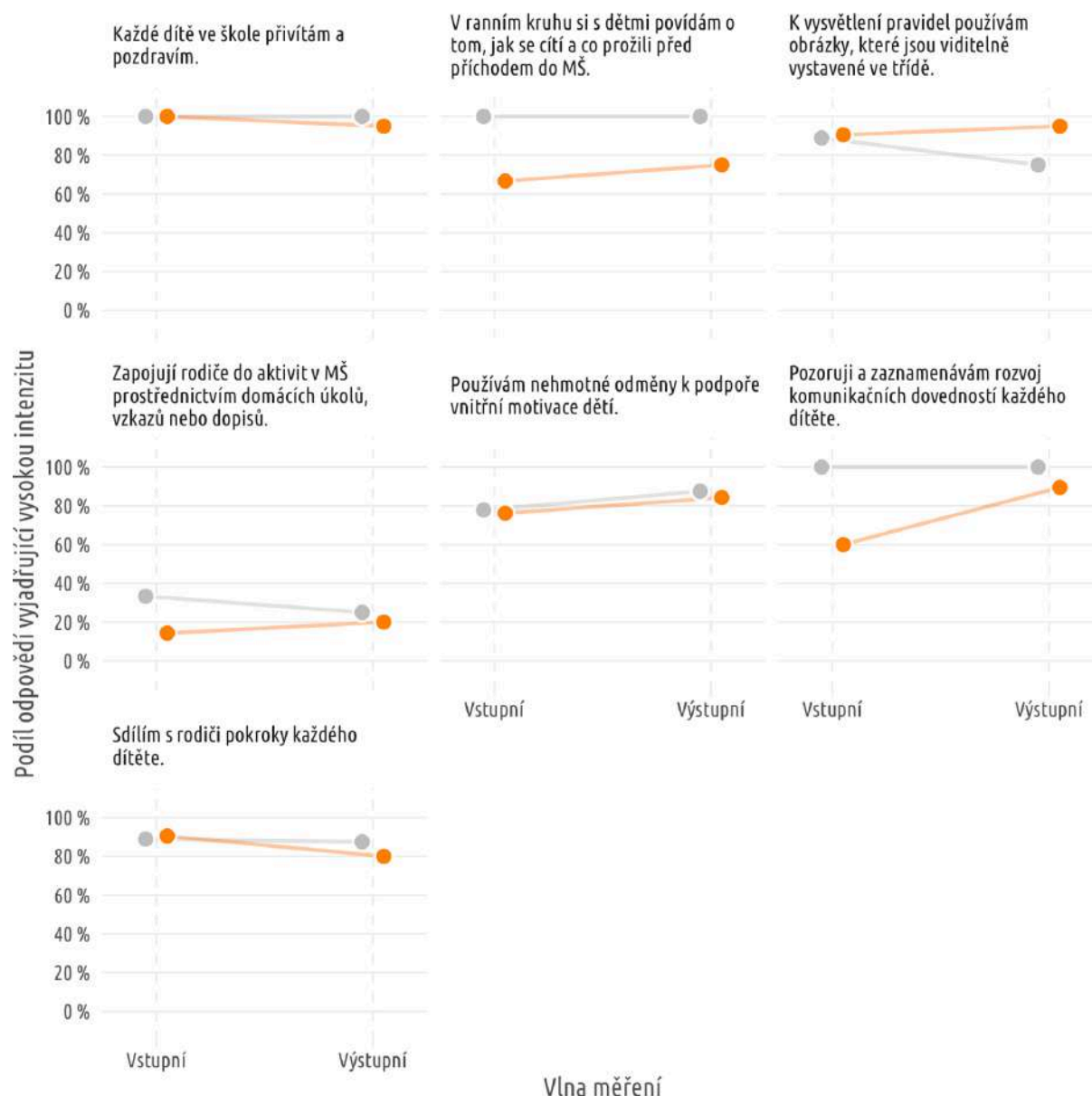


Respondenti odpovídali výběrem z kategorií „Rozhodně souhlasím“, „Souhlasím“, „Nesouhlasím“, „Rozhodně nesouhlasím“ a „Nevím / nechci odpovědět“, přičemž v drtivé většině využívali jen dvě souhlasné kategorie. Zobrazujeme tedy podíl nejvíce souhlasné kategorie nejcitlivější na změnu, odpověď „nevím“ ze základu vyřazujeme. Data pocházejí od 28 pedagogů, kteří se zúčastnili obou vln měření.

Druhý graf nastiňuje pohled pedagogů na podobu práce s dětmi a na různé prvky, které při ní využívají. Situace je vlivem psychometrických vlastností položek velmi podobná jako u postojů na grafu výše. S jistou opatrností můžeme tvrdit, že intervenční skupina začala častěji pozorovat a zaznamenávat rozvoj komunikačních dovedností každého dítěte. K vysvětlování pravidel také více začala používat obrázky, což je přímý prvek metodiky.

Podoba výuky

Vývoj podílu pozitivních odpovědí pedagogů. Srovnání mezi **intervenční** a **srovnávací** skupinou.

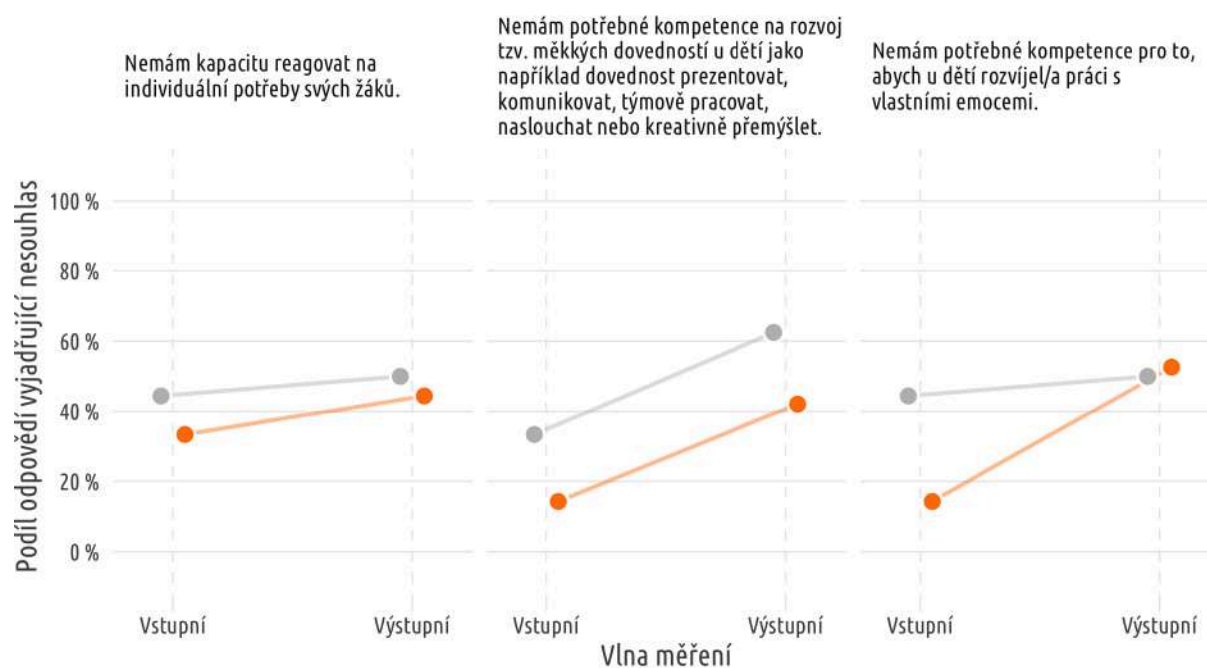


Respondenti odpovídali výběrem z kategorií „Nikdy nebo téměř nikdy“, „Občas“, „Často“, „Vždy“ a „Nevím / nechci odpovědět“, přičemž nejčastěji využívali první tři kategorie. Zobrazujeme tedy podíl prvních dvou kategorií nejcitlivějších na změnu, odpověď „nevím“ ze základu vyřazujeme. Data pocházejí od 28 pedagogů, kteří se zúčastnili obou vln měření.

Třetí graf popisuje vnímání svých kompetencí a kapacit. Položky jsou formulované negativně, a tak rostoucí nesouhlas znamená pozitivní vývoj. Z pohledu metodiky je nejzajímavější položka týkající se kompetencí pro rozvoj práce s emocemi u dětí. Zde u intervenční skupiny došlo k relativně velkému nárůstu vnímaných kompetencí.

Kapacita a vnímané kompetence

Vývoj podílu nesouhlasných odpovědí pedagogů. Srovnání mezi **intervenční** a **srovnávací** skupinou.

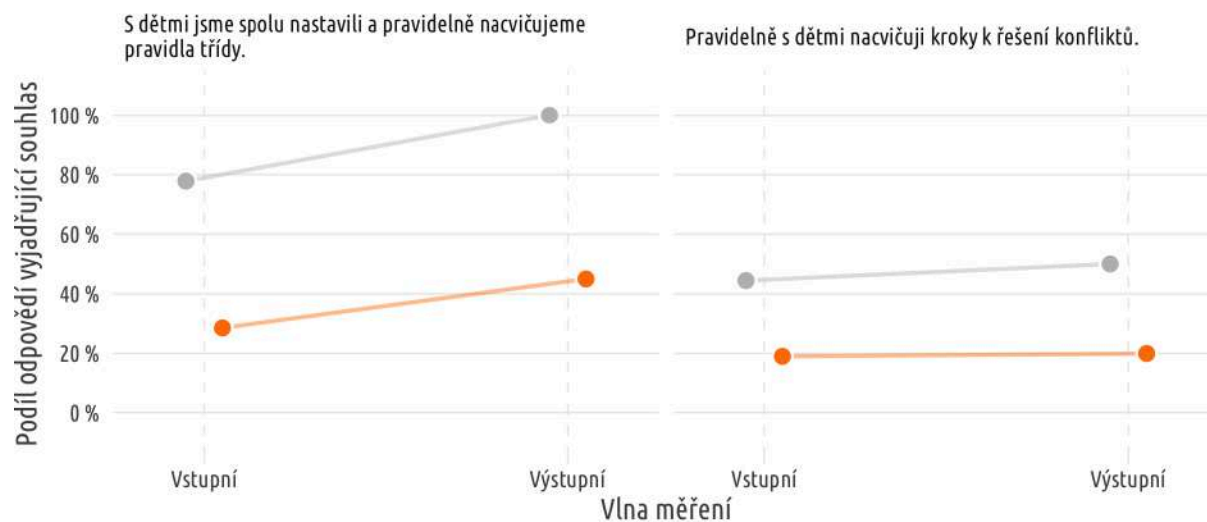


Respondenti odpovídali výběrem z kategorií „Rozhodně souhlasím“, „Souhlasím“, „Nesouhlasím“, „Rozhodně nesouhlasím“ a „Nevím / nechci odpovědět“, přičemž v drtivé většině využívali jen dvě nesouhlasné kategorie. Zobrazujeme tedy podíl nejvíce nesouhlasné kategorie nejcitlivější na změnu, odpověď „nevím“ ze základu vyřazujeme. Data pocházejí od 28 pedagogů, kteří se zúčastnili obou vln měření.

Předposlední oblastí, kterou jsme dotazníkem zkoumali, bylo nastavování pravidel a řešení případných konfliktů. Změny byly takřka totožné u obou skupin.

Prevence a řešení konfliktů

Vývoj podílu souhlasných odpovědí pedagogů. Srovnání mezi **intervenční** a srovnávací skupinou.

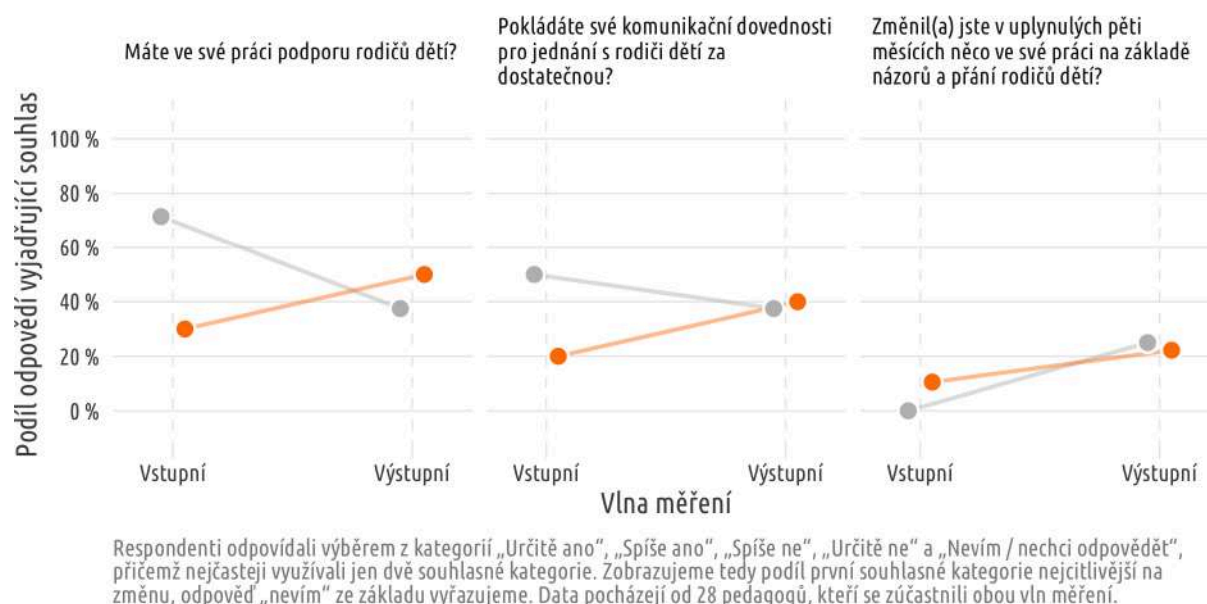


Respondenti odpovídali výběrem z kategorií „Rozhodně souhlasím“, „Souhlasím“, „Nesouhlasím“, „Rozhodně nesouhlasím“ a „Nevím / nechci odpovědět“, přičemž v drtivé většině využívali jen dvě souhlasné kategorie. Zobrazujeme tedy podíl nejvíce souhlasné kategorie nejcitlivější na změnu, odpověď „nevím“ ze základu vyřazujeme. Data pocházejí od 28 pedagogů, kteří se zúčastnili obou vln měření.

Poslední oblastí je spolupráce s rodiči. Ve všech oblastech došlo u intervenční skupiny k pozitivnímu vývoji, kdežto srovnávací skupina zaznamenala růst jen u jedné.

Vnímání spolupráce s rodiči

Vývoj podílu souhlasných odpovědí pedagogů. Srovnání mezi **intervenční** a srovnávací skupinou.



5.2.4 Kvalitativní evaluace

Abychom více do hloubky pochopili, jak vyučující s tématem socioemočních dovedností a s metodikou jako takovou pracují, uspořádali jsme pro pedagogy zapojené do intervence fokusní skupiny. Ty se odehrály v začátcích projektu (květen 2021), tzn. ještě před tím, než se učitelky a učitelé s metodikou dopodrobna seznámili, a pak na jeho konci (květen a září 2023), kdy už měli s implementací vlastní bohaté zkušenosti a mnozí byli i na zahraniční stáži. Do třech vstupních skupin se zapojilo celkem 9 pedagogů z 8 mateřských škol, v rámci výstupních se podařilo uspořádat jedno setkání s trojicí učitelek a jeden individuální rozhovor.

