

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2021

Veronika Kolmanová

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

**Posilování zdravého sebepojetí dětí jako nástroj
primární prevence v mateřské škole**

Bakalářská práce

Autor: Veronika Kolmanová
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální patologie a prevence
Vedoucí práce: doc. PhDr. Václav Bělík, PhD.
Oponent práce: Mgr. Kateřina Krupková

Zadání bakalářské práce

Autor: Veronika Kolmanová

Studium: P17P0355

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální patologie a prevence

Název bakalářské práce: **Posilování zdravého sebepojetí dětí jako nástroj primární prevence v mateřské škole**

Název bakalářské práce AJ: Preschool children healthy self-concept development as primary prevention

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá tématem pozitivního rozvoje sebepojetí dětí v rámci primární prevence rizikového chování v mateřské škole. Práce řeší klíčové pojmy primární prevence, zákonitosti vývoje osobnosti dítěte v předškolním věku a význam instituce mateřské školy v tomto procesu. Cílem bakalářské práce je představit preventivní program pro mateřskou školu a zmapovat pohled pedagogů na efektivitu primární prevence prostřednictvím tohoto typu programu.

MATĚJČEK, Zdeněk. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007. 143 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-325-3. MICHALOVÁ, Zdeňka. Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. 162 s. ISBN 978-80-262-0182-3. MIOVSKÝ, Michal et al. Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie. Vyd. 1. Praha: Sdružení SCAN, 2010. 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7. SPERRY, Rachel W. Komunikace v problémových situacích s dítětem v MŠ. Překlad Olga von Pohl. Vydání první. Praha: Portál, 2016. 102 stran. ISBN 978-80-262-1115-0.

Garantující pracoviště: Ústav sociálních studií,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Oponent: Mgr. Kateřina Krupková

Datum zadání závěrečné práce: 13.2.2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou závěrečnou práci vypracovala pod vedením vedoucího závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité zdroje.

V Hradci Králové dne 1. 5. 2021

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu této bakalářské práce, panu doc. PhDr. Václavu Bělíkovi, PhD., za jeho vedení, vstřícný přístup a cenné rady při zpracování práce. Také děkuji odborným konzultantům z organizace SEMIRAMIS z.ú. a ilustrátorům Petru Šroubkovi a Radku Škraňkovi, kteří byli součástí vzniku metodiky Jsem sám sebou, na které se tato bakalářská práce i její empirické šetření zakládá. V neposlední řadě děkuji respondentům za jejich čas a ochotu podílet se na této práci.

Anotace

KOLMANOVÁ, Veronika. *Posilování zdravého sebepojetí dětí jako nástroj primární prevence v mateřské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 52 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá tématem sebepojetí v primární prevenci rizikového chování v prostředí mateřské školy. Práce je rozdělena do pěti kapitol, z nichž první tři kapitoly zahrnují teoretické poznatky vycházející z prostudované odborné literatury. Teoretické ukotvení práce vymezuje klíčové pojmy primární prevence, zaměřuje se také na zákonitosti vývoje osobnosti dítěte v předškolním věku a význam instituce mateřské školy v tomto procesu. Čtvrtá kapitola této práce je věnována představení metodiky s názvem Jsem sám sebou, která se zabývá posilováním zdravého sebepojetí dětí předškolního věku. Závěrečná kapitola obsahuje empirické šetření, které bylo realizováno s cílem zmapovat postoj odborníků k využití dané metodiky jako nástroje preventivního působení v mateřské škole a jejich pohled na efektivitu primární prevence prostřednictvím tohoto typu programu.

Klíčová slova: sebepojetí, primární prevence, předškolní věk, metodika Jsem sám sebou

Annotation

KOLMANOVÁ, Veronika. *Preschool Children Healthy Self-Concept Development as Primary Prevention*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2021. 52 s. Bachelor Thesis.

The bachelor's thesis deals with the topic of self-concept in the primary prevention of risky behavior in the kindergarten environment. The work is divided into five chapters, of which the first three chapters include theoretical knowledge based on the studied literature. The theoretical part of the work defines the key concepts of primary prevention, it also focuses on the preschool children personality development regularities and the importance of the kindergarten institution in this process. The fourth chapter of this work is devoted to introduction of a project called I Am Myself, which deals with the topic of strengthening the healthy self-concept of preschool children. The final chapter contains an empirical survey, which was carried out in order to map the experts' attitude to the use of the project as a tool for preventive activities in kindergarten and their view on the effectiveness of primary prevention through this type of program.

Keywords: self-concept, primary prevention, preschool age, project I Am Myself

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod	10
1 Sebepojetí a snaha o jeho definici	11
1.1 Aspekty sebepojetí jako postoje k sobě samému.....	12
1.2 Vývoj a proměny sebepojetí v průběhu dětství	13
2 Význam instituce mateřské školy ve vývoji dítěte	15
2.1 Vývojové období předškolního věku.....	18
2.2 Role pedagoga v mateřské škole	19
3 Primární prevence v prostředí mateřské školy	21
3.1 Efektivní primární prevence v kontextu předškolního vzdělávání.....	22
3.2 Podpora zdravého sebepojetí v primární prevenci	24
3.2.1 Problematika sebepojetí v kurikulárních dokumentech.....	25
3.2.2 Dobrá praxe preventivních programů v České republice	27
4 Představení metodiky Jsem sám sebou.....	29
5 Výzkumné šetření.....	34
5.1 Cíle výzkumného šetření	35
5.2 Průběh výzkumného šetření.....	38
5.3 Interpretace dat a závěr výzkumného šetření	39
Závěr.....	47
Seznam literatury a použitých zdrojů	48

Seznam použitých zkratek

angl. – anglicky

DVO – dílčí výzkumná otázka

HVO – hlavní výzkumná otázka

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

o.p.s. – obecně prospěšná společnost

resp. – respektive

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

TO – tazatelská otázka

VČ – volného času

z.s. – zapsaný spolek

z.ú. – zapsaný ústav

Úvod

Sebepojetí člověka je pojem, který lze chápat v kontextu různých teoretických konceptů, proto není snadné ho v celé své komplexnosti popsat a pochopit. Výstižně se k tomuto problému vyjádřil G. W. Allport (in Výrost a Slaměník, 1997, s. 182) svým výrokem: „*Je mnohem snadnější cítit své vlastní já než definovat, co je vlastní já.*“ Tato bakalářská práce se zabývá tématem podpory zdravého sebepojetí dětí v předškolním věku a tuto podporu chápe jako nástroj primární prevence rizikového chování v prostředí mateřských škol. Jelikož rizikové chování mládeže dle Čecha a Zvoníčkové (2017, s. 32) přímo souvisí s obdobím hledání vlastní identity v adolescenci, autorka bakalářské práce se domnívá, že téma podpory zdravého sebepojetí v útlém věku dítěte může do určité míry rozvoji rizikového chování v pozdějším věku předcházet.

Jedním z cílů bakalářské práce je představit metodický materiál s názvem *Jsem sám sebou*, který může sloužit pedagogům jako nástroj pro snazší uchopení tohoto náročného tématu a jeho následné převedení do praxe. Hlavním cílem této bakalářské práce je pomocí empirického šetření zmapovat názor odborníků na využití předkládané metodiky a jejich pohled na efektivitu primární prevence prostřednictvím tohoto typu programu.

Práce je rozdělena do pěti kapitol, přičemž první tři kapitoly se věnují vymezení teoretických poznatků, čímž poskytují základní orientaci ve zvoleném tématu. První kapitola práce uvádí definice a teoretické koncepce sebepojetí, její součástí je také popis vývoje vlastního já v kontextu dětství. Kapitola druhá se zaměřuje na prostředí instituce mateřské školy a jejího vlivu na vývoj dítěte. Zdůrazňuje také důležitost role pedagoga v tomto prostředí. Třetí kapitola pojednává o primární prevenci rizikového chování v mateřské škole a o tématu sebepojetí v souvislosti s preventivním působením. Následující kapitola vykresluje proces vlastní konstrukce metodiky *Jsem sám sebou* a představuje ji v souvislosti se zásadami efektivní primární prevence a dalšími teoretickými východisky. Závěrečná kapitola obsahuje samotné empirické šetření, které bylo realizováno kvalitativní metodou zkoumání, konkrétně formou polostrukturovaných rozhovorů s odborníky z oblasti primární prevence rizikového chování a předškolní pedagogiky.

1 Sebepojetí a snaha o jeho definici

Sebepojetí je obecně velmi komplikovaný pojem, na jehož přesné definici se řada odborníků nemůže shodnout. V literatuře lze nalézt mnoho rozdílných pohledů a způsobů dělení sebepojetí. V této kapitole se bakalářská práce snaží nastínit základní pohled do problematiky sebepojetí a uvádí příkladem několik možných hledisek a definicí tohoto pojmu. Dále se kapitola zaměří na jednu konkrétní koncepci sebepojetí jako individuálního postoje, který obsahuje tři dílčí aspekty, jež jsou blíže popsány. V neposlední řadě se práce v této kapitole zaměří na vývoj sebepojetí s důrazem na vývojová období dětství.

Na problematiku sebepojetí lze nahlížet z pohledu hned několika různých psychologických disciplín – vývojové, sociálně-kognitivní psychologie, ale i patopsychologie a dalších. Na základě četnosti poznatků se vyčlenila samostatná disciplína psychologie osobnosti, která se zmíněnou problematikou často velmi konkrétně pracuje. Autorů, kteří se problematice sebepojetí věnují, je celá řada. Zmínit můžeme Jamese, Cooleyho, Meada, Wylieovou či Banduru, v českém prostředí se pak této oblasti věnuje např. Blatný, Macek či Konečná.

Již v roce 1902 představil Cooley (in Blatný a Plháková, 2003, s. 96) teorii zvanou v anglickém originále looking-glass self neboli v překladu zrcadlové Já. V této teorii se autor zabývá pohledem na sebepojetí jako na představu, kterou si vytváříme na základě názorů a pohledu druhých lidí, kteří nám tímto nastavují pomyslné zrcadlo, ve kterém se můžeme spatřit. Tato skutečnost se stává východiskem pro budování si ustálené představy sebe samotného (angl. self-idea), Tento pohled na sebe samého se skládá z představy o tom, jak vypadáme v očích druhých, co si o nás druzí myslí, jak nás hodnotí a z určitého sebecitu k vlastní osobě.

Shavelson, Hubnerová a Stanton (1976, s. 411) podobně popisují sebepojetí jako percepce sebe sama, kterou získáváme skrz zkušenosti s okolním světem. Autoři upozorňují, že sebepojetí není existujícím subjektem, ale spíše konstruktem, který může napomoci porozumět našemu chování.

Jako soubor vlastností, schopností, hodnot a postojů obsahující i různé sociální role, od kterého se odvíjí naše sebeprofilace, popisuje pojem sebepojetí Papica (1985, s. 19). „*Sebepojem je složitým konstruktem implikujícím kognitivní strukturu, ač ne výlučně, pozůstávající z verbálně nebo sémanticky zakódovaných generalizací, do nichž*

se integrují nové údaje a snad také pro subjekt specificky důležité behaviorální prvky“, uvádí též autor (tamtéž).

Sebepojetí lze vymezit také jako obraz sebe sama, jehož základem je vnímání vlastní osoby a vlastních představ o sobě samém, vlastního těla a fungování ve světě. Toto pojetí však opět přiznává, že vnímání sebe samého jistě ovlivňují zkušenosti s prostředím, které nás obklopuje (Balcar, 1991, s. 155).

Blatný (2003, s. 97-98) upozorňuje na modernější přístup k sebepojetí, který zdůrazňuje následující charakteristiky – multifacetovost, hierarchičnost, dynamiku a provázanost mezi procesuálními a strukturálními aspekty osobnosti. O zmíněné multifacetovosti a dalších sedmi zásadních vlastnostech, mezi kterými bylo např. i hierarchické uspořádání, stabilita a diferencovanost sebepojetí, hovořili již autoři Shavelson, Hubnerová a Stanton (1976, s. 411-415).

Novější definice pojmu sebepojetí vychází a potvrzují výše zmíněné dříve položené teoretické základy. Příkladem může být uvedena definice Thorové (2015, s. 286), dle které by sebepojetí mohlo být definováno jako *„složitý psychologický konstrukt, soubor názorů člověka vztažený k vlastnímu já“*.

Všechny tyto pokusy o definici a různé modely struktury sebepojetí přináší alternativní možnosti, jak na toto složité psychologické téma pohlížet. O nesourodosti výše popsaných názorů vybraných odborníků se však hovořit nedá, jelikož ačkoliv se pohledy na problematiku lehce různí, v základech jejich sdělení většinou panuje konsens. Smékal (2009, s. 109) však k výzkumnému bádání v této oblasti dodává, že *„na Já se můžeme dívat jen zevnitř, a my se je snažíme zkoumat zvenčí“*. Upozorňuje tak na metodologický problém zkoumání sebepojetí, kdy se výzkumy snaží udělat objekt z něčeho, co je ryze subjektivní.

1.1 Aspekty sebepojetí jako postoje k sobě samému

Blatný (2003, s. 93) uvádí, že dle některých starších autorů lze o sebepojetí uvažovat jako o postoji k sobě samému. Pro uchopení a konkrétnější zaměření dalšího textu bude pracováno s tímto pohledem na termín sebepojetí. Postoje obecně, a tedy i sebepojetí, můžeme charakterizovat třemi aspekty – kognitivním, emocionálním a konativním. V tomto případě kognitivní složkou sebepojetí chápeme sebepoznání a sebehodnocení. Emocionální složku zastupuje sebepřijetí a úcta k sobě samému.

Poslední, konativní či behaviorální, složka sebepojetí má motivační funkci a směřuje k seberealizaci a seberegulaci (tamtéž).

U pojmu sebepoznání, jež je jednou z kognitivních složek sebepojetí, je důležité vymezit, že nejde o stav, ale o nikdy nekončící proces, kterým procházíme v průběhu vývoje po celý život. Tento proces nemá motivační tendenci něco na naší osobnosti měnit, jde pouze o uvědomování si sebe a všeho, co k nám patří (Kuneš, 2009, s. 8). Na rozdíl od toho sebehodnocení již obsahuje soudy, které sami o sobě vytváříme, a to na základě přístupu okolí, které má zásadní vliv na to, jak hodnotíme sami sebe. Lze tak říct, že zdravě rozvinuté sebehodnocení je dobrým předpokladem ke kladnému sebepřijetí a důvěře k vlastní osobě (Vágnerová, 2012, s. 173).

Proti kognitivním složkám sebepojetí ty afektivní obsahují i vztah k sobě samému. Do této dimenze sebepojetí se řadí např. sebevědomí či sebeúcta. Zatímco sebevědomí je založeno především na sociální akceptaci druhými spolu s určitými genetickými předpoklady, sebeúcta se vztahuje k nám samým, k přijetí našeho vzhledu, schopností, dovedností (Kopřiva, 2008, s. 209).

Konativní složku sebepojetí tvoří např. sebeaktualizace, seberegulace a seberealizace. Tyto části sebepojetí zahrnují rozhodování a kontrolu vlastního chování. Schopnost seberegulace je vystavěna na míře sebereflexe a umění práce s vlastními emocemi. Je zásadní pro to, aby dítě dokázalo usměrňovat své reakce, snášet nenaplněná přání, regulovat touhu po uspokojování potřeb, zvládat zklamání a svá vlastní selhání, ale zároveň pracovat i na dosahování stanovených cílů (Vávrová a kol., 2015, s. 69). Tuto složku sebepojetí samozřejmě silně ovlivňují předešlé složky, tedy kognitivní a emoční, např. negativní sebehodnocení a vztah k sobě bude stimulovat jiné strategie chování než při pozitivním chápání sebe sama. O propojení a vzájemném ovlivňování všech aspektů sebepojetí hovoří i Beck (2005, s. 286) a zmiňuje, že *„je nemožné udělat čistý chirurgický zákrok do jednoho systému, aniž by nezpůsobil změnu v dalším systému. Všechny systémy spolupracují hodně podobným způsobem, jako třeba srdce a plíce.“*

1.2 Vývoj a proměny sebepojetí v průběhu dětství

Vývoj sebepojetí dětí dle Kennella a Krause (in Thorová, 2015, s.167) sahá již do nejranějšího dětství. Ve svém výzkumu Teorie bondingu došli k názoru, že rané pouto matky s dítětem se podílí na formování sebepojetí dítěte. To však není počátek sebeuvědomování dítěte. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 64) uvádí, že minimálně

několik prvních měsíců života po narození dítě příliš nerozlišuje mezi sebou a vnějším světem, často považuje sebe a svou matku za jeden celek. Dle Kuneše (2009, s. 20) je těžké stanovit věkovou hranici, od níž si dítě začíná uvědomovat svébytně samo sebe. Jako jistý milník uvádí situaci, kdy dítě začne v komunikaci používat osobní zájmeno já, či chvíli, kdy pozná samo sebe na fotografii nebo v zrcadle.

Vágnerová (2012, s. 120) uvádí čtyři významné stavební kameny pro vývoj sebepojetí, které představují základy pro další rozvoj dětské osobnosti. Prvním je vědomí vlastní osoby, kterou dítě odděluje od okolního prostředí. Toto vědomí by mělo naplňovat trvalost a stabilitu typických znaků existence vlastní osoby. Dítě by se mělo také orientovat ve svém nejbližším okolí, uvědomovat si jeho stálost a toto prostředí by mělo dávat dítěti určitý smysl. V tu chvíli se pro dítě stává okolní svět předvídatelným, a tím i bezpečným. Potřebu stability by mělo dítě cítit i ve vztazích a sociálních vazbách. Pro tu má význam i zpětná vazba, která mu je poskytována. Posledním důležitým mezníkem je posilování pocitu jistoty dítěte ve vztahu k sobě i k světu. Důležitým je v tomto ohledu vztah s matkou, resp. s oběma rodiči.

Sebepojetí se rozvíjí zhruba od kojeneckého věku, ale teprve v období batolecím dítě dokáže pochopit pojem trvalosti, díky kterému si vytváří vědomí existence vlastní bytosti. V předškolním období se obsah a struktura sebepojetí postupně ustaluje, dítě je o obsahu sebepojetí schopno hovořit poměrně komplexně. Specifikem tohoto období je také rozvoj vlastní sebedůvěry a schopnosti spoléhat sám na sebe. Dítě se také dokáže vnímat v kontextu s ostatními, orientovat se ve svých sociálních rolích (Macek, Šulová a Konečná, 2009, s. 10-12). Pro sebepojetí dětí v mladším školním věku je typická vyšší míra introspektivity, která se s věkem prohlubuje. Také stabilita osobnosti se zvyšuje, což umožňuje vlastní a uvědomělé sebehodnocení, které je následně velmi intenzivně prožíváno v období dospívání (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 138).

Oproti zdravému vývoji sebepojetí však stojí hrozba sebeodcizení, jakéhosi popírání sebe samého. Helus (2009, s. 188) uvádí, že základy takového narušení často jedinci získávají v dětství, kdy ze strachu z autoritářského trestajícího přístupu potlačují svou přirozenost. Z tohoto důvodu se autorka bakalářské práce domnívá, že by se měla vývoji sebepojetí dětí věnovat pozornost, aby rodiče či učitelé nezáměrně nenarušovali tento křehký a důležitý proces.

2 Význam instituce mateřské školy ve vývoji dítěte

Mateřská škola má zcela zásadní význam pro dítě předškolního věku jak z hlediska osobního, tak i z hlediska sociálního vývoje. Jejím úkolem je doplňovat rodinnou výchovu a vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dítěte tak, aby bylo připraveno nejen k nástupu do základní školy, ale také aby získalo předpoklady pro celoživotní vzdělávání (Horká a Syslová, 2011, s. 37). Úkolem mateřské školy by však nemělo být pouze pokládání základů vzdělávání, ale i osvojování si kompetencí předurčujících životní úspěšnost a spokojenost, kvalitu a hloubku osobního růstu. Následující kapitola popisuje instituci mateřské školy a uvádí její význam právě do kontextu vývoje dítěte předškolního věku.

Legislativní úprava stanovuje, že předškolní vzdělávání je organizováno pro děti od 2 do zpravidla 6 let věku. Od začátku školního roku následujícího po pátých narozeninách dítěte až do nástupu povinné školní docházky je předškolní vzdělávání povinné (Zákon č. 561/2004 Sb., § 34). Hlavním cílem předškolního vzdělávání je zdravý citový, rozumový a tělesný rozvoj, osvojení základních pravidel chování, životních hodnot a mezilidských vztahů (tamtéž, § 33).

Na základě tzv. kurikulární politiky a v souladu s právní úpravou je předškolní vzdělávání rozpracováno v kurikulárních dokumentech. Tyto dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň těchto dokumentů je výchozí pro všechny školy zařazené v síti škol a definuje kvalitu poskytování předškolního vzdělávání (MŠMT, 2018, s. 4-5).