Fokusní skupiny probíhaly vždy podle předem stanoveného scénáře, který měl podobnou strukturu na začátku i na konci projektu. Hlavním tématem byly socioemoční dovednosti a jejich rozvoj, vlastní zapojení do implementace metodiky na škole, reakce dětí, možnosti podpory ze strany Schola Empirica, sdílení zkušeností mezi pedagogy, přístup k socioemočním dovednostem a jeho případná proměna nebo téma spolupráce s rodiči. V následujících odstavcích si popíšeme hlavní zjištění.

5.2.4.1 Vstupní fokusní skupina

Za nejdůležitější socioemoční dovednosti, které by podle respondentů měla mateřská škola u dětí rozvíjet můžeme zařadit tyto:

- poznat a uvědomit si sebe sama a naučit se emoce pojmenovávat;
- naučit se ovládat vztek, zvládat emoce;
- umět se vcítit do pocitu druhých, naučit se s druhými vycházet (především v kolektivu mezi dětmi, ale příp. i směrem k dospělým);
- naučit se říkat „ne“, hlídat si svůj prostor;
- komunikovat;
- dodržovat pravidla.

Učitelky výběr komentovaly např. konkrétně takto:

„Vcítění se do svých pocitů, do pocitů dítěte a do pocitů druhého člověka. Empatie, pochopení, pomoc, s tím pak souvisí další sociální a emoční otázky, věci, které děti obtížně chápou.“ (respondentka 2)

„Aby dítě dokázalo pojmenovat své emoce, poznat je u druhých a podle toho se i chovat. K těm sociálním. – aby dokázalo komunikovat a prosadit se v kolektivu.“ (respondentka 4)

Dále byl předmětem diskuse samotný rozvoj dovedností. Zajímal nás výchozí stav. V některých školkách pracovali na rozvoji socioemočních dovedností cíleněji, jinde méně. Cílenější zaměření mělo např. tuto podobu:

„My jsme s emocemi pracovali, pojmenovávali, tvořili jsme si karty s emotikony, náladoměr, fotili jsme děti na začátku roku, měly se tvářit podle různých emocí, měly vyjádřit radost, únavu, naštvaní, tyto fotografie jsme laminovaly, vystřihly, oni si tam podle toho, jak se cítily, tak si tam měnily ty obličeje.“ (respondentka 1)

Spíše nahodilá práce se socioemočními dovednostmi měla např. tu podobu, že pedagog reagoval na konkrétní emoci dítěte:

„Před Dobrým začátkem to u nás probíhalo spíše individuálně, [...] když jsem u dítěte viděla nějakou emoci, tak jsem s tím pracovala, nebo jsme si povídali o emocích s pomocí pohádek.“ (respondentka 4)

Obecně se často objevovalo, že se rozvoj socioemočních nebo měkkých dovedností moc neliší, pedagogové ovšem podtrhovali uvědomění si důležitosti tématu a získání nového pohledu. Mnozí respondenti byli přesvědčení, že svoji práci i v tomto ohledu již odvádějí, že

dovednosti již tematizují. Možným vysvětlením je také to, že Dobrý začátek si volí spíše ty školky, které téma již vnímají jako podstatné a proto s ním již jistou zkušenost mají:

„Zajímala jsem se o to ještě před vstupem do projektu. I proto mě projekt zaujal. Hodně používám pohádky, největší projekt jsem měla na téma Ledové království. Například ‚Co cítím, když slyším tuto hudbu...‘ Děti musí pohádku dobře znát, aby se s tím dobře pracovalo. Zapojuji do práce i další smysly, třeba pocity na těle.“ (respondentka 5)

„Dřív jsme pracovali také s emocemi, hodně jsme používali loutky, maňásky. [...] Velký díl práce udělají loutky a příběhy, když se situace naváže na příběh, děti přemýšlí co by kdyby, vymýšlí nové řešení situací.“ (respondentka 2)

„Jak se mám, jak se cítím, je součástí našich ranních kruhů. Používáme emoční ‚barometr‘. Děti se mohou ráno vyjádřit, jakou mají náladu, co jim udělalo třeba radost. Učíme je to pojmenovávat. Kromě karet, které máme od vás, máme látkovou kostku s emocemi. Děti jsou velmi brzo schopni najít na kostce svoji emoci. Učíme děti i respektu, že máme právo cítit svoje emoce. Děti samy si pak řeknou, když jim nabídneme pomoc: ‚co by ti teď pomohlo?‘. Mám zkušenosti, že i tříleté děti dokážou emoce popsat, hlavně jsem veselý/smutný.“ (respondentka 3)

V několika případech před Dobrým začátkem pracovali ve školce se žabákem Ferdou a jeho muškami.

Dovednosti, které se pedagogové na počátku projektu chystali rozvíjet, byly následující:

- ohleduplnost;
- sebeuvědomění, poznání sama sebe;
- pojmenování emocí a schopnost práce se základními emocemi (vzteky, agrese, smutek, frustrace...), tzn. jak na emoce reagovat;
- sebereflexe;
- práce s chybou (mj. „Nedělají je jen ostatní, i já.“);
- kamarádství (+ neprat se);
- citlivost;
- asertivita, prosazování názorů.

„Ohleduplnost, ovládání emocí, bitvy mezi kamarády, že kopnutí bolí, ovládání svých pohybů, ovládání svého těla.“ (respondentka 6)

„Sebereflexe, myslím, že ten problém začíná u toho, že nejen ostatní dělají chyby, ale i já dělám chyby. Dneska jsou na děti tak vysoké nároky, že si nedovolí chybovat. [...]

Asertivita, prosazování názorů, tahanice, strkanice mají původ v tom, že si to děti nedovedou vyříkat." (respondentka 2)

„Všechno je o respektu. Sebeuvědomění, když bude mít respekt k sobě, bude ho mít i k druhým." (respondentka 3)

U této odpovědi bylo silně znát, že první respondentky stanovily téma, ostatní následně vyřčené dovednosti k rozvíjení potvrzovali, někdy doplnili.

Další blok se věnoval přáním a očekáváním od projektu. Obecná shoda panovala na potřebě rozvíjet socioemoční dovednosti: sebevědomí, ohleduplnost, dovednost popsat své emoce, připuštění možnosti chybovat, uvědomění si sebe sama. Pedagogové ale silně zdůrazňovali rovinu programu, která je zaměřená na ně:

„Pro mě je největší přínos, že je to zaměřené i na paní učitelky. [...] když budou mít respekt k dětem, tak k tomu přirozeně děti povedou. Chválit víc než říkat něco negativního. Když si to uvědomí paní učitelky, tak se mění klima v té třídě." (respondentka 1)

S tím souvisí i očekávání, že program přinese modernější přístup do školky podporující spolupráci, spoluputování, oboustranný respekt (učitel-dítě).

Další doplňuje, že ve své školce chce díky programu podpořit, to, „*aby kolegyně chápaly dětskou duši, aby dětem více rozuměli. To bych chtěla, aby bylo ještě víc, než je v tomto programu... Pohoda je i v tom, že mi ten program napomáhá, jak s dětmi pracovat. Udělala jsem si pro sebe pravidla pěti prstů, mám tu ruku, ty pravidla sama pro sebe. Souhlasím s kolegyní, že je důležité, aby to pochopily hlavně paní učitelky.*" (respondentka 6)

Zároveň považují za důležité, aby šly dětem příkladem, a také aby byl přístup pedagogů na mateřské škole jednotný. Téma sjednoceného přístupu se objevovalo opakovaně a ještě se k němu dostaneme.

Od metodiky očekávají studnici inspirace i konkrétní návody – např. nastane situace A, podle Dobrého začátku na ni lze reagovat pomocí postupu B.

Dále jsme se ptali na prvotní zkušenosti, na to, co se již v tuto chvíli daří. Prostor byl i ke sdílení toho, co učitelky případně oslovilo méně. Pozitivní dojmy lze shrnout takto:

- posun v pojmenovávání emocí u dětí;
- nahlížení na možná řešení složitých situací (jde to i jinak než hádkou a praním se);
- zvědomění a systematizace přístupu k práci se socio-emočními dovednostmi na úrovni pedagogů (někde dochází i ke sjednocení přístupu).

„U nás se o emocích začalo více hovořit. Děti se učí pojmenovávat své emoce a zjišťují, že není za co se stydět. Vše se dá vysvětlit, více si povídáme o emocích. Děti jsou pak otevřenější, dokážou říct i věci, které pro ně byly problém.“ [...] „Pomáhá to nejvíc ve vyhocených situacích, když jsme měli kluky a šlo o nějaké vyhrožování “Nebudu si s tebou hrát, když...”, tak jsme si to přehrávali na loutkách a pomohlo to hodně.” (respondentka 1)

„Za mě ten Dobrý začátek školku stmelil a sjednotil. Máme metodiku a víme, že všichni chceme takto pracovat.” (respondentka 6)

Z toho, na co nejlépe reagují děti, pedagožky vyzdvihovaly jednoznačně maňásky.

„Maňásci jsou u nás topka. Daří se nám oceňování a chválení, na každém se dá najít něco, co se dá pochválit. Také spolupráce s rodiči.” (respondentka 2)

Paní učitelky si velmi chválí práci s maňásky:

„Setkala jsem se s tím poprvé, bála jsem se, že poznají, že loutku ovládám, ale vůbec; byli tím zaujatí, z toho jsem byla nadšená.” (respondentka 4)

„Myslím, že jim maňásek ukázal, že situace se dá řešit různými způsoby. [...] nám rozmluvila holčičku, do té doby holčička jen ukazovala, nemluvila s námi přímo. Myslíme si, že se styděla s námi mluvit.” (respondentka 7)

V jednom případě nicméně právě maňásci nefungují. Vysvětlení bylo takové, že pedagogové jsou z podstaty přístupu ve školce *“velmi autentičtí, vědí (děti, pozn. evaluátora), že jsme to my, kdo řeší ty problémy, takže děti teď moc nechápou, proč ten problém neřeší učitelka, ale maňásek. My jsme o tom ještě neměli možnost hovořit společně, budeme hledat cestu, jak to uchopit.”* (respondentka 3)

Opakovaně a s pouze o něco menší intenzitou byla chválena pomůcka „pěti prstů”. Děti spolupracují na tvorbě pravidel, je to pro ně srozumitelné, učitelky si tento nástroj chválí.

Jinde oceňovali posuny skrze chválení.

Naopak jednoznačně největší problém nastával u tzv. oddechového času. Napříč školkami (s jedinou výjimkou) je u tohoto nástroje u pedagogů vnitřní pnutí: samotná myšlenka poskytnout dítěti klid, přerušit situaci a dát mu oddělený prostor, kde se může sám srovnat, je pro pedagogy v pořádku. V českém kontextu však má sezení na židličky velice silné konotace k dříve využívanému a kulturně zabudovanému „stání na hanbě”.

„Nějak se s tou židlí nějak nedovedu srovnat.” (respondentka 1)

Pedagožky si proto z konceptu oddechového času berou to, co mají pocit, že je nosné, a adaptují si jej tak, aby s ním byly vnitřně v souladu a neměly pocit, že dělají dětem něco, co se jim přičí.

V jednom případě to bylo i tím, že děti podle respondentky *„vůbec nechápou, že to má mít negativní dopad, protože to u nás je spíše za odměnu. Většinou ty věci řešíme jinak. Většinou se to týkalo třídních kašpárků, kteří nedokázali vydržet v klidu. Ale mě se více osvědčuje nějaká náhradní činnost. [...] Bude to čas pro tebe, tobě to pomůže, můžeš si sem vzít třeba korálky.”* (respondentka 2)

Na reakci jiné respondentky, že *„to má být jasné porušení konkrétního pravidla”* (respondentka 5), přišla odpověď, že *„pro mě je ale lepší tomu dítěti dát jinou činnost, která upoutá jeho pozornost, přijde mi, že si dítě neuvědomí, proč tam je, protože ho za chvíli zaujme něco jiného. Také si vysvětlit tu situaci individuálně s dítětem.”* (respondentka 2)

Podobně v jiném případě u dítěte se speciálními potřebami:

„Pomáhá u něj převedení pozornosti. Kdy rozpoznáváme tu rostoucí agresi, tak ho učíme, aby odešel pryč. Odvedeme ho třeba k jiné činnosti, odvedeme jeho pozornost jinam. Také se nám stalo, že ten kluk sám řekl, že potřebuje odejít pryč od dětí, což bylo výborné.” (respondentka 1)

Dále se učitelky vyjadřovaly k tomu, co by potřebovali, aby se jim práce s metodikou dařila lépe. I v jiných částech fokusní skupiny často zaznívalo, že nápomocné by byly ještě další příklady a inspirace.

Padla i obecnější přání, která s metodikou přímo bezprostředně nesouvisí, jako mít méně dětí ve třídě či zapojit všechny ostatní učitele, aby při střídání dětí mezi učiteli byla zachovaná kontinuita výchovného přístupu.

Obecně bylo znát, že pedagogové v zásadě nemají témata, ve kterých by od nás potřebovali podpořit, s výjimkou aplikace konkrétních metod (oddechový čas, viz výše) a navýšením nabídky konkrétních příkladů.

Dalším tématem bylo sdílení zkušeností, které se ve školkách liší. Nemalý vliv má podle výpovědí fyzická vzdálenost – v oddělených budovách dochází ke sdílení zpravidla výrazně méně (ačkoli existují výjimky, kde jsou porady zavedené natolik, že si pedagogové sdílí na týdenní bázi). Větší sdílení je mezi pedagogy, kteří si jsou blíží. Téměř výlučně dochází ke sdílení mezi pedagogy zapojenými do projektu, kdežto sdílení dalším pedagogům není tolik časté.

“U nás to funguje moc hezky, na školeních jsme byli dva kolegové z různých tříd a sdílíme si materiály. Jednou týdně máme přípravu dohromady a tam si můžeme informace předat.” (respondentka 3)

“My se také na školeních střídáme, sdílíme informace formou zápisu. S mojí kolegyní si to povíme, ona také má někdy schůzky s paní ředitelkou. Ale vyhovovalo by mi více mít schůzku někdy naživo a říct si informace face to face.” (respondentka 4)

K otázce sdílení a zapojení ostatních (otevřené v předchozích odstavcích) jsme se bavili i cíleně zvlášť. Na tomto tématu byla jednoznačná shoda; bylo by vhodné, kdyby byl zapojený celý pedagogický sbor. Děti by si tak zažívaly velice podobný přístup od všech pedagogů. *(Tento moment podtrhujeme i z hlediska evaluace, kde je pak mnohem větší potenciál zachytit pozitivní efekt u dětí.)*

Jedním z důvodů je i sdílení a vzájemná podpora:

“Beru to jako příležitost zvědomit si něco, co v praxi dělám, velmi na tom oceňuji i to, že jsme tam přihlášení skoro všichni kolegové. Ta kolektivní diskuse o tom je velmi přínosná.” (respondentka 3)

„Podle mě by měla být zapojena vždy celá školka. U nás je třída, která se zapojit nechtěla.” (respondentka 1)

Důvody nezájmu nebyly respondentce jasné, domnívala se však, že by “to nefungovalo”, když sami nechtějí.

I další téma se týkalo spíše pedagogů – zaměřili jsme se na měkké dovednosti, které respondenti považují u pedagoga za nejdůležitější. Významný byl překryv s těmi oblastmi, které respondenti pojmenovali jako podstatné i u dětí:

- empatie
- tolerance
- chválení
- sdílení pocitů
- zvládání vnitřního vzteku
- psychohygiena (a nenosit si pracovní problémy domů)

Již na začátku projektu jsme zjišťovali, zdali se změnil přístup a postoj k socioemočním dovednostem, na jejich důležitost, definici, možnosti rozvoje u dětí, vlastní dovednosti nebo také dovednosti kolegů.