Za zásadní a jeden z výchozích kurikulárních dokumentů pro předškolní vzdělávání v České republice může být jistě považován Národní program vzdělávání, tzv. Bílá kniha, z roku 2001. V tomto dokumentu popisuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2001, s. 45) institucionální předškolní vzdělávání jako takové vzdělávání, které „*podporuje výchovné působení rodiny, doplňuje ho o specifické podněty, rozvíjí ho a obohacuje. Stává se tak místem, kde děti získávají především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podněty pro pokračující vzdělávání a celoživotní učení.*“. V tomtéž dokumentu Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy upozorňuje na to, že vzhledem k důležitosti významu předškolního vzdělávání, jakožto počáteční etapy celoživotního učení, je třeba nadále jeho kvalitu a dostupnost zlepšovat.

Ačkoliv je již dnes Bílá kniha dokumentem s pozbytou platností, uvedené tendence jsou naplňovány a rozpracovávány v následujících Strategiích vzdělávací

politiky pro určitá období. Aktuálním koncepčním a strategickým dokumentem stanovujícím směr rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, tudíž i předškolního vzdělávání, je pro následující dekádu let Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.

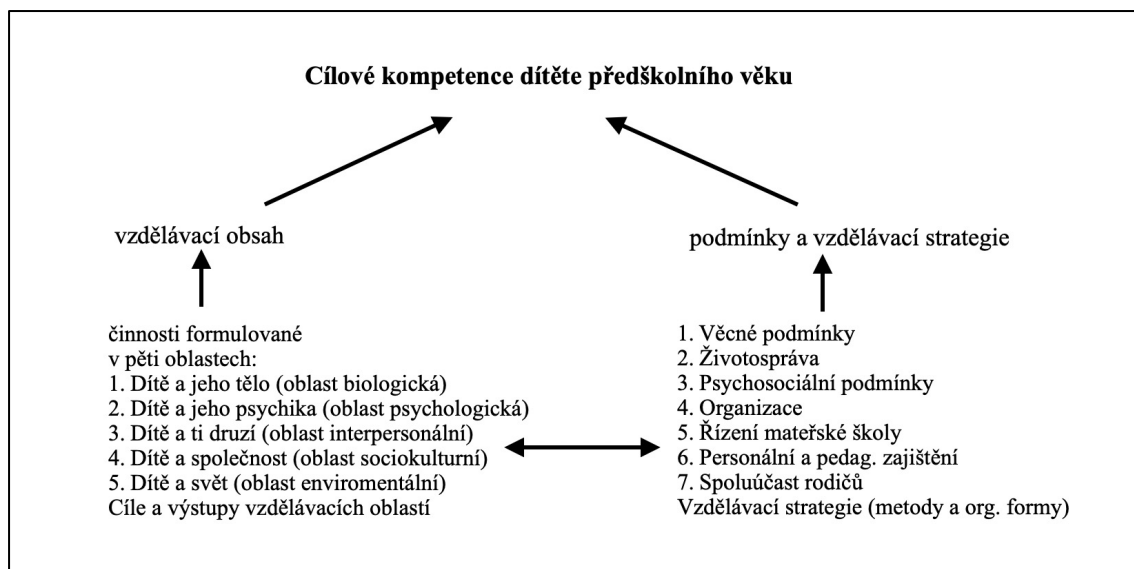
Aktuálně platná strategie rozvoje školství klade v souvislosti s předškolním vzděláváním důraz na podporu účasti dětí na tomto typu institucionálního vzdělávání, jelikož z národních i mezinárodních šetření vyplývá, že žáci základních škol, kteří dříve absolvovali předškolní vzdělávání, dosahují lepších výsledků. Tato podpora účasti dětí, především ve věku 3–4 let, na předškolním vzdělávání je chápána jako jistý nástroj prevence školní neúspěšnosti. Dalším záměrem strategie je rozvoj sociálních dovedností dětí (MŠMT, 2020, s. 20).

Dalším zásadním a daleko praktičtější pojatým kurikulárním dokumentem předškolního vzdělávání je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), který stanovuje společný rámec elementárního vzdělávacího základu. Je sestaven tak, aby respektoval vývojová specifika dětí, umožňoval individuální rozvoj a vzdělávání jednotlivců a definoval kvalitu předškolního vzdělávání tak, aby zajišťoval srovnatelnou vzdělávací nabídku jednotlivých škol. Cílem předškolního vzdělávání by mělo být všestranně a rovnoměrně rozvíjet každé dítě, aby na konci svého předškolního období zvládlo základní orientaci v každodenním životě a bylo kompetentní vykonávat schopnosti a dovednosti k uspokojení požadavků, které jsou na něj běžně kladeny (MŠMT, 2018, s. 5-7).

RVP PV stanovuje na základě rámcových cílů předškolního vzdělávání pět klíčových kompetencí, které zobecňují výstupy (předpokládané schopnosti), kterých by mělo dítě ukončující předškolní vzdělání dosáhnout:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikační
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské (MŠMT, 2018, s. 11)

Naplňování těchto kompetencí je ovlivňováno jednak vzdělávacím obsahem, prostřednictvím kterého pedagog mateřské školy na děti působí a rozvíjí jejich schopnosti a dovednosti, ale také podmínkami vzdělávání, např. prostředím mateřské školy. Působení vlivů na rozvoj cílových kompetencí dítěte předškolního věku zobrazuje schéma na obrázku č. 1.



Obrázek č. 1 – Rozvoj cílových kompetencí dítěte předškolního věku (Horká a Syslová, 2011)

Vzdělávací obsah je v RVP PV formulován v pěti vzdělávacích oblastech, které se prolínají a navzájem se doplňují – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět. Tyto vzdělávací oblasti, popřípadě jejich podoblasti, stanovují již konkrétní dílčí cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a možná rizika, která mohou ohrožovat výsledky výchovně-vzdělávacího působení. MŠMT (2018, s. 14-16) definuje tyto čtyři kategorie následovně:

- Dílčí vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje)
- Vzdělávací nabídka (co učitel dítěti nabízí)
- Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže)
- Rizika (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů učitele)

Předškolní vzdělávání a jeho obsah by měl vycházet z daných fyziologických, kognitivních, sociálních a emocionálních potřeb cílové skupiny tak, aby tato vývojová specifika byla plně respektována. Mateřská škola by měla nabízet vhodné, vstřícné a podnětné prostředí, které v dítěti vyvolává pocit jistoty a bezpečí. V takovém prostředí se dítě může cítit spokojeně, což mu zajišťuje možnost projevit se přirozeně, dětským způsobem. Celý proces předškolního vzdělávání by měl být zaměřen především na

individualitu jednotlivých dětí, jejich možnosti a potřeby (MŠMT, 2018, s. 7). Výše zmíněné státní kurikulární ukotvení toto umožňuje, jelikož uvádí pouze rámeček, ze kterého si jednotlivé školy a třídy tvoří své personalizované školní a třídní programy.

Význam předškolního vzdělávání pro zdravý vývoj dítěte, jak již bylo zmíněno na začátku této kapitoly, je z mnoha hledisek zcela zásadní. Thorová (2015, s. 201-202) uvádí, že dle četných výzkumů byl pozitivní dopad primárního institucionalizovaného vzdělávání dokázán, a to jak v mateřských školách s volným programem, tak v těch s formálnějším typem programu. Důležitost kurikulárních a zákonných východisek popsaných v kapitole výše dokazuje výzkum, o kterém zmíněná autorka hovoří. V tomto výzkumu bylo zjištěno, že dětem navštěvujícím kvalitní mateřskou školu byla naměřena nižší míra stresového hormonu než jiným dětem navštěvujícím méně kvalitní školu. Předškolní vzdělávání se také dle jiných výzkumů prokázalo jako efektivní forma kompenzace negativních vlivů rodiny či jiných prostředí.

Mateřské školy tvoří také přirozený a postupný přechod mezi bezstarostným dětstvím a formálním systematickým vzděláváním (Kolláriková a Pupala, 2010, s. 134). Prostor mateřské školy nabízí dítěti jiné než rodinné prostředí. Zpravidla jde o první širší společenské prostředí, ve kterém má prostor pro hru nový rozměr. Dítě má možnost jednat samostatně, jsou mu nastavovány hranice a pravidla, dostává se do interakce s druhými, se kterými se učí komunikovat, ale také jim naslouchat. Předškolní věk a instituce mateřské školy by nemělo být vnímáno pouze jako přechodné období přípravy na základní školu. Jde o období zcela potřebné a významné, ve kterém se odehrává spousta vývojových úkolů, pro které je prostředí mateřské školy více než vhodné. Toto prostředí je zásadním pomocníkem rodiny, které nabízí tolik potřebnou odbornost a připravenost pro podporu a rozvoj dítěte v jeho důležitém vývojovém období (Matějček, 2013, s. 47-50).

2.1 Vývojové období předškolního věku

Horká a Syslová (2011, s. 56) uvádí, že předškolní období je jedním z nejdůležitějších vývojových období dítěte z hlediska vývoje vztahu k jeho samostatné a svébytné existenci. Jak již bylo zmíněno výše, Matějček (2013, s. 47) upozorňuje, že „*jde o vsutku velevýznamnou vývojovou etapu v životě dítěte*“.

Předškolním obdobím označujeme zpravidla období od 3 do 6, někdy až do 7, let věku dítěte. Konec tohoto vývojového období však není ohraničen věkem, nýbrž spíše nástupem dítěte do základní školy (Vágnerová, 2012, s. 177). Dle Thorové (2015, s. 381) v tomto období dochází k zpomalení a harmonizaci vývoje, osobnost dítěte se stává výrazněji individualizovaná.

Z hlediska kognitivního vývoje dochází okolo 4. roku k velkému vývojovému posunu inteligence, která se z předpojmového myšlení dostává na úroveň názorovou neboli intuitivní. Díky tomu dítě dokáže přemýšlet v celostních pojmech. Toto myšlení však zatím není zaměřeno na logiku, tudíž je do jisté míry omezené (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 93).

Emoční vývoj dítěte předškolního věku přináší stabilnější a vyrovnanější prožívání. Zpočátku je většina emocí vázaná na situaci, v níž se dítě aktuálně nachází, postupně se však během tohoto vývojového období rozvíjí tzv. emoční paměť, díky které si dítě dokáže vybavit své dřívější pocity. Velkým pokrokem je také to, že dítě předškolního věku se dokáže lépe vyrovnat se svou nespokojeností a umí ji vyjádřit. Učí se přemýšlet o pocitech v souvislostech jejich příčin (Vágnerová, 2012, s. 218).

Thorová (2015, s. 389-390) uvádí, že mezi 3 až 5 lety se postupně vyvíjí schopnost empatie, jelikož si dítě lépe uvědomuje myšlenky, pocity a přání druhých. Častěji se ve hře dětí objevuje kooperace, zároveň se vyvíjí schopnost asertivity, což může přinášet konflikty v podobě občasných agrese, která je však do jisté míry vývojově přirozená.