Zde se odpovědi značně lišily: od toho, že se nezměnilo v zásadě nic, protože školka se již tématu věnovala (viz výše) a přístup byl v souladu, až po:

„Zásadně! Protože se z toho stalo téma, dáváme na něj důraz a dostáváme nové nápady.“ (respondentka 10)

Značná část pedagogů vyjadřovala přesvědčení, že jejich přístup se nezměnil, ovšem pomohlo jim zvědomění tématu a dále se v něm vylepšují. Např. lépe pracují s pozitivní motivací – více chválí za konkrétní věci, méně nevědomky „manipulují“. Ve školkách se také obecně více o emocích hovoří. Mezi další posuny patří určité zcitlivování a zvyšování vnímavosti pedagogů:

„Možná jsme k sobě citlivější, vnímavější k sobě navzájem.“ (respondentka 9)

Je tedy vidět, že v průměru k posunu došlo.

Konečně posledním tématem byla spolupráce s rodiči, kterou v určité podobě předpokládá i sama metodika.

Zcela běžná byla a je každodenní komunikace tzv. ve dveřích – tedy při příchodu či při odchodu dítěte. Některé školky výslovně uvádí, že se snaží o stručné informování skutečně každý den. Jako klíč ke spolupráci s rodiči některé respondentky uvedly pochvalu, některé začaly používat tzv. sendvičovou metodu (nejdřív pozitivní zpráva, pak negativní či kritika a na závěr opět pozitivní).

Situace ale značně ovlivnily dopady onemocnění covid-19. Komunikace byla omezená a často byla cílená spolupráce s rodiči odsunuta až na příští školní rok (vč. dopisů rodičům, což lze chápat jako prvek metodiky).

Jeden konkrétní příklad toho, co se podle respondentů podařilo:

„Měli jsme distanční výuku, ukazovali jsme jim, jak pracujeme s maňáskem, jak to funguje, to se rodičům líbilo. Říkali jsme rodičům i o oddechové židličky, to se rodičům líbí a chápou to.“ (respondentka 1)

Ohledně vnímání možností další spolupráce s rodiči na rozvoji socioemočních dovedností se sešlo méně konkrétních odpovědí. Značná část pedagogů si spíše stěžovala na velmi nízkou zpětnou vazbu. I tam, kde spolupráce podle pedagogů funguje (a v porovnání s popisy situace u ostatních školek), je spolupráce poměrně jednostranná a zpětná vazba schází:

„Ted' mám skupinu rodičů, kteří velmi přijímají, co ve škole děláme. Ale zpětná vazba je velmi malá. Vidím, že to přijímají, ale nic nám neřeknou. Přijde mi, že u těch menších dětí je odezva větší, možná mají o své děti větší obavu.“ (respondentka 1)

Jako konkrétní možnosti (spíše pro spolupráci obecně) byly pojmenovány tyto:

- aktivity z metodiky (bez bližší specifikace)
- čtení rodičů a rozebírání pohádek
- dopisy
- vzkazy pro rodiče s osobních schránkách dětí v šatně
- pracovní listy (zasílané během distanční výuky)

Prostor k závěrečným poznámkám využila jedna respondentka takto:

„Škoda, že to nemá pokračování ve škole. Škoda, že se to neučí na školách, že to není pro učitele doporučené, doporučováno. Možná také kdyby to učitelé měli ve škole jako předmět, přijde mi, že mladší kolegyně se do dětí nedokáží tak vcítit, jako my, které jsme s dětmi už déle a máme více zkušeností.“ (respondentka 5)

Což je poměrně výstižný nástin situace, kterou Schola Empirica dlouhodobě popisuje a tematizuje. Řešíme i návaznost na základní školu – po boku Dobrého začátku v rámci této výzvy adaptujeme a ověřujeme metodiku Skills Builder, kterou pilotně realizujeme.

6.2.4.2 Výstupní fokusní skupina

Závěrečné fokusní skupiny měly totožnou strukturu jako tyto výše popsané vstupní. Zaměřovali jsme se hlavně na posun od počátečních zkušeností. Více jsme pak diskutovali o konkrétní práci s metodikou, s níž se pedagogové na konci projektu již dobře seznámili.

Nejsilněji zdůrazněné dovednosti zahrnují vzájemnou komunikaci, rozpoznávání a pojmenování emocí, spolupráci, empatii, prevenci a řešení konfliktů, a vytváření vlastních strategií pro zvládání konfliktů. Respondentky kladou důraz na důležitost vzájemné komunikace, empatie, spolupráce a efektivního řešení konfliktů.

Nejčastěji zmíněné:

- vzájemná komunikace
- rozpoznání a pojmenování emocí
- spolupráce, empatie
- řešení a předcházení konfliktů
- tvorba vlastních strategií (dětmi) pro řešení konfliktů

„[...] rozpoznání těch emocí, pojmenování, rozpoznání těch emocí i u ostatních.”
(respondentka 2)

„Spolupráce, komunikace s kamarády, spolupráce, vciťování se, [...].” (respondentka 1)

V průběhu projektu došlo k posunu v důrazu na rozvoj určitých měkkých dovedností. Respondentky zdůrazňují potřebu častější a záměrné práce na dovednostech, včetně zvýšení frekvence a zvědomění si těchto aktivit. Dále se zaměřují na konkretizaci témat rozdělených podle měsíců a zdokonalování metod řešení konfliktů. Klíčovým aspektem metodiky je poskytování konkrétních návodů a zajištění dobré aplikovatelnosti. Významná je také samostatnost dětí v řešení problémů, role učitele jako vzoru v rozvoji měkkých dovedností, mezigenerační ohleduplnost a snížení soutěživosti mezi dětmi.

„[...] snažím se asi tyhle vlastně věci dělat záměrně častěji, [...] častěji to zařazovat jako nějaké téma během roku. Každý třeba měsíc nějaké téma, které s tím vlastně svým způsobem souvisí.” (respondentka 1)

„[...] i já k nim musím mít jiný přístup a jít jim jako vzorem.” (respondentka 3)

„Takže vlastně teď se tady pak snažíme o to, jako takový to úplně ne mezigenerační, ale aby ty velké děti vlastně se chovaly opravdu ohleduplně k těm malým dětem [...]”
(respondentka 4)

„Takže pracujeme v tom, že jsem první, neznamená, že jsem nejlepší a neznamená to, že vždycky ve všem potřebují být první.” (respondentka 4)

Mezi nejdůležitější přednostně rozvíjené dovednosti patří cílené chválení aktivit dětí a používání popisného jazyka, což zahrnuje i trpělivost a opakování. Karty emocí jsou využívány pro pomoc dětem v rozpoznávání a vyjadřování emocí, zejména těch negativních, s cílem jejich normalizace. Maňásek je považován za významnou pomůcku, která napomáhá v řešení konkrétních situací a učení pravidel. Důraz je kladen také na pozitivní motivaci a chválu, společné vytváření pravidel a zapojení dětí do tohoto procesu:

„Že si všímám, že prostě se na něco soustředili, nebo vidím že teď prostě jsi naštvaný: „Úplně rozumím, že tě tohleto prostě naštválo. Co se s tím teď dá dělat, aby ses cítil líp?“ (respondentka 1)

„[...] spíš mají radši emoce typu radost [...] než ten smutek nebo vztek. Víím, že jsem jednou po nich chtěla, aby byli vzteklý, a strašně, strašně nechtěly. Strašně se jim to nechtělo, jakoby znázorňovat. Nebo když jsme nacvičovali se želvičkou právě vztek, tak to pro ně bylo strašně náročný. A ‚kdy jste vzteklý?‘, tak to se jim jako nechtělo přiznávat. Takže tam vlastně je vidět, že oni vědí, že to je něco, co není úplně jako by v pohodě, a chvilíčku trvalo, než vlastně se svolili k tomu, aby i to, co jako není v pohodě, a za co je vlastně asi dospělí dost často kárají, aby jako najednou upustili a ukázali: ‚aha, tak to je.‘ A řekli: ‚Hele, já jsem vzteklá, když mě máma, já nevím, vzbudí.‘ Jo, že aby pochopili, že [...] ano, všichni z nás tady jsme někdy vzteklí, a je to v pohodě. A jenom se potřebujeme naučit s tím nějakým způsobem pracovat.“ (respondentka 1)

„[...] hodně pracujeme s kartami emocí. Ty děti hodně baví vymýšlet jakoby situace, co je dostanou do nějakého smutku, naštvání, nebo naopak co je překvapí. A, a s maňáskem hodně pracujeme. To jako neocenitelná, nebo prostě bezkonkurenční jako pomůcka.“ (respondentka 1)

„[...] maňásek tam jakoby přijde a svěří se dětem, že měl, že ve školce se na něj třeba paní učitelka zlobila, nebo že se s ním děti nechytí hrát, protože se dostal do takové situace a neví, co se stalo. Neví, co udělalo špatně. A ty děti mu vlastně jakoby radí, co pro[...] co udělal špatně. Proč se asi paní učitelka zlobila. Nebo ty děti, proč si s ním nechtějí hrát, a jak se ta situace dá napravit.“ (respondentka 2)

„My ty pravidla máme jako vystavená na magnetické tabuli, celý vlastně ty děti samy ty pravidla tvořily, vlastně už jim stačí jenom naznačit, ať se jdou podívat, a plně přesně vědí, které pravidlo porušili. Oni na ně ukážou, oni ho popíšou, tím že to vlastně tvořily, ty děti opravdu úplně sami. Že každý nějakým způsobem se do toho zapojil, do těch pravidel.“ (respondentka 4)

Program byl hodnocen respondentkami pozitivně, přičemž zdůrazňovaly ucelenost, intuitivnost a dobrou posloupnost metodiky. Zmiňován byl také zájem rodičů o metodiku a sjednocení pravidel napříč školou. Důležitým aspektem bylo „učení“ mezi kolegyněmi skrze vzájemnou nápodobu a osobní osvojení metodiky. Významná byla i potřeba trpělivosti a vytrvalosti učitelů a problémy s osamocení v rámci projektu. Dobrá

spolupráce mezi kolegyněmi, brainstorming, a propojení projektů byly považovány za klíčové. Představení projektu všem učitelkám a potřeba počáteční stáže (která nemohla proběhnout kvůli pandemii) pro lepší porozumění a přesné následování projektu byly rovněž zmíněny a vnímány jako zcela zásadní bod. Online setkání vedla k více individuální práci a potřebě diskuse a zpětné vazby a ukázala se být z pohledu učitelek méně efektivní, než fyzické setkávání.

„[...] že to je prostě takový ucelený a strašně mi sedí jak je to vymyšlený, jakoby postupně. Čím začít v září. Jak se to nabaluje. Pak další to téma. Pravidla, emoce, až nakonec poté, jakoby to nejkomplikovanější – to zvládání vzteku a jakoby tou prací to mi jako přijde přijde úplně supr. Že se s tím hrozně intuitivně dá pracovat.”
(respondentka 2)

„[...] i ty rodiče sami vlastně už při zápisu říkali, my bysme chtěli třeba do té třídy, kde pracují tady s touhleto metodikou [...] my jim řekneme jenom základ, že pracujeme s emocema. Že pracujeme s přátelskýma vztahama, se zvládáním vzteku. A ty rodiče na to takhle jako reagují. A vlastně si myslím, že i to pomáhá školce v tom, že se vlastně takhle jako prezentuje, že o to dítě vlastně jako jde. A ty rodiče si vlastně mohou zvolit, že to chtějí, no.” (respondentka 1)

„[...] mě třeba přijde strašně vhod, že se nám ujednotili pravidla ve školce. Že vím, že ta věta, která zazní u nás, zazní i v dalších čtyřech třídách. Nebo že prostě, takhle by to mělo být.” (respondentka 3)

„A vlastně my když radíme těm holkám, jak ta pravidla aplikovat, tak my jako v podstatě vcucáme tahle pravidla, jo, my my v podstatě říkáme: ‚Hele, my děláme tohle a funguje to, je to super, pojd’ to zkusit taky.’ ” (respondentka 1)

“No, my jsme začaly online, že jo, bylo rovnou už to první setkání. A myslím si, že to hodně jakoby narušilo, že jsme se nemohli vídat, že nebyly jakoby přesně na začátku ta stáž, na začátku jakoby ta ukázková hodina. Že, jsme se do toho tak jako snažili vplout, ale bylo to mnohem postupnější, než jako: Ó, tohle je supr, pojd’me do toho.”
(respondentka 3)

„Jako, jediná nevýhoda že já tady úplně jako nemám k sobě teď takového toho parťáka. Že by člověk měl na třídě tu kolegyni, která by tím celým prošla a vědělo by se, že prostě tady je ten druhý člověk.” (respondentka 4)

„Naučila jsem se opravdu jako spoustu věcí, který je vidět, že fungují, akorát je člověk musí – nesmí mít pocit, že to bude hned. Že je to jako běh na delší trať. Z mé strany, ale i ze strany těch dětí.” (respondentka 4)

„[...] že my jsme si potom v tom Walesu vlastně tak jako mohly hodit diskusi, jak u nás to funguje, jak to jako nefunguje, jo, že. A najednou – aha – a ty to děláš takhle, tys to vlastně pochopil jinak, a ono to možná takhle jako není, nebyla vlastně ta možnost té zpětné vazby.” (respondentka 1)

„[...] tak jsme si to vlastně každý pojali po svém. Vzali jsme si každý, co jsme jako vlastně potřebovali.” (respondentka 1)

Osvědčilo se využívání maňásků (zejména želvy a medvěda), což děti velmi bavilo a napomáhalo to zklidnění atmosféry. Byla zdůrazněna důležitost návodů, skriptů Dobrého začátku a chválení žádoucího chování, stejně jako pravidla 5P a jejich jasnost, jednoduchost a srozumitelnost. Emoční kartičky a pravidla týkající se respektu byly mezi dětmi oblíbené. Projekt také uspěl ve větším propojení školky s rodinami a v řešení konfliktů. Významné bylo také využití angličtiny a hry „give me 5”. Respondentky však opět zmiňovaly i určité problémy, například s osamocněním v projektu, nepropojeností napříč školkou, a potřebu návaznosti na základní školu. Některé prvky, jako využití „stažení se do sebe”, židle a oddechový čas se nedařilo plně implementovat (viz už výše).