Další významné pokroky dítě předškolního věku dělá v oblastech motoriky, zrakového i sluchového vnímání, komunikace a řečových dovedností. Zásadní je také oblast sociálních dovedností. Dle Matějčka (2005, s. 48) chce dítě předškolního věku přirozeně překračovat hranice svého nejbližšího rodinného okruhu a touží po kontaktu s ostatními dětmi. Thorová (2015, s. 390) dodává, že v tomto období ustupuje sobecké chování, do popředí přichází a uplatňuje se prosociální chování.

2.2 Role pedagoga v mateřské škole

Pedagog neboli učitel mateřské školy, jeden ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu, by měl být dle Průchy, Walterové a Mareše (2008, s. 261) „*profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu*“. Z této definice vyplývá, že k výkonu učitelské profese je nezbytná určitá odborná pedagogická způsobilost. Tu vymezuje

zákon o pedagogických pracovnících jako kvalifikaci získanou vysokoškolským, vyšším odborným nebo středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením akreditovaného studijního či vzdělávacího programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy či v zákoně uvedenými alternativami (Zákon č. 563/2004 Sb., § 6).

Mimo právního aspektu a zákonných požadavků by měl učitel mateřské školy disponovat znalostmi, dovednostmi a osobnostními předpoklady pro vykonávání této profese, jelikož, jak uvádí Svobodová (2010, s. 87), „*vzdělávání předškolního dítěte neleží pouze v řízených činnostech, ale ve všem, co se v mateřské škole děje*“. Předškolní pedagog plní důležitou společenskou roli a působí jedním z nejdůležitějších formativních vlivů na dítě. Na jeho osobnosti závisí úspěch celého výchovně vzdělávacího procesu. Proto by měl zastávat hodnoty společnosti, vynikat morálními, charakterovými a volnými vlastnostmi, plnit pracovní povinnosti. Dobrý učitel by měl u dětí podporovat spolupráci, ale také rozvíjet iniciativu, neponižovat, dbát na individuální potřeby dětí a zajistit jim pocit jistoty, bezpečí, jít jim dobrým příkladem (Musil, 2014, s. 148).

Pedagog by si měl uvědomovat odpovědnost za formování osobnosti dítěte a dle toho své výchovně-vzdělávací působení regulovat. Tím, že je pro dítě velkým vzorem a v mnohém ovlivňuje jeho chování, myšlení a chápání světa kolem sebe, má moc ovlivnit a formovat i křehký vývoj jeho osobnosti, tedy pohled dítěte na sebe samotné.

3 Primární prevence v prostředí mateřské školy

Jak již bylo zmíněno, předškolní věk je jedním z nejdůležitějších vývojových období dítěte z hlediska vývoje vztahu k jeho samostatné a svébytné existenci (Horká a Syslová, 2011, s. 56). Nejen z tohoto důvodu může být toto období považováno za ideální pro zahájení cíleného preventivního působení a rozvoje osobnosti člověka tak, aby dokázal odolat rizikovým vlivům svého prostředí.

MŠMT (2019, s. 41) v Národní strategii primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027 uvádí, že zásadním předpokladem pro efektivitu preventivního působení je jeho včasný začátek, a to ideálně již v předškolním věku dítěte. Přesto se zdá, že primární prevence rizikového chování je v prostředí našich mateřských škol nepříliš rozšířená. Ačkoliv pedagogové často preventivně působí přirozeně z podstaty své role pedagoga, který je jedním ze základních vzorů dítěte, pojmu primární prevence se v předškolním vzdělávání nedostává tolik pozornosti, zůstává spíše v pozadí výchovně-vzdělávacího procesu.

Zákonnou úpravu preventivního působení v prostředí škol a školských zařízení, mateřských škol nevyjímaje, předkládá zákon č. 561/2004 Sb., tzv. školský zákon. Tento legislativní dokument upravuje oblast primární prevence především tím, že ukládá povinnost vytvářet podmínky pro zdravý vývoj dětí a pro předcházení vzniku rizikového chování (Zákon č. 561/2004 Sb., § 29). Prováděcím předpisem tohoto zákona je pak Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů, která je zásadní především ukládáním povinnosti zpracovávat a naplňovat preventivní program školy (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 7).

Následující podkapitoly definují podobu efektivního primárně preventivního působení v kontextu předškolního vzdělávání a zaměřují se blíže na téma podpory zdravého sebepjetí v primární prevenci rizikového chování. V této souvislosti práce připomíná kurikulární dokumenty, které rámcově předurčují obsah výchovně-vzdělávacího procesu škol. V neposlední řadě se část této bakalářské práce věnuje příkladům dobré praxe v České republice a uvádí konkrétní organizace a programy, které mateřské školy na našem území mohou využívat.

3.1 Efektivní primární prevence v kontextu předškolního vzdělávání

Diskuze o efektivitě primárně preventivního působení může být z jistých hledisek náročná, neboť za efekt či dopad na cílovou skupinu můžeme považovat velké množství ukazatelů, jako například získané znalosti, dovednosti, názory a postoje či změny v chování. Tyto ukazatele jsou odborně a výzkumně měřitelné, avšak někdy se můžeme setkat s pohledy laické veřejnosti, která jako efektivní může vnímat takové metody a formy práce, které jsou z odborného hlediska nepřijatelné čistě z důvodu nízké informovanosti a subjektivního dojmu, že je takové působení funkční (Miovský a kol., 2015, s. 166).

Zcela zásadním požadavkem pro kvalitně realizované preventivní působení by měl být důkaz na základě evaluačního ověření skutečného pozitivního efektu, tedy toho, že takové působení ovlivňuje nejen znalosti, postoje a názory cílové skupiny, ale také má prokazatelně pozitivní vliv na žádoucí chování jedinců (tamtéž).

Na základě různých výzkumných zjištění a zkušeností z praxe byly pro oblast poskytování primárně preventivních služeb vymezeny Standardy kvality preventivních programů. Jejich základ položil již v 90. letech minulého století Nešpor a kol. (1999, s. 8-14). Tento kolektiv autorů ve svém textu popisuje některé důležité zásady, které předpokládají efektivitu preventivních programů. Nynější podoba těchto zásad efektivní primární prevence rizikového chování je formulována především jako součást výše zmíněných Standardů odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování, které jsou východiskem pro měření kvality a udělování odborné certifikace preventivním programům. Získání takové certifikace je jakousi zárukou kvality poskytovaných služeb (Pavlas Martanová a kol, 2012, s. 9-11).

Zásady efektivní primární prevence rizikového chování jsou stanoveny v následujícím znění:

- Komplexnost a kombinace mnohočetných strategií
- Kontinuita působení a systematičnost plánování
- Cílenost a adekvátnost informací i forem
- Včasný začátek
- Pozitivní orientace
- Využití „KAB“ modelu
- Využití „peer“ prvku, důraz na interakci a aktivní zapojení
- Denormalizace

- Podpora protektivních faktorů
- Nepoužívání neúčinných prostředků (tamtéž, s. 58-60)

První zásadou efektivní primární prevence je stanovena komplexnost preventivního programu a využití mnohočetných strategií. V prostředí mateřské školy to představuje zahrnutí různých faktorů preventivního působení a spolupráci s dalšími institucemi, především s rodinou, která má na dítě předškolního věku stále nejzásadnější roli. Takto komplexní působení by dle další ze zásad, zásady kontinuity a systematičnosti, mělo být dlouhodobé. Jednotlivé preventivní vstupy by na sebe měly přímo navazovat, vzájemně se doplňovat a tvořit tak systematický plán. Jednou z naprosto samozřejmých a nutných zásad efektivity je cílenost a adekvátnost forem i předávaných informací. Program by neměl zohledňovat pouze věk definované cílové skupiny, ale také další specifika, např. sociokulturní prostředí, míru rizikovosti, úroveň vědomostí apod. Program by měl být pro cílovou skupinu atraktivní a zajímavý. S vymezením cílové skupiny souvisí i další zásada, kterou je včasný začátek. Tato zásada upozorňuje na to, že v čím mladším věku se s preventivním působením začne, tím více se zvyšuje předpoklad jeho efektivnosti. Pátou zásadou je pozitivní orientace primární prevence, v rámci které je kladen důraz na podporu pozitivních modelů a podporu zdravého životního stylu se všemi aspekty, které obnáší. Díky využití „KAB“ modelu (knowledge – attitude – behavior), který je kromě informací orientován především na postoje a změnu chování účastníků programu, můžeme dosáhnout skutečného rozvoje jejich osobnosti. Zásada využití „peer“ prvku v prostředí mateřských škol není tak snadná, i tak je třeba se v preventivním působení zaměřovat na interakci a aktivní zapojení všech dětí, které si tak mohou spontánně vyměňovat názory a pokoušet se o rozvoj diskuze, ve které je však třeba výraznější role učitele jako iniciátora a moderátora na rozdíl od starších cílových skupin. Primární prevence by měla dle další zásady denormalizovat nežádoucí společenské normy a hodnoty, které podporují či rozvíjí rizikové chování. V předškolním věku si tyto nezdravé postoje děti osvojují nejčastěji v rodinách, proto by měla mateřská škola hrát výraznou vyrovnávací a napravnou úlohu, vytvářet podpůrné a pečující prostředí, které podporuje protektivní faktory. Poslední, avšak zcela klíčovou, zásadou je vyhýbání se neúčinným prostředkům primární prevence. Zastrasování, zakazování, zveličování či citové vydírání se prokázalo jako zcela neúčinné, do prostředí mateřských škol i z vývojového hlediska nevhodné.

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních popisuje efektivní primární prevenci jako kontinuální a komplexní programy s interaktivními prvky, které vytvářejí dobré třídní klima. Takové programy by měly dětem a žákům pomáhat odolávat sociálnímu tlaku, rozvíjet jejich komunikační, ale také sociální a emoční dovednosti. Účastníci by si prostřednictvím nich měli osvojovat kompetence pro zvládání konfliktních a zátěžových situací, programy by měly podporovat zdravé sebevědomí, sebehodnocení, odvalu a zdravé způsoby odolávání stresu (MŠMT, 2010).