„Tak určitě maňásci, to třeba sleduju u předškoláků, který jsou poměrně dost inteligentní a moc dobře vědí, že to je jenom loutka, že to mluvím já, jo. Jako že jako ty očička otevřený a ono to tam jde, jo. A jeden kluk mi říká: ‚Já vím, že to říkáte vy, ale já se na to strašně těším.‘ [...] když jako je práce s maňásky, tak v tom kruhu to nemusím připomínat vůbec žádný pravidla, [...] vlastně vy nemusíte do toho vložit nic moc, nemusíte jako nějaký memorování a přednášky a kázání. Vlastně nemusíte, protože přijde maňásek.” (respondentka 1)

„A je naprostý ticho, tam by bylo spadnout špendlík slyšet. Možná i na koberci, jako to je fakt super.” (respondentka 2)

„A mně se hodně určitě i osvědčilo na, jak jsem říkala, hodně jako to chválení a takový to všímání si toho žádoucího chování.” (respondentka 2)

„[...] jako pro mě určitě pravidla pěti prstů. Jak to pro děti, jako „give me five”, jak to zní anglicky. [...] ‚Hele vona mluví anglicky.‘ Takže to se jim určitě jako líbí, na to reagují.” (respondentka 1)

„A tady jsem vlastně jenom pět pravidel, pod který se vejde strašně jakoby moc věcí. A vlastně pro děti je to strašně srozumitelný. Oni nejsou hloupí, oni moc dobře vědí, že to znamená ovládáme své pohyby [...] vlastně jenom to jedno pravidlo znamená strašně moc. A nemusím jim říkat tisíc dalších prostě, který si nejsou schopni zapamatovat.“ (respondentka 1)

„[...] úplně perfektní medvěd – naučil, úplně perfektně, vlastně mě podat ruku, my se zdravíme takhle, že jo. Takže do mě bušili, a vlastně jedna lekce s medvědem, který řekl, že podáváme ruku, něžně, znamenala, že už v životě do mě nepraštili. To mě úplně, jako [smích] [...] A já jim to říkala: ‚Něžně, já už jsem stará,‘ řekl jim to medvěd a konec.“ (respondentka 1)

„Opravdu mě teda hodně překvapilo, i takový to, že opravdu ty pravidla najednou chtěly. Že jsme měli pocit, že to je to, co teď chtějí. Že oni chtějí mít nějaký ty mantinely, kam se mohou dostat, a vlastně, v uvozovkách, v tom asi i cítit bezpečně, když si ty mantinely nějakým způsobem nastavili [...].“ (respondentka 4)

„[...] zkus vyřídit s ním [dítětem]. A kdyby to nešlo, tak přijďte a zkusíme najít společný řešení. A vlastně to i vyplývá, že oni se mnohdy snaží i hledat jako, jak by to šlo udělat, tak aby to vyhovovalo dvěma, nebo když jich je víc. Že se vlastně snaží najít společný řešení, jestli to nejde nějakým způsobem udělat jinak [...].“ (respondentka 4)

„[...] že se fakt ty děti jako zklidnily. A vlastně už fakt stačilo jako naznačovat nějakými prostě jenom jako... já si nemůžu vzpomenout jak se tomu říká... prostě různými posunkama, a oni přesně věděli. Že jsem nemusela stát a křičet, ale v podstatě stačilo dejme tomu zvednout ruku [...].“ (respondentka 4)

„Já jsem třeba nikdy nepoužila tu židli, takže to jsem nikdy jako nepoužila. To nemám důvod, [smích]. Se jenom zeptám: ‚Chceš být u nás, nebo chceš jít jinam?‘ Tak samozřejmě každý volí, že chce být v kruhu.“ (respondentka 1)

„[...] přehlížení – tam ještě jako bojují. Co ještě tak jako zkouším teprve, co jako ještě přehlížet a co už ne teď, ono je často hrozně vtipný vidět, jak ty děti něco dělají, pak se zaseknou, kouknou se, že se někdo kouká, a když někdo nekouká, tak pokračují, a když někdo kouká, tak teda jdou od sebe aby se jako neřeklo.“ (respondentka 2)

„[...] co jsem se jako opravdu nenaučila, [...] jsou takový ty jako stažení se do sebe. Ale myslím si, že to je i trošku jako dané mnou, že jako jsem takový jako otevřený člověk, takže pro mě jako hrozně těžké, když bych jako viděla, že prostě někdo to řeší tím, že

se stáhne do sebe a naopak to neřeší. Já mám jako tendence věci řešit, takže to se nám úplně nepovedlo.” (respondentka 4)

„No asi, co mě jako hodně mrzí, že opravdu ty kolegyně vlastně jako, některé ani nedokončili ten projekt a nebo pak odešli. Že by se mi jako hodně líbilo, opravdu jako kdyby ta školka byla celá proškolená, vlastně veškerý ten pedagogický sbor a zároveň v tom jako jela celá ta školka”. (respondentka 4)

Nejčastěji zmíněným problémem byla osamocenost v projektu a potřeba většího sdílení a spolupráce mezi účastníky. Vyjádřily potřebu online komunikace a brainstormingu, naslechu a podpory, stejně jako význam fyzického kontaktu a výjezdních zasedání. Důležitá byla také zpětná vazba a hospitace, včetně zapojení lidí na vyšších pozicích. Respondentky zdůraznily potřebu dostupnosti materiálů od začátku projektu a vyjádřily problémy s individualitou přístupu a nedostatečnou návazností na jiné pedagogy a školy. Navrhly potřebu většího propojení a informovanosti mezi školkami a základními školami. Zmíněna byla také menší efektivnost online sdílení zkušeností. Celkově bylo cítit, že pro úspěšnější průběh projektu je potřeba větší podpora, komunikace a integrace mezi všemi zúčastněnými stranami. Učitelky si uvědomovali, že velká část případných potíží souvisí s protipandemickými opatřeními.

„Jako u mě to největší minus to asi v tu chvíli, asi fakt vidím, že jsem tam jako sama.” (respondentka 2)

„A přesně si to jako ani nemám jako s kým sdílet, jo [...]” (respondentka 2)

„Mně by třeba i přišla vhod ta... jako náslech od někoho jiného, ale mně by to třeba pomohlo, kdyby mně sem někdo přišel a řekl... na tom je ještě potřeba, tohle by šlo ještě dotáhnout.” (respondentka 2)

„[...] já třeba právě tím, že jsem zástupkyně, tak já už žádné hospitace a žádnou zpětnou vazbu ke své práci nemám, [...]. A člověk to potřebuje, i když vlastně jako je v nějaký vedoucí funkci, tak to potřebuje protože, to že jsem, nejdelší praxi mám, neznamená, že jsem ten nejlepší a nemůžu udělat nějakou chybu a potřebuju třeba hodit nějaký pomocný prst.” (respondentka 3)

„[...] výjezdním zasedání a tak [...] jako výměna těch zkušeností, které jako bývávaly, ale strašně mě vlastně k tomu mrzelo jako taková ta nízká zapojenost těch ostatních učitelů a učitelek. Že vlastně asi by to muselo být nějakým způsobem víc jako naživo, že jak je to online, tak vlastně člověk se schová za to za telefon a více méně to

poslouchá tak nějak jako z poloviny. Já jsem jako vlastně ráda se zúčastňovala těchto setkání, protože mi to přišlo hodně přínosné, že třeba přesně někdo řekl, že to je..., že jim se osvědčilo tohle, zkusili to takhle a najednou to fungovalo. [...]" (respondentka 4)

„Že to mně přijde úplně super, jet se podívat prostě do školky, kde to funguje, a vlastně i jako načerpat takové ty jako drobnosti [...]" (respondentka 4)

„[...] my jsme totiž hodně jako namnožovaly ty pravidla pěti prstů, že jsme si vlastně zvětšovaly ty kolečka, abychom to mohli mít jakoby všude po třídě, jo, že jo ten formát je malinkatý, takže než to namnožíte na nějakou ápětku čtyřku trojku, tak to bylo trošičku jakoby pomalejší. Věřím tomu, že některé kolegyně právě proto se do toho třeba ani nechtějí pustit, jo, protože některý lidi prostě potřebují, to mít takhle jako na zlatém podnose kompletně, [...]" (respondentka 1)

„[...] takový jako povědomí, jako právě že i potom je nějaká návaznost v těch metodikách, překlenutí do těch základních škol, že takové to propojení. Možná jako větší informovanost těch škol a školek." (respondentka 4)

„Fungovalo, ale bylo to jak to bylo, zase online celý, vlastně nebo já jsem byla vždycky na tom online, tak ty jako sdílení zkušeností bylo, ale vlastně vždycky se tam nějakým způsobem třeba vyjadřovali k tomu dvě, tři, byť nás tam bylo třeba patnáct." (respondentka 4)

V rámci projektu byla metodika používána postupně a strukturovaně, což bylo respondentkami hodnoceno pozitivně. Ocenili zejména jasnou strukturu a návodný charakter metodiky, který usnadňoval jejich práci. Původní obavy z některých témat, jako je vztek, byly překonány díky názorným příkladům a motivaci k zařazení těchto témat do vzdělávacího procesu. Zmíněna byla i pozitivní zkušenost s portfoliem, které někdy bylo zprvu vnímáno jako povinnost, ale tím vedlo k zařazení témat, u kterých si učitelky nebyly jisté (poté oceňovaly, že je vyzkoušely a zařadily). Maňásci se ukázali jako efektivní nástroj pro vytváření bezpečného prostředí a pomáhali dětem při práci s emocemi. Respondentky zdůrazňovaly, že i když některá témata byla náročnější, strukturovaná podpora metodiky jim pomohla v jejich začleňování do výuky.

„Já jsem jela asi jako postupně, podle toho, jak se mělo jet. [...] a vždycky jsem se snažila to dávat do těch měsíců [...]" (respondentka 2)

„[...] mně se právě líbí, že je vytvořená ta metodika, protože, jak říkám, ne každý je herec a ne každý to má, jakoby, přirozený, jako jednat nějakým takovýmhle způsobem.

Takže se mi líbí, že to je hezky rozepsaný a jakoby zařazený do nějakého toho ročního období a asi to má nějaký smysl.” (respondentka 1)

„Jsem teda měla odevzdat do toho portfolia, všechny ty práce, tak jsem tam jako slavnostně leccos zařadila. A musím říct, že to jako bylo moc fajn, že to bylo moc fajn. Protože ty děti sice jako ze začátku to bylo takový, že jako nechtějí se úplně otevřít, ale potom jako želvu úplně perfektně, a bylo jako super hlavně vnímat to, že oni to vědí, že tomu vlastně rozumí a že mají potřebu i s tím jako nějak pracovat jo, že sice jako nedělají to v té třídě, ale že se jim to stává nejspíš. Asi doma, že jo, s maminkami nejlépe.” (respondentka 1)

„[...] některá témata vůbec zařazova do své práce, že člověk se jich tak jako trochu bál a najednou byl do nich tak jako trošku tím, že se to mělo odevzdávat, nucený a zjistil, že má to svůj smysl.” (respondentka 1)

„A právě i ta metodika toho, že se toho člověk bál, co s tím bude dělat, tak mě pomohla. Protože já jsem se držela opravdu té metodiky. Jo, těch dialogů tam a nemusela jsem to jako vymýšlet [...]” (respondentka 1)

Mezi pedagogy byl kladen důraz na důležitost fyzického školení a praktického seznámení se s metodikou, zejména na začátku projektu. Respondentky zdůrazňovaly význam možnosti sdílení materiálů, podkladů a videí, případně i návštěvy místa, kde projekt vznikl, jako je Wales, pro lepší pochopení a inspiraci. Vyskytly se i rozdíly v přístupu k materiálům mezi pedagogy, což někdy vedlo k nejednotnosti v přístupu k dětem. Některé pedagožky preferovaly více diskuzi s dětmi (pracující s metodikou), zatímco jiné měly ráznější přístup (nepracující s metodikou – tyto ve fokusní skupině ale nebyly). Tento rozdíl v přístupech mohl být pro děti matoucí.

„[...] kdybychom se všichni podívali do toho Walesu, tam kde to jako vzniklo [...] to jsou podle mě jako nepředatelný, zkušenosti totiž. Jako když to nevidí, právě v tom místě, kde to vzniklo” (respondentka 3)

„Já třeba doufám, že tam něco přidáte, ještě z toho Walesu...” (respondentka 3)

„ [...] tohle jsem si vlastně akorát říkala, že k tomu úplně ze začátku byly nějaká videa, a že jsem si myslela, že to budou ještě jako dohledání, že by si na ně člověk kouknul, a už jsem je teda nenašla.” (respondentka 4)

„[...] my se snažíme s téma dětma diskutovat a někdo má ten rázný přístup, jako nediskutuj se mnou, takhle to bude, tak to je jako strašně potom pro ty děti. Že vlastně pro ty děti nejsme úplně čitelní, že jako můžou dejme tomu nějakým způsobem vydiskutovat se mnou, si nevydiskutují s někým jiným, protože ten prostě řekne, sedni a mlč.“ (respondentka 4)

Nejčastěji bylo zmíněno pozitivní uvědomění si důležitosti metodiky a potřeba rozvíjení měkkých dovedností u pedagogů, stejně jako důležitost jejich wellbeingu. Dále byla zdůrazněna potřeba ochoty pedagogů setkávat se a sdílet zkušenosti i mimo pracovní dobu. Respondentky uvedly, že sdílení zkušeností jim pomohlo uvědomit si, že to, co považují za samozřejmost, nemusí být samozřejmostí pro ostatní, a že chápání a pochopení dětí se může lišit. Také pocit podpory a supervize, stejně jako uvědomění si, že nejsou v projektu sami, byl vnímán jako velmi pozitivní.

„Já asi jako nemám úplně nějakou konkrétní situaci, ale vím, že kolikrát jsem si pak uvědomila, že věci, co já беру jako samozřejmost, úplně samozřejmostí jako nejsou. I jako v rámci chápání a směrem k pochopení dětí.“ (respondentka 3)

„Myslím, že pedagogové by potřebovali, aby s nimi také někdo pracoval a rozvíjel i měkké dovednosti. [smích] Protože ta práce je jako dost náročná a že jo i my ten vztek cítíme a i my cítíme prostě nějaký emoce. A vlastně na tohle vůbec v té naší práci jako není čas. [...]“ (respondentka 1)

„Ale my opravdu také jsme párkrát i že jo tyhle věci jdou dělat o víkendu. Nebo po pracovní době. A prostě nevím pedagogové nejsou ochotni nebo zaměstnanci školky.“ (respondentka 1)

„[...] A někdy je člověk už z toho jako unavený a přece jenom když slyší i někde jinde že to třeba řeší také tak je to takový, je nejsem v tom sám.“ (respondentka 2)

V oblasti postojů byl důraz kladen na uvědomění si emocí a jejich důležitosti v práci s dětmi. Pedagogové si uvědomili, jak důležité je rozvíjet měkké dovednosti nejen u dětí, ale i na sobě, aby mohli své zkušenosti efektivně předávat dál. Ztotožnění se s tématy metodiky a snaha proměnit negativní zážitky v pozitivní byly zdůrazněny jako klíčové aspekty. Byl zaznamenán vliv pozitivních sdělení a způsob, jakým může pozitivní přístup formovat děti a vést k přátelštějšímu chování. Zajímavý byl přesah metodiky i do osobního

života pedagogů. Respondentky si také uvědomily, jak důležité je přistupovat k dětem a situacím s empatií a porozuměním.

„[...] uvědomit nějaký jako emoce, co ve mně tu emoci vzbuzuje, co s tím můžu dělat, že přesně jako a pokud se s tím jako dokážu s těmi tématy, který vlastně v té metodice jsou, pokud i mě dávají smysl, tak pak je můžu předat a dál, aby i těm dětem dávaly smysl. [...] A můžu jim to vysvětlovat úplně nejlíp, ale prostě to ze mě nebudou bez toho cítit, takže mně to určitě jako pomohlo, tady to si uvědomit, jak je to pro mě důležitý.” (respondentka 2)

„[...] I vlastně ve chvíli, kdy jsem i já začala už jako pracovat nějak sama se sebou, takže se to vše tak jako krásně propojilo, a nemám teďko vlastně problém s tím pracovat dál i vlastně s těma dětma.” (respondentka 1)

„Je mi to asi hodně blízký, [...] a ne, nedokážu říct, jestli je to tím tématem, [...]. že to asi v člověku nějakým způsobem musí být, a jenom prostě je potřeba to někde zažehnout, a nějak se to zažehlo [...]. Jakákoliv metodika nebude stačit, pokud vy v tom nejste hlavou. Hlavou a srdcem. Jo, protože vy si to nenastavíte a nepochopíte proč, jo proč je potřeba to dělat?” (respondentka 1)

„Já si třeba všimla, že se snažím z toho negativního udělat to pozitivní jakoby i celkově ve svém životě nebo když nad něčím přemýšlím, píšu zprávy přátelům, tak jako by jsem si všimla že ti mi tam ještě naskočí ale automaticky přemýšlím abych to tam nepoužila, tak abych to otočila abych to dala tím pozitivním stylem. [...] A nebo si všímám, když někde jsou někde jako cedule nevjíždět a to se nesmí, a já – hmm, to by ale mělo být jinak.” (respondentka 2)

„[...] protože i sama na sobě vnímám že, člověku když někdo řekne něco příjemného, ať už je to kdokoliv, to je jedno, i když jako, i když víte, že to nemyslí úplně vážně. Prostě je to ta pozitivní věc a něco to ve vás jako nechá no.” (respondentka 1)

„Já si myslím, že určitě. Že nějakým způsobem vidím, že ty děti se jako dají formovat. Jako opravdu jinak, a přijde mi to jak, jak to říct, jako přátelský.” (respondentka 4)

„Ale, že vlastně i tam jsem jako se změnila svůj přístup. A vlastně jako mám pocit, že už teď i ty moje vlastní děti to jako vyžadují tak trošku jako jiný přístup, než ten úplně direktivní. A i že oni vlastně sami se snaží jako hledají jak být někomu nápomocný, jak mu jako pomoci. Vcítit se do něj. Tak to, že mi přijde, že fakt jako že to se změnilo teda hodně.” (respondentka 4)

Někteří kolegové byli otevření novým poznatkům a přístupům, zejména pokud jde o zvědomění si a aplikaci pozitivního vnímání a chválení dětí. Bylo pozorováno, že i když někteří (nezapojení) kolegové nezměnili zcela svůj přístup, byli schopni naslouchat a přijímat nové postřehy. Na druhou stranu, někteří pedagogové udržovali svůj direktivně-autoritativní přístup a nebyli dle kolegyň z této fokusní skupiny ochotni provádět změny ve své praxi.

„[...] Ale kolikrát třeba. když se jako bavíme o nějakém jako problému tak je schopen přijmout to že mu řeknu: ‚Hele víš co, ale když uděláš tohle pozitivní, ted’ jsme se přesně bavili o tom pozitivním vnímání a proč chodit kolem těch dětí a pochválit vlastně tam během jedné hodiny vlastně všechny.‘ Tak on si to uvědomil, jo. A řekne: ‚Jo, ty jo to máš pravdu.‘ [...] Prostě nechce měnit sám sebe. Ale, když se o tom s ním bavím tak řekne jo ty jo jako dobrý. Dobrej postřeh a myslím si že si to jako zvědomí jo.” (respondentka 1)

„No... [smích] no, to právě mě, jako já, právě bohužel, jsem měla takový ty direktivně-autoritativní kolegyně. Takže a vlastně myslím si, že jako ty nikdy neprošly tou změnou, že by to jako chtěli dělat jinak.” (respondentka 4)

Posledním tématem byla spolupráce s rodiči, kterou jsme již částečně otevírali výše. Důležitým aspektem je pozitivní zpětná vazba a pochvala, což vede k větší otevřenosti rodičů a lepšímu řešení problémových situací. Pedagogové si cení rodičů jako partnerů ve výchově (a naopak) a snaží se o vzájemný respekt. Péče o dítě je vnímána jako společný zájem a pojítko mezi školkou a rodinou. Hledání společných řešení a malých kroků směrem k lepším výsledkům je považováno za velkou pomoc. Pedagogové také zdůrazňují potřebu hledání společné cesty ve výchově, kde rodiče mají nejen práva, ale i povinnosti.

„Takže, to už jsme jako měli šanci zjistit, že jako opravdu ty rodiče, když je tam víc té chvály, i když je kolikrát fakt jako těžký u některých dětí, jako najít něco, něco pozitivního, [...] Ale opravdu se to jako vyplácí, tam něco najít, a že ty rodiče jsou pak mnohem otevřenější, že si myslím, že spousta se jejich jako bojí, když na konzultaci, no to zase bude jako jak je to dítě špatný, jak nedělá tohle, jak nedělá tamto, jak my jsme zanedbali tamto, no to bude katastrofa, a že je to i pro ně jako příjemný, že slyší, že opravdu je to hodně, hodně o tom, že si jich všímáme. Že i ta komunikace s těmi rodiči, že je důležitá i pro nás. Že je vnímáme jako ty partnery v tom vzdělávání i v té výchově a že to berou hodně, hodně dobře. Jsou pak ochotný přesně, jo tohle jsme asi jako zanedbali asi a bude dobrý se na to zaměřit.” (respondentka 2)

„ [...] protože já opravdu přistupuji k rodičům s tím, že respektuji každého z nich. Na dítě nechodím zásadně žalovat, ale prostě chodím řešit situaci, která prostě je třeba řešit. A jdu třeba až když jí mám opravdu zvážanou a zopakovanou, abych mohla říct: ‚Heleďte se, už s tím takhle něco děláme. Už jsme zkoušeli i třeba něco dělat, ale nefunguje to. Pojdme se o tom pobavit dál.‘ A tím že člověk komunikuje s rodiči vlastně stále, neustále a přistupuje k nim jako k partnerovi tak oni mají tu důvěru a nemají potřebu, zpochybňovat konzultaci.” (respondentka 1)

„[...] my všichni jsme tady pro to vaše dítě. Snažíme se i jako najít vlastně společný cíl, zájem a vtáhnout ty rodiče, aby i oni sami vlastně se snažili zkusit přemýšlet: ‚Nejde to dělat trochu jinak?‘” (respondentka 4)

„[...] A vlastně najít takový to jako společný řešení. Že každým malým krůčkem můžeme vlastně tomu dítěti, ale hodně pomoci.” (respondentka 4)

„[...] jsou to takový ty rodiče, kteří mají pocit, že ty děti mají na všechno nárok a právo, ale nemají mít žádné povinnosti. Tak třeba v tom je to pro nás jako hodně těžké, vlastně tak trochu jako vychovat nejdřív ty rodiče. Ale navázat s nimi tu spolupráci, že já tady nejsem ten, kdo direktivně jim nakazuje, jak to mají dělat, ale můžeme najít společnou cestu, jak to udělat.” (respondentka 4)

Velkým přínosem byla účast rodičů na mimoškolkových aktivitách, což bylo chápáno jako důležitá podpora pro děti. Některé školky volily komunikaci s rodiči prostřednictvím posílání dopisů nebo fotek, aby sdílely a popisovaly aktivity dětí. Byl zaznamenán zájem rodičů o to, co se děje ve školce, což se projevovalo návštěvami tříd a zájmem o hry a aktivity dětí. Naopak bylo zmíněno, že někteří rodiče nevykazovali zájem o aplikaci metodiky školky doma. Jedním ze způsobů, jak zapojit rodiče, bylo zavedení ranního úkolu, který se zaměřoval na trénink měkkých dovedností. Rodičům také byly posílány plány práce, aby měli přehled o tom, co se v daném týdnu ve školce děje.

„No tak třeba jako i v takový tý jako velký účasti na těch mimoškolkových aktivitách, nebo když máme ty mimoškolkové aktivity, tak vlastně my třeba tady máme opravdu jako devadesát procent rodičů.” (respondentka 4)

„Najednou se ta mamka nebo i taťka zajímají o to, co dělám v té školce jinak, než jenom, že se kouknou na obrázek na nástěnce, ale zároveň třeba přijdou do té třídy a najednou vidí třeba. Jako vlastně chtějí. Takový to, ukaž mi, s čím si tu rád hraješ. A najednou jako oni vidějí, co všechno ty děti mají.” (respondentka 4)

„[...] letošní zážitek, když jsem se teda po těch třech letech rozhodla, že jim vnutím ty dopisy, jo. [smích] A tak hezky, mírumilovně, přátelsky, tak, jak já to umím, tak jsem jim to řekla, že jim možná pošlu: – ‚Ježiši marja.‘ Tak pořád nic nechtějí, takže se takhle jako šíleně vyděsili, a tak jim aspoň teda, když děláme nějaké takovéhle aktivity, tak jim prostě posílám fotky a popisuji, jak jsme pracovali s téma emocema, jak jsme pracovali s téma maňásky.” (respondentka 1)

„[...] A ty lidi, že prostě: ‚Supr, jo, ty se dostaly do super party, tady se takhle to bude dít.‘ Ale domů mi to moc, jako netahejte, no. Ne, úplně ne, nemají potřebu nějak se jako v tom angažovat. [...]” (respondentka 1)

„[...] v rámci ranního úkolu, kdy vlastně tam je ta pidi chvilka, kdy prostě trošku jako musej, ne že by museli ten úkol plnit, ale on když nastane, tak ty děti jako chtějí si ho splnit s tím rodičem. A kooperují tam s ním nějak. Takže když nastane téma, ve kterém se jako řeší nějaká jako měkká dovednost, tak ten úkol nastavíme tak, aby si tam spolu mohli trošku kooperovat u toho.” (respondentka 3)

„To jako když jim dáte do ranního úkolu nějakou emoční jakoby záležitost, já nevím, třeba, řekněte si něco pěkného, nebo řekni proč to je dítě pro tebe andílek, jo. Tak ty maminky úplně jako se zastaví [...], že to v nich nechá nejenom těch pět minut, ale i to v nich nechá minimálně nějakou myšlenku, nebo třeba jenom ten úsměv. Že s tímhle tím, když to téma jako jedeme, tak my jim to vlastně dávkujeme v těch ranních ukolech, dejme tomu těch pět dní, takže oni určitě vědí, co se tam děje, a vědí vlastně, jak mohou to cvičit.” (respondentka 1)

„[...] Nicméně, rodičům vždycky do plánu, který my posíláme jako by plán práce na to období, tak jim vždycky tam píšu, že prostě budeme tento týden pracovat s maňáskem, co budeme rozvíjet, a jak říkám, děti jsou vždycky nadšený [...].” (respondentka 2)

Na samotný závěr skupiny, kde byl prostor pro jakékoliv komentáře a dojmy, došlo na zdůraznění důležitosti fyzických setkání a stáží jako klíčových prvků pro sdílení zkušeností a podpory mezi pedagogy. Učitelky se velmi těšily na plánované výjezdy, jako je například ten do Dobřichovic, kde se setkají všichni účastníci projektu. Tato setkání poskytují příležitost pro nabytí zkušeností, motivaci a podporu od kolegů, kteří jsou podobně nastavení. Respondentky vnímaly tato setkání jako velmi prospěšná, uvádějí je do pozitivního stavu a poskytující nové nápady a perspektivy. Byla zmíněna také možnost tuzemských stáží a neformálních posezení, které umožňují hlubší diskusi a sdílení nápadů.

„[...] A hlavně to setkání, prostě s těmi lidmi na živo, je trošičku jako úplně jiný no. Já jsem to vlastně zhodnotila až po tom setkání, protože mě teda online nepřišlo divný, ale vlastně ty lidi, když člověk vidí, tak je úplně jako nepozná, a takhle to bylo fajn, a jako wellbeing bych nadhodila, každý rok, týden někde mimo práci. Já jsem přijela úplně ozdravená, a prostě jako nabitá tou energií, s těmi lidmi, který prostě jsou stejně nastavený.” (respondentka 1)

„Jo, to setkání určitě hodně dá, hlavně si člověk pak jako pak vymění spoustu zkušeností, slyší, co a jak, nebo naopak, jaksi by se to dalo řešit. Takže to je úplně úplně supr. [...] měly jako nápady, co by se ještě jako dalo změnit, a že prostě byl plný těch jako dojmů [...].” (respondentka 2)

„[...] vlastně že dělá stáže tuzemský, jo, což jako já si myslím, že je úplně jedno, jestli ta stáže tuzemská [...] Určitě je to finančně asi jednodušší pro spoustu pedagogů, asi i víc realizovatelný, tak třeba jenom takový jako tip se zamyslet na nějakou takovou jako aktivitu, protože jeden den je zase jako málo, že jo. My tam pojedeme dopoledne, tam budeme sedět, budeme poslouchat, a není tam tak takový to návazný, sedíme v hospodě, rozebíráme to dál jako no, jak komunikujeme si o tom cestou někam [...]” (respondentka 1).

5.3 Rodiče

Poslední důležitou skupinou, která má potenciál poskytnout další úhel pohledu na intervenci, jsou rodiče (resp. zákonní zástupci) dětí. U této skupiny byly evaluační aktivity relativně stručné a z podstaty se omezovaly jen na intervenční skupinu. V rámci dotazníkového šetření jsme se totiž zaměřovali hlavně na vnímání metodiky, a ta ve srovnávací skupině nebyla implementována. I z toho důvodu jsme dotazování prováděli až v průběhu projektu, a to celkem dvakrát (červen 2022 a 2023). Druhá vlna proběhla zejm. z důvodu prodloužení projektu, kdy jsme ocenili možnost oslovit i dosud nezapojené rodiče. Jednoduchý dotazník zkoumal především to, zdali rodiče metodiku v mateřské škole vůbec zaznamenali a jestli si povšimli jakýchkoliv změn u svých dětí.

5.3.1 Výzkumný vzorek

Celkem 16 pedagogů poslalo odkaz pro vyplnění dotazníku. Vyplněný dotazník jsme obdrželi od 130 rodičů dětí zapojených do intervenční skupiny.

5.3.2 Výsledky

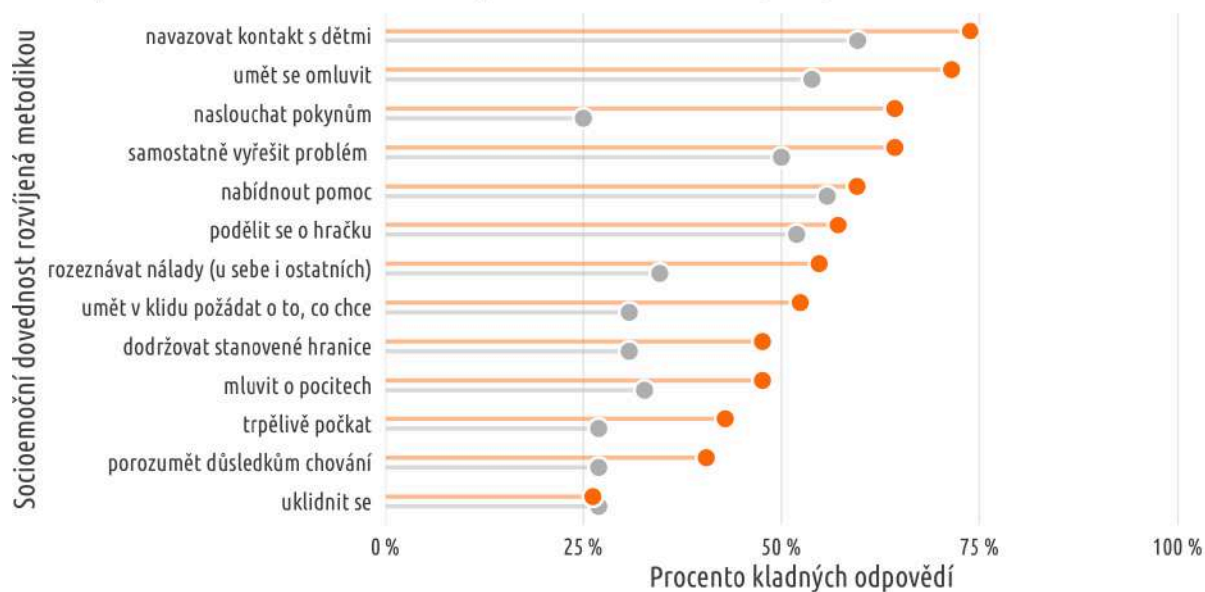
Z dotazníků vyplývá, že 45 % rodičů, kteří dotazník vyplnili, se s informací o implementaci metodiky Dobrý začátek v mateřské škole setkala. Jen 28 % rodičů si v době dotazování nebylo jistých a stejná část informací o metodice podle svých slov neobdržela.