Dle názoru autorky této bakalářské práce je největším předpokladem efektivity preventivního působení v mateřské škole využívání principů a metod práce, které jsou pro preventivní aktivity vhodnými a v prostředí mateřské školy běžně využívanými nástroji práce s kolektivem, tudíž jsou pedagogům blízké. Ve většině předškolních kolektivů se běžně pracuje v uzavřených skupinách, kterým jsou zpravidla přiřazeny stálé dvojice kmenových pedagogů. Díky těmto skutečnostem se snadněji navozuje bezpečná a důvěrná atmosféra a preventivní působení může být komplexní a kontinuální. Také pravidelné využívání komunitního kruhu jako prostoru pro vzájemnou diskuzi či řešení konfliktů je vnímáno v kontextu efektivity preventivního působení velmi pozitivně a účinně. Aby byl již v předškolním věku ošetřen případný rozvoj rizikového chování, je třeba, aby mateřská škola byla pro děti bezpečným, příjemným, a hlavně podnětným prostředím, ve kterém nachází pozitivní a přijímající vzorce chování.

3.2 Podpora zdravého sebepojetí v primární prevenci

Z vývojového hlediska je problematika sebepojetí dominantním tématem především až v období dospívání a adolescence. Z dostupných poznatků je však zřejmé, že prvopočátek sebepojetí a základní zkušenosti s vlastním já se buduje již v raném dětství (Macek, Šulová a Konečná, 2009, s. 7). Z tohoto důvodu se autorka této bakalářské práce domnívá, že podpora zdravého sebepojetí by měla být nejen prostřednictvím primární prevence začleňována do výchovně-vzdělávacího procesu v co nejnižším stupni vzdělávací soustavy.

Téma osobnostního rozvoje a zdravého sebepojetí je základním nástrojem prevence všech typů rizikového chování. Ačkoliv patologicky narušené či nepříznivě rozvinuté sebepojetí není konkrétní formou rizikového chování, může být rizikovým faktorem pro jeho rozvoj.

V nespecifické primární prevenci je problematika podpory zdravého sebezpečí více než zřejmá v různých oblastech působení. Tento typ primární prevence je dle Pavlas Martanové a kol. (2012, s. 15) „základním stavebním kamenem celého systému preventivního působení“. Dle zmíněného autorského kolektivu jde především o programy, jež se úzce vážou k hlavnímu principu strategie prevence rizikového chování, kterým je výchova dětí a mládeže ke zdraví, osvojování pozitivního sociálního chování a snaha o zachování integrity osobnosti. Uvádí, že tento typ prevence je třeba považovat za „nosnou část celého systému preventivního působení“. V prostředí mateřské školy je nespecifická primární prevence nejsnáze a přirozeně realizovatelná.

Specifická primární prevence se problematice sebezpečí konkrétněji věnuje nejčastěji v souvislosti s tématy poruch příjmu potravy nebo např. sebezpečování. Preventivní působení tohoto typu je často zaměřeno na vnímání vlastního těla, uvědomování si a hodnocení svých schopností a dovedností, odhalování působení sociálních rolí apod. Specificky se toto téma vnáší spíše do kolektivu žáků a studentů základních či středních, popřípadě i vyšších odborných a vysokých škol, jelikož takto abstraktní téma dokáže tato cílová skupina lépe uchopit a uvědoměleji s ním pracovat. Zároveň i v předškolním věku má téma sebezpečí ve specifické primární prevenci své místo, pouze však ve věku úměrné a velmi názorné formě. Problematická může být orientace a připravenost pedagogů o tomto náročném tématu s dětmi přímo hovořit tak, aby jim bylo přijato a pochopeno.

Rizikové chování a tím i jeho prevence, popřípadě intervence, je nejvýraznější v adolescenci. Jeho místo předurčuje především vývojově přirozená krize sebezpečí. Projevy rizikového chování v této vývojové etapě pomáhají jejich sebezpečí znovu formovat (Pavlas Martanová a kol, 2012, s. 52). Z tohoto důvodu se autorka bakalářské práce domnívá, že je vhodné záměrně podporovat sebezpečí již v předškolním věku, tedy daleko dříve před touto krizí, aby byly co nejvíce podpořeny kompetence vedoucí k pozdějšímu příznivému překonání adolescentní krize.

3.2.1 Problematika sebezpečí v kurikulárních dokumentech

Kurikulární dokumenty předškolního vzdělávání jsou blíže popsány v druhé kapitole této bakalářské práce. Tato podkapitola na tyto dokumenty pohlíží v souvislosti s problematikou sebezpečí a popisuje, jak rozvoj dětí v této oblasti kurikulární dokumenty zohledňují.

Aktuálně platná Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ klade v jednom ze svých opatření důraz na podporu sebehodnocení dětí a využívání aktivizujících vzdělávacích metod, principů pozitivní podpory chování a sociálně-emočního učení. Jednou z klíčových aktivit tohoto opatření je aktualizace RVP PV v oblasti rozvoje sociálně-emočních dovedností, pozitivní podpory očekávaného chování dětí a jejich duševního zdraví (MŠMT, 2020, s. 81-83). Díky tomuto zaměření nové strategie vzdělávání můžeme očekávat zvýšení povědomí a zájmu o problematiku sebepojetí v kontextu předškolního vzdělávání.

RVP PV stanovuje, jak již bylo dříve zmíněno, pět klíčových kompetencí, kterých by mělo dítě ukončující předškolní vzdělání dosáhnout. Mezi tyto kompetence patří kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikační, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanská (MŠMT, 2018, s. 11). Pro zdravý rozvoj sebepojetí je nezbytné při výchovně-vzdělávacím procesu rozvíjet u dětí všechny tyto zmíněné kompetence, a to v následujícím duchu.

Na základě podpory kompetence k učení by v tématu sebepojetí mělo být dítě předškolního věku schopno odhadnout své síly, hodnotit své osobní pokroky a oceňovat výkony druhých. Při směřování k naplnění kompetence k řešení problémů by se mělo působení zaměřovat především na rozlišování funkčních a nefunkčních řešení, na schopnost dítěte mezi nimi volit a také na schopnost zdravým způsobem pracovat s chybou. Komunikační kompetence by měla být naplňována především činnostmi zařazenými s cílem naučit se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými způsoby. Na základě rozvoje sociální a personálních kompetence by měl být kladen důraz na to, aby si předškolní dítě uvědomovalo, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky. Také aby mimo jiných prosociálních schopností umělo být tolerantní k odlišnostem a jedinečnostem druhých. Dítě by mělo projevovat adekvátním způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým, rozpoznávat nevhodné chování, vnímat nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost, a to na základě vlastního uvědomění. Kompetence činnostní a občanská by měla být podporována aktivitami zaměřenými na rozpoznávání svých slabých stránek a využívání těch silných. Předškolní dítě by mělo směřovat k uvědomění, že se může svobodně rozhodovat o svých činech a zároveň musí za svá rozhodnutí následně odpovídat. V neposlední řadě by si mělo dítě osvojit základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, co je s nimi v rozporu a snažit se dle toho chovat (MŠMT, 2018, s. 11-13).

Z pěti vzdělávacích oblastí RVP PV je pro problematiku sebepojetí výchozí oblast psychologická, která je nazvána Dítě a jeho psychika (5.2). Tato oblast je zásadní z důvodu jejího zaměření na podporu duševní pohody, psychické zdatnosti, citů, vůle a celkově sebepojetí, sebenahlížení a sebevyjádření dětí. Problematika sebepojetí je vymezena především obsahem jedné ze tří podoblastí s názvem Sebepojetí, city, vůle (5.2.3). Tato podoblast stanovuje již konkrétní dílčí cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a možná rizika, která mohou ohrožovat výsledky výchovně-vzdělávacího působení, které úzce souvisí s tématem sebepojetí (tamtéž, s. 17-22).

3.2.2 Dobrá praxe preventivních programů v České republice

Programy prevence rizikového chování cílené na děti předškolního věku nejsou v České republice ve srovnání s programy určenými pro základní či střední školy příliš rozšířené. I přes tuto skutečnost na našem území nalezneme několik příkladů dobré praxe. Všem následně uvedeným programům všeobecné primární prevence byla udělena odborná certifikace, popřípadě akreditace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, což lze pokládat za jednu ze známek kvality.

Mezi velmi komplexně zpracované preventivní působení můžeme zařadit metodiku Zipyho kamarádi, která je určena pedagogickým pracovníkům. Tato původem britská metodika, která je dnes rozšířena ve více než 30 zemích světa, nabízí program pro cílovou skupinu dětí ve věku 5–7 let. Program je zaměřen především na rozvoj copingových strategií a sociálních dovedností a jeho základní myšlenkou je naučit děti zvládat každodenní obtíže, čímž směřuje k prevenci v oblasti duševního zdraví (E-clinic, 2019, online). V České republice vlastní licenci tohoto programu nezisková organizace E-clinic, z.ú., která zajišťuje vzdělávání pedagogů prostřednictvím sedmnáctihodinového kurzu akreditovaného MŠMT. Účinnost metodiky Zipyho kamarádi byla opakovaně výzkumně ověřena v průběhu let 2010-2018. Ve školním roce 2015/2016 proběhl výzkum i v českém prostředí, jehož výzkumná zpráva uvádí: *„Děti, které prošly programem, dokáží odložit své potřeby, jsou samostatnější, lépe zvládají školní zátěž, udržují pořádek, dokončují práci včas a lépe se přizpůsobují novým situacím. Lze předpokládat, že se tyto děti lépe adaptují na školní prostředí. Dále žáci, kteří absolvovali program, vykazovali dle hodnocení lepší výsledky v oblasti sociálních dovedností.“* (Žufníček a kol., nedatováno, online).

Další mezinárodně aplikovanou metodikou je metodika Dobrý začátek, která se taktéž zaměřuje především na rozvoj sociálních a emočních kompetencí dětí v mateřských školách. Je určena jak pro práci proškolených pedagogů, tak pro rodiče, kterým má napomáhat k nalezení vhodné výchovné strategie a podporovat pozitivní rodičovství. Efektivita metodiky Dobrý začátek je dlouhodobě empiricky ověřována nástrojem SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire), neboli dotazníkem předností a nedostatků (Schola Empirica, 2021b, online). Organizace Schola Empirica z.s., která v České republice realizuje akreditované vzdělávací kurzy pro učitele, zřizuje v jednotlivých krajích tzv. Centra kolegiální podpory, která slouží právě pedagogům pracujícím s metodikou Dobrý začátek. V těchto centrech mohou pedagogové nalézt metodickou podporu, prostor pro odborný růst a sdílení vlastních zkušeností (Schola Empirica, 2021a, online).