Dále jsme se ptali na několik otázek ohledně kontaktu s učitelkami či učiteli. První otázka se týkala tzv. dopisů rodičům, které by měli rodiče seznamovat s různými tématy vycházející z metodiky. Alespoň jeden takový dopis obdrželo 11 % rodičů, 34 % si nebylo jistých a zbytek (55 %) tvrdilo, že se s touto praxí nesetkali. Oproti tomu 88 % rodičů uvedlo, že měli příležitost se dobře s učitelkou či učitelem seznámit a 62 % z nich tvrdí, že jim pedagog nabízí individuální schůzky. Poslední otázka v sekci se dotazovala na frekvenci pozitivních zpráv o chování svého dítěte – většina rodičů (74 %) takové sdělení obdržela podle svých slov minimálně dvakrát a více (z toho 56 % čtyřikrát nebo ještě častěji). Ani jednu takovou zprávu nezaznamenalo 13 % rodičů.

Následující graf ukazuje, kolik procent rodičů zaznamenalo u svého dítěte v daném školním roce nějaký pokrok. Rodiče se vyjadřovali přímo k jednotlivým dovednostem, s nimiž metodika pracuje. Je patrné, že rodiče pokrok svých dětí zaznamenávají. Nejvíce rodiče identifikovali posun v oblasti navazování kontaktů s ostatními dětmi, schopnosti se omluvit, naslouchání pokynům nebo samostatného řešení problémů (tyto oblasti zmiňuje více jak 65 % rodičů, kteří o metodice vědí). Je zajímavé, že posun zaznamenali i rodiče, kteří o metodice nevědí, byť byl ve většině oblastí menší; největší diskrepance byla v oblasti naslouchání pokynům, kde je rozdíl více jak 40 p. b.

Posun v rozvoji socioemočních dovedností zaznamenaný rodiči

Podíl rodičů, kteří u svého dítěte během školního roku zaznamenali posun v daných socioemočních dovednostech. Každý rodič mohl zvolit více dovedností. Srovnání skupiny rodičů, kteří o metodice **vědí** a těch, co nevědí nebo si nejsou jistí.



Závěr

Projekt poskytl příležitost upravit, implementovat a měřit dopad metodiky Dobrý začátek (DZ) z USA, která představuje komplexní nástroj pro rozvoj socio-emočních dovedností dětí předškolního věku. Metodika byla adaptována pro prostředí českých mateřských škol (MŠ) v roce 2013 a její pozitivní dopad na chování dětí byl potvrzen v rámci několika projektů realizovaných Scholou Empirica. Zaměřením a způsobem realizace je metodika DZ v plném souladu s rámcovým vzdělávacím programem (RVP) ČR, který je v současné době revidován. Během čtyřleté realizace stávajícího projektu byly vytvořené nové metodické materiály, pomůcky a další aktivity pro práci s dětmi ve třídě. Vedle programu školení pro pedagogy byl vyvinut a otestován systém podpory a mentorování učitelů, zahrnující pravidelná sdílení, hospitace od metodiků, společné inspirační workshopy, vedení portfolií pedagogů a konzultace se zahraničními mentory. V nastavení systému dlouhodobé podpory učitelů můžeme najít inspiraci v krokovém strukturování procesu rozvoje socio-emočních dovedností metodiky Skills Builder pro ZŠ. Další propojení můžeme najít ve snaze učitelů přenést prvky metodiky přímo do výuky a začlenit konkrétní témata a aktivity do školního vzdělávacího plánu (ŠVP). Propojení obou metodik lze též najít v aktivním zapojení rodičů do vzdělávacího procesu prostřednictvím speciálních úkolů a výzev.

Obě metodiky byly v rámci projektu zkoumány s využitím shodných měřících nástrojů a kvaziexperimentálního designu. Výzkumu se zúčastnilo 686 dětí z 20 mateřských škol (z toho v 8 intervenčních mateřských školách bylo 354 dětí). Průměrný věk v době prvního měření činil 5,13 let pro dívky a 5,28 let pro chlapce. Intervenční skupina začala častěji pozorovat a zaznamenávat rozvoj komunikačních dovedností každého dítěte. K vysvětlování pravidel také začala více používat obrázky, což je přímý prvek metodiky. Metodika Dobrý začátek zaznamenala v tomto projektu největší efekt při snižování vybraného negativního prožívání dětí a jejich "hyperaktivity" či nepozornosti.

Celkem se do evaluace zapojilo 95 pedagogů z obou skupin, přičemž intervenční část sestávala z 47 vyučujících. Obou vln měření se zúčastnilo 28 pedagogů, z toho 20 z intervenční skupiny. Pozitivní vývoj lze vidět ve vnímání pochvaly jako lepšího prostředku než trestání nebo špatné hodnocení. Pedagogové dále silněji souhlasili s tvrzením, že vzhled dětí ovlivňuje jejich emoce a podporuje učení. Zaznamenán byl pozitivní posun ve vnímání kapacit a kompetencí pedagogů, zejména v práci s emocemi dětí.

Kvalitativní analýza z fokusních skupin s 9 pedagogy z 8 mateřských škol na začátku projektu a s třemi pedagogy z intervenčních škol na konci přinesla zajímavé výsledky směrem k potřebám pedagogů v situaci ve školách, která byla značně ovlivněná

pandemickými restrikcemi. Významným poznáním učitelů v rámci implementace metodiky byla důležitost osobního příkladu, který poskytují dětem v mateřské škole. Nicméně je klíčové, aby přístup pedagogů ve škole byl jednotný. Zároveň zdůraznili potřebu konkrétních návodů, jak řešit situace ve třídě podle metodiky Dobrý začátek. Pozitivní posun učitelé vnímají v pojmenovávání emocí, přístupu k řešení složitých situací a ve zvědomění a systematizaci podpory socioemočních dovedností v rámci mateřské školy.

V rámci dotazníkového šetření byly obdrženy vyplněné dotazníky od 130 rodičů dětí, které se zapojily do intervenční skupiny. Z odpovědí je zřejmé, že rodiče vnímají pokrok svých dětí v rozvoji socioemočních dovedností. Nejvíce rodičů identifikovalo posun v oblastech navazování kontaktů s ostatními dětmi, schopnosti se omluvit, naslouchání pokynům nebo samostatného řešení problémů (tyto oblasti zmiňuje více než 65 % rodičů, kteří o metodice vědí). Posun u dětí zaznamenali i rodiče, kteří o metodice nevědí.

Celkově lze konstatovat, že projekt a jeho evaluace poskytují cenné poznatky o implementaci metodiky Dobrý začátek v prostředí českých mateřských škol. Provedený výzkum ukazuje pozitivní tendence v dopadu na rozvoj socioemočních dovedností dětí a kompetencí učitelů, i přes nesnáze způsobené pandemií. Úspěch rozvoje socioemočních dovedností dětí spočívá nejen v propracované a ověřené metodice, ale také v kontinuální podpoře a zajištění osobnostního růstu učitelů, který úzce souvisí se změnou postojů v pedagogické praxi.

Literatura

American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for educational and psychological testing. American Educational Research Association.

Bandura, A. (1982) Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.

Battistich, V., Schaps, E., Wilson, N. (2004). Effects of an Elementary School Intervention on Students' "Connectedness" to School and Social Adjustment During Middle School, in: *Journal of Primary Prevention*

Gillernová, I.(2010), Podpora sociálního a emocionálního vývoje dětí v mateřské škole, in: Mertin, V., Gillernová, I. (eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, str. 183–197.

Gillernová, I. (2010). Dítě v rodině, in: Mertin, V., Gillernová, I. (eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, str. 183–197.

Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>

Havrdová E., Šloufová R. (2022). Podpora sociálních a emočních dovedností v MŠ a ZŠ: metodika Dobrý začátek a osm měkkých dovedností podle metodiky Skills Builder. *Školní poradenství v praxi*, 6, 16-20.

Havrdová, E., Vyhnánková, K. (eds.) 2023. Dobrý začátek. Ověřené postupy pro učitele mateřských škol. Praha, Schola Empirica

Havrdová E., Vyhnánková K., Dvořáková B. (2019) Kurikulum Dobrý začátek pro mateřské školy. Podpora sociálního a emočního rozvoje dětí. Praha : SCHOLA EMPIRICA z.s.

Havrdová, E., Petrová Kubešová, A. (2023). Osobnostní rozvoj pedagogů pomocí metodiky Dobrý začátek. *Speciál pro mateřské školy*. Praha: Řízení školy, ročník V., č. 2, str. 22-24. ISSN 2571-0591

Havrdová, E., Petrová Kubešová, A., Štíbraná, M. (2023). Efektivní komunikace pedagogů a rodičů jako prevence nevhodného chování dětí v praxi mateřské školy. *Speciál pro mateřské školy*. Praha: Řízení školy, ročník V., č. 3, str. 21-24

Havrdová, E., Michalová, K. (2022). Podpora sociálních a emočních kompetencí dětí v MŠ: jak víme, že to funguje? *Speciál pro mateřské školy*. Praha: Řízení školy, ročník IV., č. 6, str. 20-23

Jeffreys, H. (1998). Theory of probability (3rd ed). Clarendon Press; Oxford University Press.

Jirotková, L., Petrová Kubešová, A. (2023). Jak podpořit wellbeing dětí v MŠ. *Speciál pro mateřské školy*. Praha: Řízení školy, ročník V, č. 5, str. 28-31

Koutná, M., Havrdová, E., Netík, J., & Pour, M. (2024). Evaluation of a Parenting Program for Disadvantaged Families in the Czech Republic. *Research on Social Work Practice*, 34(1), 84–97. <https://doi.org/10.1177/10497315221144000>

Koutná, M., Klimešová, M., Netík, J., Havrdová, E., Dvořáková, B. (2022). Centra kolegiální podpory v metodice socio-emočního rozvoje předškolních dětí Dobrý začátek. *Schola Empirica*.

https://www.scholaempirica.org/wp-content/uploads/2022/06/Projekt_CKP_zaverecna_ev aluacni_zprava-1.pdf

Muris, P. (2001). A Brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145–149. <https://doi.org/10.1023/a:1010961119608>

O'Connor, E., Dearing, E., Collins, B. (2011) Teacher-child Relationship Trajectories: Predictors of Behavior Problem Trajectories and Mediators of Child and Family Factors, in: *American Educational Research Journal*, 48(1), str. 120–162

Organisation for Economic Co-operation and Development. (n.d.). PISA 2018 Technical Report. <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/>

Rutkowski, L., Davier, M. von, & Rutkowski, D. (Eds.). (2014). *Handbook of International large-scale assessment: Background, technical issues, and methods of data analysis*. CRC Press, Taylor & Francis Group.

Straková, J. (2016). *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání. Metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Suárez-Álvarez, J., Pedrosa, I., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2016). Locus of Control revisited: Development of a new bi-dimensional measure. *Anales de Psicología*, 32(2), 578. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.200781>

Vyhnánková, K., Klimešová, M., Havrdová, E., Vomáčka, A., & Mazák, J. (2019). Závěrečná evaluační zpráva projektu Dobrý začátek: inkluzivní metody práce s dětmi a rodiči. *Schola Empirica*.

https://www.scholaempirica.org/wp-content/uploads/2022/06/Zprava_inkluze_final-1.pdf

Wagemaker, H. (Ed.). (2020). *Reliability and validity of international large-scale assessment: Understanding IEA's comparative studies of student achievement (Vol. 10)*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-53081-5>

Webster-Stratton C., Hollinsworth T., Kolpacoff M. (1989). The long-term effectiveness and clinical significance of three cost-effective training programs for families with conduct-problem children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(4): 550-3.

Webster-Stratton C., Kolpacoff M., Hollinsworth T. (1988). Self-administered videotape therapy for families with conduct-problem children: comparison with two cost-effective treatment and control group. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(4): 558-66

Webster-Stratton C. (2010). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. London: Sage Publications.

Webster-Stratton, C. (2005). *Incredible teachers: Nurturing Children's Social, Emotional and Academic Competence*

Přílohy

Příloha č. 1 Přehledové tabulky aktivit projektu s uvedením četnosti

Příloha č. 2 Kritéria pro MŠ k získání známky Dobrý začátek

Příloha č. 3 Ukázka z Kurikula – Seznámíme se a kamarádíme se

Příloha č. 4 Metodické pokyny k online kurzu Dobrý začátek

Příloha č. 5 Portfolio pedagoga vzor

Příloha č. 1 Přehledové tabulky aktivit projektu s uvedením četnosti

Aktivity	2020				2021					
2020/2021	IX.	X.	XI.	XII.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Školení pedagogů – dva běhy	1x	1x		1x						
Konzultace s metodičkou MŠ a odbornou garantkou					1x	1x	2x	2x		2x
Konzultace se zahraničním mentorem									1x	
Setkání pedagogů				1x						1x
Analýza videozáznamů										
Fokusní skupiny									1x	

Aktivity	2021				2022					
2021/2022	IX.	X.	XI.	XII.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Konzultace s metodičkou MŠ a odbornou garantkou	4x	2x			1x	1x	1x	1x	1x	1x
Konzultace se zahraničním mentorem			1x			1x				
Setkání pedagogů			1x				1x	1x		
Analýza videozáznamů										
Hospitace						3x	2x	1x		ZoR 6 1x

Aktivity	2022				2023					
2022/2023	IX.	X.	XI.	XII.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Konzultace s metodičkou MŠ a odbornou garantkou	1x	1x	1x	1x	1x	1x	1x			
Konzultace se zahraničním mentorem	1x									
Setkání pedagogů					1x				1x	
Analýza videozáznamů										
Fokusní skupiny										
Zahraniční stáž								1x		
Hospitace		2x	1x	2x		2x	2x			

Příloha č. 2 Kritéria pro MŠ k získání známky Dobrý začátek

Kritéria pro MŠ k získání známky Dobrý začátek

1 Pedagogický sbor MŠ je proškolený v metodice Dobrý začátek

Ředitelka, vedoucí učitelka nebo min. dvě učitelky MŠ absolvují akreditovaný vzdělávací program v metodice Dobrý začátek v min. rozsahu 16 hodin nebo se účastní jiné vzdělávací aktivity v rámci projektů Scholy Empiricy, které se týkají šíření metodiky Dobrý začátek – tj. pravidelně navštěvují setkání regionálního Centra kolegiální podpory Dobrý začátek (CKP), absolvují zahraniční stáž nebo hospitaci v CKP, absolvují akreditovaný vzdělávací program v metodice Dobrý začátek v rozsahu 40 hodin.

2 MŠ uplatňuje principy metodiky Dobrý začátek v přímé práci s dětmi i rodiči

Učitelky MŠ aktivně uplatňují principy metodiky Dobrý začátek v práci s dětmi a rodiči. Kontinuálně se zaměřují na zvyšování svých kompetencí v metodice a to jak pomocí konzultací s odborným garantem metodiky či proškoleným mentorem, tak prostřednictvím sebereflexe a analýzy videozáznamů ze své praxe.

3 MŠ aktivně zapojuje rodiče do dění v mateřské škole

MŠ se zaměřuje na navázání partnerství a aktivní zapojení rodičů do dění v MŠ – rodičům nabízí pravidelné individuální konzultace, informuje o konkrétních tématech metodiky a způsobu uplatnění principů metodiky Dobrý začátek v prostředí školy, propojuje témata práce v MŠ s domácím prostředím.

4 MŠ se zaměřuje na vytváření pozitivního prostředí školy

MŠ se zaměřuje na vytváření pozitivního prostředí školy: rozvíjí individuální přístup k dítěti a rodiči, využívá her a vizuálních pomůcek metodiky Dobrý začátek, podporuje zapojení maňášků a dalších metodických materiálů Dobrý začátek do aktivit v MŠ.

5 MŠ je otevřená spolupráci s ostatními MŠ

Učitelky MŠ jsou připravené se zapojit do spolupráce s ostatními formálními a neformálními aktéry předškolního vzdělávání ve svém okolí v tématech podpory socio-emočního rozvoje dětí předškolního věku a podělit se o zkušenosti s metodikou Dobrý začátek, případně nabídnout konzultace v metodice včetně hospitací pro pedagogické pracovníky.

6 MŠ se podílí na hodnocení dopadu metodiky Dobrý začátek

MŠ se aktivně podílí na longitudinálním hodnocení dopadu využívání metodiky Dobrý začátek na chování dětí, na změnu v postojích pedagogického sboru vůči dětem a rodičům a vytváření pozitivního prostředí v MŠ.

7 MŠ se podílí na šíření principů metodiky Dobrý začátek

MŠ se podílí na informování a šíření principů metodiky Dobrý začátek ve svém okolí včetně aktérů formálního a neformálního předškolního vzdělávání, spolupracujících a partnerských organizací a zástupců zřizovatele.

8 Ochrannou známku Dobrý začátek uděluje odborný garant metodiky Schola Empirica z.s.

O udělení známky Dobrý začátek rozhoduje odborný garant metodiky spolu s týmem metodiků a mentorů proškolených v metodice a s min. pětiletou zkušeností v uplatňování těchto principů ve své pedagogické praxi.

9 Ochranná známka Dobrý začátek se uděluje na dobu 3. let

Znáмка se uděluje na dobu určitou – na dobu 3 let. Po třech letech je možné na žádost MŠ známku prodloužit. O prodloužení známky opět rozhodne odborný garant a mentoři metodiky Dobrý začátek.

Příloha č. 3 Ukázka z Kurikula – Seznámíme se a kamarádíme se

1. Seznámíme se a kamarádíme se

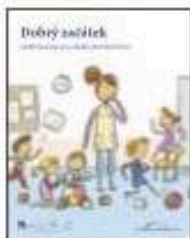
CÍL BLOKU

V současné době děti nastupují do mateřské školy obvykle ve věku tří či dokonce dvou let. Třída v mateřské škole je tak prvním sociálním prostředím mimo rodinu, v němž se děti ocitají. První dny a týdny, a někdy to může trvat i měsíce, se zaměřujte na to, aby se vaši žáci cítili ve školce dobře a bezpečně. Snažte se navázat vztah s každým dítětem, a také s jeho rodiči, na to nezapomínejte. Postupně děti vedte k tomu, aby se poznávaly také mezi sebou a vytvářely vzájemné vazby a vztahy. Jako první musí každé dítě ve školce udělat právě to, co je pro ně zcela nové: totiž zorientovat se a zabydlet v neznámém prostředí a sžít se s úplně cizími lidmi.

První dny a týdny ve školce věnujte:

- vzájemnému seznamování,
- základům zdvořilého chování,
- vytváření dobrých vztahů,
- všímavosti vůči ostatním.

Více k tomuto tématu najdete v metodické publikaci *Dobrý začátek. Ověřené postupy pro učitelky mateřských škol*:



- kapitola IV. Soužití ve třídě. Budování důvěry, vztahů a komunikace, str. 35–42.
- kapitola III. Navazování a udržování pozitivních vztahů mezi učiteli a rodiči, str. 19–33.

ČASOVÝ ROZVRH BLOKU

Září – říjen

A) DENNÍ RITUÁLY, SOCIÁLNÍ UČENÍ A MODELOVÁNÍ JEDNÁNÍ

Přivítání, oslovení jménem, vřidnost

Pokud dítě pocítí, že je vítané, bude se ve třídě cítit bezpečně. Je tedy na vás, abyste se snažily dávat mu toto od prvního setkání najevo. Napomáhají tomu každodenní ranní rituály pozdravení a přivítání, kdy přebíráte dítě od rodiče – podíváte se mu do očí, usmějete se a oslovíte ho jménem (nebo jeho variantou, kterou má dítě rádo). Je důležité najít si na každého ze svých svěřenců aspoň pár vteřin. Proto si systém ranního přebírání dítěte od rodičů naplánujte, ale současně se nebojte improvizovat.

Malé děti jsou velmi vnímavé k tomu, co a jak povídáte, a ihned také vycítí, pokud je řečené v rozporu s tím, co a jak děláte. Formální přivítání včetně hraného a neupřímného

úsměvu sice vedou k přijetí návyku a společenské normy, že se lidé zdraví, ale nepomohou vám vytvořit si s dítětem vztah. Vztah je však to primární, oč kurikulum usiluje.

Jednání dítěte nejlépe modelujete vřídou komunikací a projevem skutečného zájmu o druhého. Tím stavíte základy dobrého vztahu se svým svěřencem a zároveň mu ukazujete cestu, jak sám může budovat své vztahy s ostatními ve třídě.

B) SITUACNÍ UČENÍ PROSTŘEDNICTVÍM VELKÝCH MAŇÁSKŮ

Přivítáme Caleba

Uvítajte děti v ranním kruhu a řekněte jim, že se dnes setkají s velice výjimečným kamarádem jménem Caleb.

Vy: „Caleb je medvěd – ale ne obyčejný medvěd. Je velice moudrý a všechno ví! Žije v lese u velkého stromu (*asistující kolegyně může dětem ukázat obrázek lesa*). Caleb je už hodně, hodně starý a spoustu času prospí. Pelíšek má v košíku – a hele, košík je tady. Pssst, musíme být potichu, myslím, že Caleb ještě spí. (*Lehce nadzdvihnete víko koše a vyloudíte zvuk chrápání.*)

Ano. Spinká. Slyším ho, jak chrápe.

Co kdybychom potichoučku vyslovili jeho jméno a zkusili ho tak probudit? Zavoláme ho takhle (*tichým hlasem*): Vstávej, Calebe.

Nezapomeňte ho budít potichu, abychom ho nevydělili.

Jste připraveni? Na tři. Raz-dva-tři: Vstávej, Calebe. (*Říkáte spolu s dětmi tichým hlasem.*)

Podíváme se, jestli je už vzhůru. (*Znovu lehce nadzdvihnete víko košíku, z něhož se stále ozývá zvuk chrápání.*)

Je už vzhůru? Jak víte, že spí? Ano, chrápe.“

(Probouzení zopakujte jednou či dvakrát.)

Tímto způsobem můžete Caleba budít na začátku školního roku, když jsou děti ještě malé. Později můžete zkusit následující postup:

„Myslím, že budeme muset jemně zaklepat na Calebův košík, aby se medvěd vzbudil. Jeden z vás to určitě zvládne. Tak se podívejme, kdo sedí hezky klidně a pečlivě poslouchá. Krása, pochvalte se. Vidím, že Hanka sedí klidně a tiše. Pochval se, Hanko. A dnes vyberu Ríšu, který také sedí klidně a tiše. Ríšo, pojď sem, zlehka zaklepej na Calebův košík a zkus ho vzbudit. Nezapomeň to ale udělat jemně a potichu.“

Ríša přijde ke košíku a zaklepe na něj: „Vstávej, Calebe.“

Pochvalte jej za to, že se po třídě pohyboval klidnou chůzí (třídní pravidlo).

Zopakujte totéž s různými dětmi jednou, dvakrát či vícekrát a vždy připomínejte sezení potichu a v klidu, pozorné naslouchání, klidnou chůzi a používání tichého hlasu ve třídě.

Caleb mručí a probouzí se.

Vy (*zvednete víko*): „Oh! Caleb se vzbudil. Calebe, vylez a pojď se seznámit s dětmi.“

Caleb: „Aaá... ahoj. Teda, kde to jsem?“

Vy: „V ... (*jmenujete školu*). Pojď ven, Calebe. Jsou tu skvělé děti, které se těší, až tě poznají.“

Caleb: „Jsou přátelské? Chtějí se se mnou kamarádit?“

Vy: „Určitě, Calebe, jsou to moc přátelské děti. Usmívají se a vypadají spokojeně. A rozhodně se s tebou chtějí kamarádit.“

(Caleb vyleze z košíku.)

Vy (*předvádíte pozdrav a potřesení rukou*): „Dobré ráno, Calebe. Jak se máš?“

Caleb: „Dobré ráno, paní učitelko. Mám se dobře, děkuji. Dobré ráno i vám, děti. Vidím, že jste přátelské, protože se hezky usmíváte a vypadáte spokojeně. Paní učitelko, moc rád bych se pozdravil s každým z těchto přátelských dětí.“

Vy: „S kým by ses chtěl seznámit nejdřív, Calebe?“

Caleb: „No, já myslím, že se podívám po někom, kdo klidně a tiše sedí. *(Rozhlédne se a krátce spočine zrakem na každém dítěti.)* Teda, tady je spousta dětí, které sedí klidně a tiše. Jsou to skvělé děti. Já myslím, že začnu s touhle holčičkou v modrých šatičkách. Půjdu blíž, abych si s ní mohl pořádně promluvit.“

Ahoj, já jsem Caleb. Jak se jmenuješ?

(Dítě odpoví; pokud je to nutné, pomůžete mu.)

To je ale pěkné jméno. Chtěla by sis se mnou potřást rukou?

(Dítě si s medvědem potřese rukou.)

To bylo ale pěkně jemné potřesení rukou. Mám už staré tlapky a někdy mě bolí. Ale ty jsi moji tlapku držela zlehounce, děkuji ti.“

Caleb se přesune se k dalšímu dítěti a zopakuje, že hledá někoho, kdo sedí klidně a tiše atd. Podle časových možností pozdravte během tohoto úvodu maximálně tři nebo čtyři děti. Při dalších lekcích však musí každé dítě dostat příležitost se s Calebem setkat a procvičit s ním jednoduché zdvořilostní dovednosti, jaké pozdrav obnáší.

Umožněte každému dítěti, aby se mohlo s Calebem osobně pozdravit. Pokud je však ze setkání s maňásky vystrašené, nikdy ho nenuťte. Dejte mu čas, aby je přijalo, až se bude samo cítit připravené.

Během celého sezení dětí průběžně chvalte za to, že sedí klidně a potichu, pozorně naslouchají, chodí po třídě pomalu atd. Používejte také karty se symboly třídních pravidel.

Před přechodem ke skupinové práci nezapomeňte zařadit pohybovou aktivitu. Může to být cvičení nebo aktivizační písnička, například:

Všichni vstaneme a natáhneme paže tak vysoko, jak dokážeme. Špičky prstů natahujeme až ke stropu.

A vytřeseme paže – jednu a druhou, teď vytřeseme nohy – jednu a druhou. Pochodujeme na místě. Houpeme pažemi jako při chůzi a kolena zvedáme nahoru apod.

Poskytněte dětem dostatek času k uvolnění energie.

Rozloučení:

Je třeba zavést rituál pro okamžik, kdy maňásci opouštějí třídu.

Caleb (zívá a předvádí, jak je unavený): „Uuuuhhh... To jsem ale unavený. Už jsem starý a musím hodně spát. Ale víte co? Moc mě to tu s vámi dnes bavilo. Ještě nikdy jsem neviděl tak přátelské děti.“

Všichni jste se mnou tak hezky mluvili, usmívali jste se na mě a vypadali jste šťastně a jemně jste mi potřáslí packou. Moc vám děkuji, holky a kluci. Brzy zase přijdu. Tak zatím ahoj.“ *(Opět zívá.)*

Vy: „Ahoj, Calebe. Uvidíme se brzy. Chtěly byste říct Calebovi na shledanou, děti?“

Děti: „Na shledanou, Calebe, uvidíme se zase příště.“

Caleb se vrací zpátky do svého košíku a brzy začne chrápat. Umístěte košík z dosahu dětí.

Vy: „Poslouchejte! *(Z košíku se ozývá chrápání.)* Caleb už usnul. Slyšíte, jak chrápe? Teď dáme košík na nějaké klidné místo. Nechceme Caleba rušit při spánku.“

Přivítáme Nelu / Peleho. Pozdravení.

Během minulé lekce před několika dny Caleb dětem ukázal, jak se s někým seznámit a chovat se přátelsky. V dalších dnech, což může být pravidelně jednou za týden nebo kdykoli jako učitelé pocítíte nutnost, přicházejí za dětmi jejich „noví kamarádi“, holčička Nela a/ nebo chlapec Pele. Cílem těchto scének je připomínat dětem nové návyky a procvičovat je s nimi. Zatímco Caleb je ten moudrý, který dovednost představí, „děti“ Nela a Pele si o nich s vašimi žáčky povídají jako vrstevníci a kamarádi.

Cílem prvního setkání s novými kamarády maňásky je opakovat s dětmi, jak se pozdravit a přivítat a jak se představit a seznámit se. Povídání v kruhu využijte i pro opakování denních rituálů a programu činnosti ve školce, abyste dětem stále připomínaly opakování stejných denních činností a jejich návaznost, což jim umožňuje cítit se bezpečně a jistě a lépe se orientovat v čase, který ve školce tráví.

Nela: „Ahoj, já jsem Nela. Jsem tu nová a ráda bych se s vámi seznámila.“

Obejdete s maňáskem všechny děti, Nela podá každému z nich ruku a řekne:

„Ahoj, já jsem Nela, jak se jmenuješ ty?“ Dítě odpoví: „Ahoj Nelo, já jsem Lenka.“ Nela zareaguje: „Ráda tě poznávám, Lenko.“

Nela: „Ahoj děti, já jsem tu nová a vůbec nevím, jak to tady ve školce chodí.“

Vy: „Ty jsi ještě nikdy nechodila do školky?“

Nela: „Ne.“

Vy: „Tak my ti to rádi povíme, že ano, děti? Co ve školce děláme? Když přijdeme ráno do školky, tak...“

Děti napovídají, vy opakujete, chválíte je a zdůrazňujete to Nele, která může položit další otázky.

Navazování vztahů. Budeš si se mnou hrát?

Vy: „Děti, stává se vám, že když si chcete s někým hrát, nevíte, co máte říct nebo udělat? Pele a Nela mi říkali, že mají stejnou potíž. Ale zjistili, jak se to dělá, a dneska nám předvedou, jak se můžeme rychle a snadno skamarádit a začít si spolu hrát.“

Pele sedí a jezdí s autíčkem.

Nela: „Tobě to krásně jde, Pele. Máš hezké autíčko. Také bych ráda s takovým jezdila.“

Pele: „Brmmmm brmmmm...“ (Dál si jezdí sám.)

Nela: „Nepůjčil by mi ho na chvíli?“

Pele: „Ne.“

Nela: „Tak já počkám. A za chvíli bys mi ho půjčil?“

Vy: „Nelo, hezky čekáš, jsi velmi trpělivá.“

Pele: „Ne ne, já si chci teď hrát s tímhle autíčkem.“

Nela: „Tak já tady mám jiné, a mohla bych jezdit po dráze s tebou?“

Pele: „Tak jo.“

Vy: „Pele, hezky ses podělil s Nelou o dráhu.“

Nela: „A pak bychom si na chvíli vyměnili autíčka?“

Pele: „To by šlo...“

Pokud by Pele nechtěl, aby Nela jezdila se svým autíčkem po dráze:

1. Nela může ještě chvíli počkat.
2. Nela si může začít hrát s něčím jiným.
3. Nela se vás může zeptat, co má udělat, a vy jí pomůžete najít řešení.

Pokračování:

Vy: „Chcete si to zkusit, děti?“

Anička s Kubou začnou hrát pexeso.