Certifikovaný program primární prevence nabízí mateřským školám organizace Proxima Sociale o.p.s., a to především na území Prahy a Středočeského kraje. Svým programem specifické všeobecné primární prevence zaměřeným na děti předškolního věku, tedy od 5 do 7 let, se snaží podporovat jejich zdravý životní styl, seznamovat je s různými formami rizikového chování a možnostmi předcházení problémům s ním spojených. Program je realizován odborným lektorem v prostředí mateřské školy a skládá se z pěti setkání, která se konají v ideálním případě s týdenním rozstupem. Náplní prvního setkání je blok Jak se mít dobře, který je zaměřený na duševní a fyzickou pohodu. Obsah zbylých čtyř setkání si může zvolit dle svých preferencí škola. Na výběr má ze třinácti témat. Mezi těmito tématy je např. téma kouření, alkoholu, šikany, návykových látek nebo virtuálních rizik (Proxima Sociale, 2021, online).

Posledním příkladem dobré praxe v poskytování programů primární prevence pro děti předškolního věku lze uvést organizaci Jules a Jim, z.ú., která nabízí mateřským školám výběr z dvanácti programů. Tato organizace podporuje iniciativu SKAV (Stálé konference asociací ve vzdělávání) s názvem Úspěch pro každého žáka (Jules a Jim, nedatováno, online).

4 Představení metodiky Jsem sám sebou

Vzniku metodiky výrazně přispěla vlastní zkušenost autorky této bakalářské práce s tématem sebepojetí ve výchovně-vzdělávacím procesu v prostředí mateřské školy, kdy jako začínající pedagožka – praktikantka, měla před několika lety možnost s dětmi realizovat podobné aktivity zaměřené na rozvoj zdravého sebepojetí. Tato zkušenost byla natolik zajímavá, že se rozhodla pro konstrukci vlastní metodiky, která je určena pro pedagogy mateřských škol. Metodika Jsem sám sebou má sloužit jako nástroj systematického primárně preventivního působení, popřípadě alespoň jako zdroj či inspirace pro práci s tématem sebepojetí u dětí předškolního věku. V následující kapitole popisuje autorka této bakalářské práce, která je současně autorkou metodiky Jsem sám sebou, konstrukci tohoto metodického materiálu.

Jedná se o program specifické všeobecné primární prevence, která dle Pavlas Martanové a kol. (2012, s. 22) musí splňovat tři základní charakteristiky – explicitně vyjádřený vztah k tématům spojeným s rizikovým chováním, jasně časově a prostorově ohraničený a vytvořený plán programu a jasně a vhodně vydefinovanou cílovou skupinu, což metodika Jsem sám sebou splňuje ve všech bodech.

Sestavení programu probíhalo v několika úrovních – z hlediska teoretického vymezení sebepojetí a jeho vývoje, z hlediska vývojových charakteristik a potřeb cílové skupiny a z hlediska výchozích dokumentů předškolního vzdělávání. V neposlední řadě byl program sestaven v souladu se zásadami efektivní primární prevence a zkušenostmi vycházejícími z dobré praxe.

Při sestavování metodiky bylo vycházeno z teoretického vymezení sebepojetí některých autorů, kteří sebepojetí vnímají jako postoj k sobě samému. Toto pojetí je blíže popsáno v první kapitole této bakalářské práce. Metodika tedy pracuje s koncepcí, že sebepojetí jako postoj má i své složky – kognitivní, emocionální a konativní. Dle toho byly aktivity rozděleny na tři metodické části, které se postupně zaměřují na všechny dílčí složky sebepojetí, tj. na sebepoznání, sebehodnocení, sebeúctu, a schopnost seberegulace. Pro lepší orientaci pedagogů v této problematice a pro efektivní práci s metodikou jsou v úvodu metodiky krátce shrnuty základní teoretické poznatky.

Metodika jsem sám sebou tedy obsahuje tři metodické části, které jsou pojmenovány následovně:

- Poznávám sám sebe (oblast kognitivní)
- Vnímám sám sebe (oblast emocionální)

- Jsem sám sebou (oblast behaviorální)

Rozdělení metodických částí nevychází pouze z teoretického pojetí sebepojetí, ale také z KAB modelu, tedy působení přes informace k postojům a následné změně chování. Metodika se ve svých částech v souladu s tímto modelem zabývá nejprve sebezpoznaním a sebehodnocením (kognitivní složkou), poté city a vztahem k sobě samému (afektivní složkou) a následně se zaměřuje na schopnost regulace vlastního chování (konativní složku). Využití zmíněného KAB modelu je jednou ze zásad efektivní primární prevence definovaných MŠMT v aktuální Národní strategii primární prevence a blíže popsanych v podkapitole 3.1 této bakalářské práce. Metodika jsem sám sebou opět naplňuje tyto zmíněné zásady ve všech bodech.

Program metodiky Jsem sám sebou naplňuje také většinu zásad efektivní všeobecné prevence dříve definovaných Nešporem a kol. (1999, s. 8-11). Dvě z uvedených zásad, konkrétně zásady Program zahrnuje legální i nelegální návykové látky a Program zahrnuje i snižování dostupnosti návykových rizik, nejsou v pravém slova smyslu naplněné, jelikož s nimi metodika přímo nepracuje. Téma legálních a nelegálních návykových látek je v souvislosti s tematickým zaměřením metodiky irelevantní, zároveň poskytuje dostatek prostoru v případě individuální potřeby kolektivu toto téma do programu vnést, např. v souvislosti s hledáním zdrojů zvládnání stresu a náročných situací. V tomto případě je však odpovědností realizátora programu téma zpracovat formou úměrnou věku cílové skupiny. Snižování dostupnosti návykových rizik v prostředí mateřské školy funguje na základě interních pravidel a vnitřního řádu, který vnášení návykových látek do prostoru školy zakazuje. Program s těmito tématy pracuje nepřímo tím, že u účastníků posiluje kompetence, které obecně snižují riziko rozvoje rizikového chování v souvislosti s návykovými látkami. Úplný přehled zásad a jejich naplnění v programu uvádí níže tabulka č. 1.

Tabulka č. 1 – Míra naplnění zásad efektivní všeobecné prevence

Zásady efektivních programů všeobecné prevence (Nešpor a kol., 1999)	Ukazatel naplnění
Program začíná pokud možno brzy a odpovídá věku	Cílovou skupinou jsou děti předškolního věku, vzhledem k náročnosti a abstraktnosti témat je doporučen věk 5–7 let.
Program je malý a interaktivní	Počet účastníků odpovídá standardnímu počtu dětí jedné školní třídy, popřípadě menších skupin rozdělených dle věku, interaktivita je jednou z hlavních využívaných metod práce s dětmi.

Program zahrnuje podstatnou část žáků	Program je koncipován pro práci učitele ideálně s celým třídním kolektivem, popřípadě se stabilně vytvořenou skupinou vyčleněnou ze třídy dle věku.
Program zahrnuje získávání relevantních sociálních dovedností a dovedností potřebných pro život	Mezi podporované a rozvíjené kompetence patří komunikační dovednosti, prosociální činnosti, asertivní dovednosti, zvyšování zdravého sebevědomí, zvyšování schopnosti sebeuvědomování, zlepšování sebeovládání, dovednosti rozhodování, lepší vnímání následků určitého jednání, nenásilné zvládání konfliktů, zvládání úzkostí a stresu, vždy s ohledem na vývojové specifika věku účastníků.
Program bere v úvahu místní specifika	Program pracuje se základními hodnotami evropské společnosti, respektuje a umožňuje přizpůsobení tradicím a rituálům dané skupiny, na kterou působí.
Program využívá pozitivní modely	Program je nástrojem působení kmenového pedagoga, který má podstatný vliv na vývoj osobnosti dítěte, je mu přirozeným vzorem.
Program zahrnuje legální i nelegální návykové látky	Nenaplněno z důvodu irelevantnosti zásady k tematickému zaměření programu.
Program zahrnuje i snižování dostupnosti návykových rizik	Nenaplněno z důvodu irelevantnosti zásady k tematickému zaměření programu.
Program je soustavný a dlouhodobý	Program je koncipován jako dlouhodobá a návazná práce se třídním kolektivem.
Program je prezentován kvalifikovaně a důvěryhodně	Program byl sestaven na základě odborných poznatků a ověřených zkušeností z praxe, představen byl na základě akademické práce v teoretickém kontextu a byl zhodnocen odborníky z různých oblastí problematiky.
Program je komplexní a využívá více strategií	Program obsahuje komplexní působení na všechny složky osobnosti účastníka. Vyzývá realizátora ke spolupráci s dalšími činiteli preventivního a výchovného působení, např. s rodinou, zásadním činitelem pro vymezenou cílovou skupinu.
Program počítá s komplikacemi a nabízí dobré možnosti, jak je zvládat	Realizátoři jsou z počátku seznámeni se základními principy práce s cílovou skupinou tak, aby jejich působení bylo co nejefektivnější, následně jsou popsána rizika jednotlivých obsažených aktivit.

Jak již bylo zmíněno, metodika Jsem sám sebou je nástrojem pro pedagogy a jejich primárně preventivní působení. Před samotnou realizací je třeba kromě náležitě přípravy učitelů a nastudování si jednotlivých aktivit vymezit zásady a metody, na jejichž základě je předkládaný program vystavěn tak, aby pedagog v roli realizátora působil na cílovou skupinu co nejefektivněji. Metodika popisuje jedenáct pedagogických zásad, mezi tyto zásady patří např. partnerský přístup, práce s chybou, efektivní komunikační

dovednosti, zájem, empatické reakce a pozitivní vlídný přístup k dětem, důslednost a spravedlivost v nastavování hranic a výchova dětí k jejich vlastní odpovědnosti.

Na základě výchozího dokumentu předškolního vzdělávání, Rámcového vzdělávacího programu, byl sestaven základní rámec obsahu metodiky. Zásadní byla psychologická oblast 5.2 Dítě a jeho psychika, konkrétně pak její podoblast 5.2.3 Sebepojetí, city a vůle. Dle stanovisek této oblasti byly vytyčeny následující dílčí cíle jednotlivých metodických částí. Tyto cíle, spolu s konkrétními cíli jednotlivých aktivit, vyobrazuje tabulka č. 2.

Tabulka č. 2 – Dílčí cíle dle RVP PV a konkrétní cíle aktivit metodiky Jsem sám sebou
metodická část Poznávám sám sebe

metodická část Poznávám sám sebe	
dílčí cíl	poznávání sebe sama (uvědomění si vlastní identity, získání sebevědomí)
konkrétní cíle aktivit	uvědomění si vlastní identity a jedinečnosti
	uvědomění si vlastní sebehodnoty, zdravé přijímání pochvaly a ocenění
	uvědomění si svých vlastností a individuality osobnosti každého člověka
	procítění vlastního těla, soustředění se na přítomný okamžik
	zamyšlení se nad svými úspěchy a slabými stránkami
	uvědomění si svých předností i limitů
	uvědomění si vlastní identity a jedinečnosti
	uvědomění si vlastních charakteristik, sebezprezentace
metodická část Vnímám sám sebe	
dílčí cíle	rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (získání sebedůvěry, osobní spokojenosti)
	rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity vyjádřit
konkrétní cíle aktivit	uvědomění si vlastní sebehodnoty a podpora sebepřijetí
	uvědomění si síly vlivu druhých na sebeúctu člověka
	uvědomění a vyjádření aktuálních pocitů/nálady
	uvědomění si projevů těla při prožívání emocí
	poznávání emocí a jejich projevů, uvědomění si důležitosti jejich přijetí
	poznávání emocí, jejich projevů a různé intenzity
	uvědomění si prožívání emocí v různých situacích
	rozvoj schopnosti sebeovládání
metodická část Jsem sám sebou	
dílčí cíle	získání schopnosti záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci
	získání relativní citové samostatnosti
	uvědomění si schopnosti ovlivňovat své chování
konkrétní cíle aktivit	poznávání zdravých životních hodnot
	pozitivní přijímání chyby jako součásti vývoje osobnosti
	nácvik rozhodování se a uvědomění si možných následků svých rozhodnutí
	hledání vyrovnávacích mechanismů a zdravých způsobů upevnování duševního zdraví
	uvědomění si důležitosti sebezpečí, rozvoj laskavosti k sobě samému

Kromě stanovených cílů jsou u všech jednotlivých aktivit programu popsány základní údaje jako časová dotace a potřebné pomůcky. Následuje samotný popis a výstup techniky, který slouží jako příprava činnosti pedagoga. Dále jsou také u každé aktivity navrženy možnosti návazné práce pro upevnění a rozpracování tématu. Též je upozorněno na možná rizika, která se v průběhu realizace mohou vyskytnout. Tento komplexní popis preventivních aktivit poskytuje pedagogovi dostatek informací a je zdrojem či inspirací pro jeho práci s třídním kolektivem v řízených činnostech dne.

Prostor pro další inovaci metodiky Jsem sám sebou autorka spatřuje v rozpracování větší zásoby aktivit a v doplnění některých dalších témat, která jsou s problematikou sebepojetí úzce spjata. Po plánovaném rozšíření metodiky a jejím následném vydání by bylo vhodné, na základě distribuce programu do praxe, metodiku evaluovat, jelikož dle Miovského a kol. (2015, s. 166) „*za efektivní program nelze v žádném případě považovat takový, u kterého není efekt vědecky ověřen*“.

Další možnou variantou přenesení metodiky do praxe je vytvoření vzdělávacího kurzu dalšího pedagogického vzdělávání, který by frekventanty seznámil se základními principy a metodami práce využívanými v metodice a poskytl metodické uvedení do problematiky rozvoje zdravého sebepojetí dětí předškolního věku. Ukázka vybraných stran metodiky Jsem sám sebou je pro ilustraci vložena mezi přílohy této bakalářské práce jako příloha A.

5 Výzkumné šetření

Následující kapitola seznamuje s výzkumným šetřením, které bylo realizováno v návaznosti na zkušební distribuci metodiky Jsem sám sebou. Metodika Jsem sám sebou, jež byla představena v předešlé kapitole této bakalářské práce, byla poskytnuta třem odborníkům z oblasti poskytování primárně preventivních služeb a oblasti pedagogiky, potažmo pedagogické praxe. Tito odborníci se následně stali respondenty výzkumného šetření.

Pro takto účelový výběr respondentů je dle Miovského (2006, s. 135) nezbytné stanovit si kritéria, jež se stanou výzkumníkovi klíčová pro výběr účastníků. Výzkumný vzorek byl sestaven záměrně se zřetelem právě na kritérium profesního zaměření. Konkrétně byl pro zajištění multidisciplinarity pohledů zvolen jeden odborník z oblasti primární prevence rizikového chování, jeden odborník na pedagogiku jako teoreticko-praktickou vědní disciplínu a jeden odborník vykonávající pedagogickou praxi v mateřské škole. Pro přesnější definici výzkumného vzorku byla vybrána základní data o respondentech jako pohlaví, profese a délka praxe. Ostatní data byla pro výzkumné šetření irelevantní, tudíž nebyla tázána nebo byla záměrně uvedena v anonymitu. Detailnější popis respondentů poskytuje níže tabulka č. 3.

Tabulka č. 3 – Přehled respondentů

označení respondenta	pohlaví	profese	délka praxe v oboru
R1	žena	odborná ředitelka organizace zabývající se primární prevencí rizikového chování	9,5 let
R2	žena	vedoucí odborné pedagogické praxe a vyučující praktické výuky na střední pedagogické škole, oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika	více než 10 let
R3	žena	předškolní pedagožka působící v mateřské škole	20 let

První respondentkou s označením R1 se stala odborná ředitelka neziskové organizace zabývající se, mimo jiných služeb, také primární prevencí rizikového chování. V oboru primární prevence se pohybuje celkem 9,5 let, z toho na pozici odborné ředitelky poslední dva roky.

Respondentkou druhou, označenou R2, je pedagožka střední školy. Mimo vyučování studentů jiných studijních oborů se podílí na odborné přípravě studentů oboru

Předškolní a mimoškolní pedagogika. Vyučuje předměty praktické výuky, prostřednictvím kterých studentům přibližuje realitu předškolního vzdělávání, a také vede odborné pedagogické praxe studentů. Spolupracuje tak s desítkami mateřských škol, které pravidelně navštěvuje v rámci hospitační činnosti, díky níž sleduje praktické výstupy studentů. Tato hospitační činnost skýtá bezmála 80 hodin za jeden školní rok. V oboru středního školství je více než 16 let, v oblasti předškolní a mimoškolní pedagogiky se pohybuje 10 let.

Poslední respondentkou R3, která poskytla svůj čas výzkumnému šetření, je předškolní pedagožka, která pracuje v každodenním režimu mateřské školy. Působí ve smíšené heterogenní třídě, díky čemuž je v úzkém kontaktu s dětmi ve věku od 3 do 7 let. Její praxe skýtá bezmála 20 let zkušeností s cílovou skupinou.

Pro získání dat byla zvolena kvalitativní metoda zkoumání, konkrétně rozhovor. Tato výzkumná strategie byla zvolena především pro své výhody, mezi které dle Gavory (2000, s. 110) patří možnost přeformulovat otázku v průběhu rozhovoru, možnost ujištění se o správnosti porozumění a možnost pokládání doplňujících otázek, díky kterým lze hlouběji proniknout do konkrétního případu.

5.1 Cíle výzkumného šetření

Výzkumné šetření si klade za cíl zmapovat názory odborníků na metodiku Jsem sám sebou a jejich pohled na přínos primárně preventivního působení realizovaného touto formou. Hlavní výzkumná otázka (HVO) byla v souladu s hlavním výzkumným cílem stanovena v následujícím znění: *Jaký je pohled odborníků na metodiku Jsem sám sebou z hlediska efektivity primárně preventivního působení?*

Hlavní výzkumná otázka je rozčleněna do dílčích výzkumných otázek (DVO), ze kterých jsou dále rozpracovány jednotlivé tazatelské otázky (TO):

DVO I. *Jaké jsou postoje respondentů k primárně preventivnímu působení v prostředí mateřské školy obecně?*

- TO 1: Jak vnímáte primárně preventivní působení v prostředí mateřské školy? Např. zda je již v tomto věku potřebné, jak by mělo vypadat a kdo by ho měl realizovat?
- TO 2: Jaký máte názor na připravenost pedagogů v oblasti primární prevence? Myslíte si, že edukace pedagogů v této oblasti je dostatečná? Např. dostupnost materiálů a odborné literatury, nabídka dalšího

vzdělávání (semináře, kurzy), metodické zpracování preventivních témat apod.

- TO 3: Jaká témata primární prevence spatřujete u dětí v předškolním věku jako stěžejní? Např. řešení konfliktních situací, posilování sebedůvěry, smysluplné trávení VČ, posilování zdravého životního stylu, zvládání stresu a emocí, kritické myšlení a odhalování rizik, jiné...

DVO II. *Vnímají respondenti metodiku Jsem sám sebou jako přínosný nástroj pro preventivní působení v prostředí mateřské školy?*

- TO 4: Jak byste zhodnotili srozumitelnost a přehlednost metodiky z hlediska vizuální a obsahové stránky (formátování, úprava a členění textu, použitý jazyk, orientace v textu...)?
- TO 5: Jak hodnotíte náročnost aktivit vzhledem k vývojovým charakteristikám cílové skupiny (děti 5–7 let)? Domníváte se, že metody práce a jednotlivé aktivity jsou zvoleny vhodně s ohledem na schopnosti a dovednosti cílové skupiny?
- TO 6: Vnímáte tematické zaměření metodiky jako aktuální a přínosné pro vybranou cílovou skupinu?
- TO 7: Co si myslíte o využitelnosti metodiky jako nástroje pro preventivní působení pedagoga v mateřské škole? Dokážete si představit začlenění tohoto typu programu do režimu třídy?
- TO 8: Z jakého důvodu se domníváte, že takto vystavěné preventivní působení u cílové skupiny posiluje/neposiluje kompetence, ke kterým aktivity obsažené v metodice směřují?
- TO 9: Jaké znáte další preventivní programy určené pro danou cílovou skupinu? Dokázali byste porovnat metodiku Jsem sám sebou s jiným, podobně zaměřeným, preventivním programem?
- TO 10: V jaké oblasti spatřujete prostor pro zlepšení, popř. rozšíření metodiky? Uvítali byste v metodice některé další oblasti a témata týkající se daného zaměření?

Tazatelské otázky jsou řazeny do pěti oblastí tázání pro lepší orientaci a strukturovanost rozhovoru. Strukturu zmíněných výzkumných i tazatelských otázek přehledně vyobrazuje následující tabulka č. 4.