Pele k nim přijde a chvíli se zájmem pozoruje jejich hru.

Pele: „Ta hra je moc zajímavá.“

Anička: „Ano, rádi ji hrajeme.“

Pele (ještě chvíli je pozoruje): „A mohl bych se k vám přidat?“

Kuba: „Dobře, rozdáme pexeso znovu a můžeš to zkusit také.“

Pele: „Ano, teď počkám, až dohrajete, a pak budeme hrát spolu.“

C) HRY A AKTIVITY VE TŘÍDĚ**Aktivity v návaznosti na scénky s maňásky:**

- Zaveďte kroužek zdravení, abyste každé ráno, až děti dorazí do školky, mohli společně procvičovat zdvořilostní dovednost.

- Povídejte si o Calebovi.

Ukažte dětem obrázek Caleba a mluve o něm s dětmi. Povídání přizpůsobte stupni vývoje, věku a zralosti dětí:

Například:

- Jednoduše shrňte a zopakujte vše, co o něm víte.
 - Jak se jmenuje medvěd, se kterým jste se dnes společně setkali?
 - Jakou barvu měl jeho kožíšek?
 - Jaký byl jeho kožíšek na dotek?
 - Kde žije?
 - Kde spí?
 - Ví někdo, proč Caleb tolik spí?
 - Jestli se vám Caleb líbí, dotkněte se svého nosu.
- Procvičování zdravení
Děti dostanou navlékací maňásky k procvičování pozdravu. Vy dětem s maňáskem na ruce ukazujete pomalu a postupně základní sociální dovednosti při komunikaci s druhými: například přiblížit se ke druhému, otočit se k němu tělem i tváří, dívat se mu do očí, oslovovat ho jménem, mluvit přátelským tónem hlasu. Jde o dovednosti, které děti procvičují každý den při zdravení v kroužku.
 - Výtvarná práce: namalujte nebo vytvořte koláž na téma setkání s medvědem Calebem.

Hafíkovy hry a povídání:

Jaké máme společné znaky?

Děti se snaží podle vašich pokynů vysledovat, co mají společného (děti, které mají modré oči, děti, které mají kudrnaté vlasy, holčičky, které mají sukýnky, děti, které jezdí do školky autem, děti, které mají mladšího brášku, si vymění místo u stolečku apod.)

Co máme společného?

Vybíráte děti podle stejného počátečního písmenka jejich jména (půjde ke mně Anička, Adélka a Adam). Je to obdoba hry „Jaké máme společné znaky?“, určená starším dětem. Děti tak zjišťují, co dalšího je může spojovat.

Poznám, že tady nejsi.

Děti si zakryjí oči, vy je obcházíte a jakmile některému z nich sáhnete na rameno, dítě musí opustit skupinu a schovat se. Ostatní pak hádají, kdo chybí.

Chci tě lépe poznat.

Děti si v ranním kroužku posílají klubičko nebo nějaký jiný malý předmět. Každý, ke komu se předmět dostane, řekne ostatním něco o sobě. Například: Jsem Jana a mám ráda růžovou barvu. Témata můžete libovolně měnit: oblíbené jídlo, oblíbená hračka, kam se chceš podívat v létě, jak se dneska cítíš, co rád/a děláš ve volném čase, s kým si rád/a hraješ ve školce apod.

Chci se s tebou kamarádit.

Děti se nácvikem hraní rolí učí slušnému chování, k aktivitě lze využít ilustrované karty s příklady dobrého chování. S dětmi ve hře cíleně nacvičujete, kdy je nutné poprosit a poděkovat, pozdravit a rozloučit se, požádat o pomoc, když mi něco nejde, jak se zachovat, když něco rozbijí a další situace.

Žlutý box s Hafíkem:

→ Hra na detektiva s použitím pracovního listu **Detektiv přátelského chování**

Naučte děti všimnout si přátelského chování. Hra podporuje sociální dovednosti: učí poprosit, poděkovat, čekat, až na mne přijde řada, rozdělit se s druhým, střídat se, nabídnout pomoc. Cílem této aktivity je, aby děti uměly pojmenovat pozitivní přátelské chování a dokázaly na ně zaměřit svoji pozornost.

Jedno z dětí se stane detektivem přátelského chování a bude si při hře všimnout ostatních. Jakmile uvidí, že se některé z dětí zachovalo přátelsky/kamarádsky, udělá si čárku do pracovního listu. Tuto aktivitu je potřeba nacvičovat s dětmi postupně, nejprve v malých skupinkách a s asistencí dospělého. Začnete tím, že určíte jednoho detektiva a dvě či více dětí, které si budou společně hrát. Jakou činnost vyberete, je čistě na vás. Děti si mohou například stavět lego či jinou stavebnici, oblékat společně panenky, hrát si na prodavače nebo malovat společný obrázek. Vezmete velkého maňáška a společně s detektivem komentujete hru dětí. Svými komentáři vyzdvihujete pozitivní příklady chování, kdy se děti při hře střídají, dělí se o hračky, čekají, až jedno z nich dokončí svoji práci, snaží se domluvit, jak jejich společné dílo bude vypadat. Detektiv tyto pozitivní příklady zapisuje do pracovního listu.

Ilustrované karty

K tématu „Seznámíme se, kamarádíme se“ můžete využít ilustrované karty s příklady dobrého chování.



Karty dobrého chování využijete zejména při ranním kruhu, dětem i vám se s nimi bude dobře manipulovat. Nabízí se také varianta použít je jako dekorace ve třídě, kdy děti budou karty mít stále na očích a lépe si zapamatují žádoucí chování – poděkovat, poprosit, umět se omluvit, když něco provedu.

D) DOPISY RODIČŮM

Dopisy najdete v přílohové části, odkud je stačí jen zkopírovat.

→ Dobrý začátek v mateřské škole:

Dopis pošlete rodičům hned na začátku, ještě předtím, než přivedete do třídy maňásky.

→ Domácí úkol – Kdo je Čalch?

→ Kamarádíme se:

Rodičům napíšete v době, kdy s dětmi mluvíte o přátelském chování (hra „Detektiv přátelského chování“ a scénář s Nelou „Navazování vztahů. Budeš si se mnou hrát?“)

Dobrý začátek v mateřské škole

Milí rodiče,

s příchodem do mateřské školy vstupují vaše děti do úplně nové a neznámé životní situace, do nového prostředí, mezi nové lidi. Abychom jim – společně s vámi – tuto cestu usnadnili, máme tu program Dobrý začátek, který dětem pomáhá, aby se co nejdříve cítily ve školce v bezpečí a spřátelily se s ostatními dětmi.

Děti budou tímto programem provázet maňásci, kteří vypadají jako živí. Jsou velcí jako děti, mluví a hýbou se:



→ **Starý medvěd Caleb**, moudrý a zkušený průvodce.

→ **Holčička Nela a chlapec Pele**, kamarádi dětí, kteří mají podobné nápady, hry a také podobné starosti a otázky jako ony.

Chodí za dětmi do třídy pravidelně a i vy se s nimi můžete seznámit
(datum a čas schůzky s rodiči),
kde vám celý program představíme.

Maňásci si s dětmi povídají o tom:

- jak se seznámit a skamarádit,
- jak se chovat přátelsky a hrát si společně, jak nám bude ve školce dobře, když k sobě budeme slušní a budeme dodržovat naše pravidla,
- co nám říkájí naše pocity (jak se cítím já a jak ten druhý) a co dělat, když se necítíme dobře,
- jak moc je důležité naučit se naslouchat, abychom nepřeslechli, co máme dělat; abychom pochopili, co si přeje ten druhý; a abychom si užili celou pohádku,
- co máme dělat, když si s kamarádem nerozumíme, když chceme oba stejnou hračku, když si chceme hrát s někým, kdo nás odmítá.

Jak to probíhá a jak můžete svému dítěti pomoci?

- Zhruba jednou týdně přijde za dětmi do třídy maňásek a povídá si s nimi.
- Děti potom plní ve školce různé úkoly a hrají hry.
- Občas vám pošleme dopis, v němž se dočtete, co se děti ve školce učí.
- Váš potomek přinese domů drobný úkol, například vám má povědět, jaká pravidla máme ve školce nebo abyste si doma společně přečetli pohádku. Prosíme vás, abyste společně s dítětem věnovali úkolu chvíli času a popovídali si s ním, co ve školce dělá.

V naší školce klademe důraz na sociální a citový vývoj dítěte, tedy pěstování schopnosti navazovat vztahy, cítit a vcítit se, naučit se vnímat, co je dobré a spravedlivé, pomoci a zastat se slabšího, spolupracovat a vzájemně si vyhovět.

Věříme, že takhle se nám společně s vámi podaří, že se děti brzo sžijí s novými kamarády a budou ve školce šťastné.

Těšíme se na spolupráci s vámi a předem za ni děkujeme,

Domácí úkol pro děti a rodiče



Řekni rodiči jméno medvěda, kterého jsi dnes potkal/a.

Kde medvěd žije?

Co sis na lekci dnes nejvíce užil/a?

Podpis rodiče:

Příloha č. 4 Metodické pokyny k online kurzu Dobrý začátek

Jak pracovat s online kurzem Dobrý začátek

Milí zájemci o výuková videa,

děkujeme vám, že jste se rozhodli seznámit s metodikou Dobrý začátek. Níže uvádíme pár důležitých informací, které Vám pomohou lépe se zorientovat v tématech on-line kurzu i nabízených možnostech samostudia.

Připravená výuková videa by vám měla pomoci porozumět základním principům této metodiky. Jednotlivé lekce slouží také jako rámcový přehled a ukázka témat, která nabízíme v rámci 16hodinového nebo 40hodinového akreditovaného DVPP školení v metodice Dobrý začátek. Pokud Vás témata naší metodiky zaujala a měli byste zájem o její hlubší studium, vyplňte prosím následující [formulář](#), který je dostupný po přihlášení pod online kurzem. Zároveň budeme rádi za zpětnou vazbu, kterou nám můžete poslat buď emailem nebo přes zmíněný formulář. Věříme, že on-line videokurz metodiky

Dobrý začátek pro Vás bude zajímavý a přínosný. Držíme Vám palce!

Témata online kurzu

• 1.část: Představení programů Incredible Years pro rodiče, děti a učitele • 2.část: Proč je důležité rozvíjet sociální a emoční dovednosti u dětí? Představení metodiky Dobrý začátek

2. LEKCE: Navázání a posílení vztahu s dítětem

- Pocit bezpečí a důvěra jako základ vztahu
- Maslowova pyramida potřeb
- Signály, které vytváří bezpečné prostředí – přijetí, podpora a ochrana dítěte • Komunikační způsoby, které vztah posilují – respektující komunikace

3. LEKCE: Navázání a posílení vztahu s rodiči

- Typologie rodičů
- Respektující komunikace s rodiči – „Já výrok“
- Pozitivní oceňování a podpora rodičů
- Navazování spolupráce s rodiči
- Hlavní překážky spolupráce mateřské školy a rodičů – strategie odstranění překážek

4. LEKCE: Nastavení hranic, tvorba a procvičování pravidel

- Nastavení pravidel ve třídě
- Pravidla pěti prstů a pravidla medvěda Caleba
- Procvičování pravidel

5. LEKCE: Věnování pozitivní pozornosti, povzbuzování a konstruktivní pochvala

- Zásady chválení – pravidlo 4:1 atd.
- Vedení dětí k sebeuznání a ocenění ostatních
- Hmotné a nehmotné odměny

6. LEKCE: Podpora vhodného chování a přehlížení rušivého chování

- Podpora přátelského chování v MŠ

- Seznámíme se a kamarádíme se
- Věnování pozitivní pozornosti
- Přehlížení nevhodného/rušivého chování

7. LEKCE: Práce s emocemi

- Co jsou emoce; základní emoce, proč se emocemi zabývat v předškolním věku
- Jak s emocemi pracovat – technika želvího krunýře
- Vztek – příčiny vzteku, vzdělávací cíl/strategie podle příčiny vzteku • Odreagování

8. LEKCE: Řešení konfliktů ve třídě

- Řešení problémů a konfliktů
- Fáze řešení problému (co se stalo, shrnutí, děti-návrh, volba řešení) • Snížení rušivého chování
- Oddechový čas

9. LEKCE: Kolegiální spolupráce a mentoring

- Kolegiální přístup
- Mentoring – externí a interní
- Proces mentoringu; mentor a mentee
- Metoda GROW
- Zvládání stresové zátěže

Jak pracovat s videi online kurzu

- Pusťte si každé video nejprve **jako celek** – jedna lekce trvá přibližně 15 minut.
- Stáhněte si přílohy k lekci a prostudujte doporučenou část metodické publikace **Dobry začátek: Ověřené postupy pro učitelky mateřských škol**. Pokud vám cokoliv z namluveného textu při prvním poslechu není jasné, poslechněte si ho opakovaně.
- V ideálním případě si z každé lekce udělejte vlastní poznámky – video si zastavujte a **pište si poznámky k tématu**.
- **Věnujte čas úkolům a sebereflexi** v jednotlivých lekcích – doporučujeme si své odpovědi zapsat nebo o otázkách debatovat s kolegou/spolužákem nebo kamarádem, který se o podobná témata zajímá.
- Nové **metody zavádějte do praxe postupně**, nesnažte se najednou všechno změnit. Začněte tím, co vás oslovilo nejvíce a v čem se cítíte nejjistější.
- Po vyzkoušení jednoho principu nebo postupu, o kterém jste se v on-line lekci dozvěděli, zkuste znovu odpovědět na **seberefektivní otázky**, např.: Co se mi tentokrát povedlo? Jaký byl výsledek? Co bych mohl/a udělat příště jinak?
- Postupně se **zaměřte na respektující komunikaci**, „já výrok“, popisný jazyk, podporu přátelského chování, rozvoj emocí, chválení, řešení konfliktů, spolupráci s rodiči a další. Důležité je nebát se a začít krok za krokem.
- K zavádění nových metod do praxe by vám měly pomoci také **přílohy k jednotlivým lekcím**. • Pokud nemáte velké maňásky, nevádí, využijte jakékoliv jiné **plyšové hračky**. • Pokud máte možnost jednotlivé lekce **konzultovat s kolegou/kolegyni**, udělejte to. Víc hlav víc ví.

Pokud byste se chtěli dozvědět více a nemáte k dispozici naši metodiku v tištěné podobě nebo byste chtěli témata Dobrého začátku či zavádění nových principů do praxe prodiskutovat s autory nebo zkušenými učitelkami, které s metodikou již několik let pracují, napište nám na info@scholaempirica.org.

Příloha č. 5 Portfolio pedagoga vzor

MŠ	
Pedagog	
Třída	
Téma kurikula Dobrý začátek	
Časový rozvrh bloku	

1. **Cíl vzdělávání:** *(záměr zapojení daného tématu metodiky Dobrý začátek při práci s dětmi)*
2. **Plán vzdělávání:** *(způsob, jakým zapojíte téma do práce s dětmi; popis a skladba aktivit, které směřují k naplnění cíle vzdělávání, pomůcky pro tyto aktivity atd.)*
3. **Zkušenosti z práce s dětmi/ záznam realizace:** *(reflexe toho, co při práci s dětmi fungovalo, co vás překvapilo, jak jste s tím naložili, případně co byste příště změnili)*
4. **Využili jste při práci s dětmi i prvky z jiných témat metodiky Dobrý začátek?**
(Pokud ano, napište které)
5. **Hodnocení procesu vzdělávání pedagogem:**
6. **Dotazy na metodika Dobrého začátku:**
7. **Zpětná vazba metodika Dobrého začátku:**