Tabulka č. 4 – Struktura výzkumných a tazatelských otázek

HVO	Jaký je pohled odborníků na metodiku Jsem sám sebou z hlediska efektivitu primárně preventivního působení?
DVO I.	Jaké jsou postoje respondentů k primárně preventivnímu působení v prostředí mateřské školy obecně?
oblast tázání	Postoj k primární prevenci v prostředí mateřské školy
TO1	Jak vnímáte primárně preventivní působení v prostředí mateřské školy? Např. zda je již v tomto věku potřebné, jak by mělo vypadat a kdo by ho měl realizovat?
TO2	Jaký máte názor na připravenost pedagogů v oblasti primární prevence? Myslíte si, že edukace pedagogů v této oblasti je dostatečná? Např. dostupnost materiálů a odborné literatury, nabídka dalšího vzdělávání (semináře, kurzy), metodické zpracování preventivních témat apod.
doplňující otázka	Pokud je dostupnost edukace v této oblasti na dobré úrovni, máte pocit, že pedagogové využívají těchto příležitostí aktivně?
TO3	Jaká témata primární prevence spatřujete u dětí v předškolním věku jako stěžejní? Např. řešení konfliktních situací, posilování sebedůvěry, smysluplné trávení VČ, posilování zdravého životního stylu, zvládání stresu a emocí, kritické myšlení a odhalování rizik, jiné...
DVO II.	Vnímají respondenti metodiku Jsem sám sebou jako přínosný nástroj pro preventivní působení v prostředí mateřské školy?
oblast tázání	Organizační náležitosti a struktura textu
TO4	Jak byste zhodnotili srozumitelnost a přehlednost metodiky z hlediska vizuální a obsahové stránky (formátování, úprava a členění textu, použitý jazyk, orientace v textu...)?
oblast tázání	Obsahová a odborná stránka (zacílení, náročnost, výběr tématu a jeho vhodnost)
TO5	Jak hodnotíte náročnost aktivit vzhledem k vývojovým charakteristikám cílové skupiny (děti 5–7 let)? Domníváte se, že metody práce a jednotlivé aktivity jsou zvoleny vhodně, s ohledem na schopnosti a dovednosti cílové skupiny?
TO6	Vnímáte tematické zaměření metodiky jako aktuální a přínosné pro vybranou cílovou skupinu?
oblast tázání	Využitelnost, přínos a efektivita
TO7	Co si myslíte o využitelnosti metodiky jako nástroje pro preventivní působení pedagoga v mateřské škole? Dokážete si představit začlenění tohoto typu programu do režimu třídy?
doplňující otázka	Jak hodnotíte možnosti návazné práce s aktivitami? Hrají tyto možnosti v míře využitelnosti programu podstatnou roli?
TO8	Z jakého důvodu se domníváte, že takto vystavěné preventivní působení u cílové skupiny posiluje/neposiluje kompetence, ke kterým aktivity obsažené v metodice směřují?
doplňující otázka	Jinými slovy, myslíte si, že preventivní působení tohoto typu je efektivní a proč?

TO9	Jaké znáte další preventivní programy určené pro danou cílovou skupinu? Dokázali byste porovnat metodiku Jsem sám sebou s jiným, podobně zaměřeným, preventivním programem?
oblast tázání	Podněty k inovaci
TO10	V jaké oblasti spatřujete prostor pro zlepšení, popř. rozšíření metodiky? Uvítali byste v metodice některé další oblasti a témata týkající se daného zaměření?

5.2 Průběh výzkumného šetření

Rozhovory s respondenty byly realizovány kvůli nepříznivé epidemiologické situaci on-line přes platformu Microsoft Teams. On-line forma rozhovorů má oproti prezenčnímu setkání tváří v tvář několik nevýhod, např. jde o méně osobní kontakt, hůře se reaguje na neverbální projevy respondentů, hrozí riziko nestabilního internetového připojení apod. Zároveň však nabízí i výhody, mezi kterými je např. větší časová a místní flexibilita (tazatel i respondent mohou rozhovor realizovat doma či v práci, nemusí čas schůzky plánovat s ohledem na dopravní spojení apod.).

Před samotným konáním rozhovorů byla všem respondentům v dostatečném předstihu zaslána spolu s metodikou Jsem sám sebou také struktura výzkumných a tazatelských otázek, což mělo za cíl podpořit plynulost a věcnost samotných rozhovorů. Záměrem tohoto kroku bylo poskytnout respondentkám dostatek informací a podkladů pro seznámení se s cílem a obsahem výzkumného šetření a k zajištění prostoru pro promyšlení a přípravu odpovědí.

Na začátku každého z rozhovorů došlo k přivítání respondenta tazatelem, ujištění se o funkčnosti připojení a doladění technických náležitostí schůzky (funkčnost mikrofonů, webkamer apod.). Po krátkém úvodu, při kterém bylo znovu v krátkosti představeno výzkumné šetření a jeho cíle, byl vždy respondent dotázán, zdali souhlasí s nahráváním schůzky za účelem následného přepisování a zpracování rozhovoru, s čímž všichni respondenti souhlasili. V průběhu rozhovoru byl respondent provázen strukturou rozhovoru, byly pokládány tazatelské, příp. doplňující otázky a respondentovi byl poskytnut dostatek prostoru pro vyjádření. Se zněním jednotlivých tazatelských otázek seznamuje blíže podkapitola 5.1 Cíle výzkumného šetření. Na konci rozhovoru bylo respondentům vyjádřeno poděkování, byl poskytnut prostor pro dotazy či pro případné shrnutí jejich pocitů. Po skončení byly rozhovory na základě nahrávek přepsány do textové podoby v přesném znění. Jeden z přepsaných rozhovorů je pro ukázkou vložen mezi přílohy této bakalářské práce (příloha B).

5.3 Interpretace dat a závěr výzkumného šetření

Výstupy rozhovorů s respondenty empirického šetření jsou zkompletovány a vyhodnoceny v této podkapitole bakalářské práce. Pro přehlednost je následující text rozdělen do dvou částí dle dílčích výzkumných otázek. Odpovědi respondentů na jednotlivé tazatelské otázky jsou popsány individuálně. V závěru této podkapitoly je obsaženo shrnutí obou dílčích výzkumných otázek, které vyplývá z výstupů souborů tazatelských otázek. Toto shrnutí také uzavírá hlavní výzkumnou otázku tohoto šetření.

Dílčí výzkumná otázka I.

První dílčí otázka výzkumného šetření byla stanovena: *Jaké jsou postoje respondentů k primárně preventivnímu působení v prostředí mateřské školy obecně?* Ke zmapování této dílčí otázky byly využity tazatelské otázky 1–3 (viz tabulka č. 4). Cílem zmíněných tazatelských otázek bylo prozkoumat oblast postojů respondentů k primární prevenci v prostředí mateřské školy obecně.

TO 1: Jak vnímáte primárně preventivní působení v prostředí mateřské školy? Např. zda je již v tomto věku potřebné, jak by mělo vypadat a kdo by ho měl realizovat?

Ohledně potřebnosti primární prevence se všechny respondentky shodovaly na tom, že preventivní působení je v předškolním věku obzvláště potřebné. Důležitost včasnosti začátku takového působení vyjádřila respondentka R1 slovy „*čím dříve položíme základy, tím větší je šance na úspěch*“. R3 zmínila podobně, že „*primární prevence může mít velký účinek, který se zúročí později, v základním vzdělávání*“.

V otázce, kdo by měl preventivní působení v mateřské škole realizovat, respondentky taktéž zastávaly totožný názor, a to vyzdvižením působení pedagoga. Důvodem uváděly respondentky především to, že kmenoví učitelé děti dobře znají, dokážou program přizpůsobit jejich potřebám a lépe vytváří ve třídě důvěrnou a bezpečnou atmosféru. Dle R3 „*velkou roli hraje komunikace, empatické chování, důslednost a výchova k odpovědnosti*“. R2 jako jediná zmiňuje také výhody externího pracovníka, který by preventivní působení mohl v mateřské škole realizovat a uvádí, že krom samotné výpomoci s programem by mohlo jít o určitý způsob supervize kolektivu.

V souvislosti s podobou preventivního působení R1 zmiňuje, že by mělo jít především o pravidelnou a přirozenou součást programu třídy. Jako ideální vidí práci

v komunitním kruhu, pohybové či tvořivé činnosti. Podle ní by měly aktivity poskytovat prostor pro osobitost dětí bez pevně daných osnov toho, jak má výsledek vypadat. Nikoliv bezhraničnost, ale prostor pro vlastní vyjádření dětí. Konkrétně R1 říká: „*Na jednu stranu děti potřebují hranice. Ale my dospělí někdy dětem dokážeme říct věci, které je pak omezují v jejich vlastním vyjádření. Takové věty je pak zraňují a ovlivňují jejich sebepojetí.*“. R3 dává dále za příklad formy preventivního působení využití pohádek.

TO 2: Jaký máte názor na připravenost pedagogů v oblasti primární prevence? Myslíte si, že edukace pedagogů v této oblasti je dostatečná? Např. dostupnost materiálů a odborné literatury, nabídka dalšího vzdělávání (semináře, kurzy), metodické zpracování preventivních témat apod.

Na tuto otázku respondentky nahlíží z různých hledisek. Připravenost pedagogů ani jedna z respondentek nedokáže přímo zhodnotit, pouze R3 zmiňuje, že každá mateřská škola by měla být na tuto problematiku připravena sestaveným preventivním programem v rámci třídních vzdělávacích programů.

Dostupnost materiálů a nabídku vzdělávání vnímá R1 jako dobrou, ačkoliv přiznává, že o ní nemá hlubší povědomí, jelikož to není hlavní oblast jejího zájmu. Jistou potíž respondentka spatřuje naopak v možné přehlcenosti této nabídky a náročnosti se zorientovat v kvalitě různých vzdělávacích příležitostí. R3 potvrzuje lepší dostupnost vzdělávání i odborné literatury v posledních letech. R2 zmiňuje, že v poslední době v souvislosti s nepříznivou epidemiologickou situací pozoruje rozmach nabídky vzdělávacích webinářů, avšak říká, že žádný zaměřený vyloženě na primární prevenci nezaznamenala.

Co se týče motivace a aktivity pedagogů v oblasti primárně preventivního působení, R3 se domnívá, že se „*pedagogové této oblasti až tak aktivně nevěnují, je spíše v pozadí výchovné práce*“. R1 se domnívá, že příležitostí dalšího vzdělávání v této oblasti využívají především pedagogové se zápallem a zájmem. Přiznává však, že závisí také na nastavení vedení školy a vlivu kolegů, kteří pedagoga obklopují. „*Pokud se jedná o podnětné prostředí, i pedagog bude spíše aktivním.*“, říká R1. Jako systémovou překážku pro aktivní primárně preventivní působení pedagogů v prostředí mateřských škol uvádí R1 zahlcení pedagogů provozními věcmi, administrativou a množstvím přímé práce s dětmi, což se děje na úkor času jejich dalšího vzdělávání. R2 však vidí potíž spíše v neatraktivnosti pojmu primární prevence. Respondentka se domnívá, že tento pojem mají pedagogové spojený právě s povinností a množstvím administrativy. Ačkoliv

si respondentka myslí, že většina pedagogů záměrně preventivně působí, s pojmem primární prevence však příliš nepracuje.

TO 3: Jaká témata primární prevence spatřujete u dětí v předškolním věku jako stěžejní? Např. řešení konfliktních situací, posilování sebedůvěry, smysluplné trávení VČ, posilování zdravého životního stylu, zvládání stresu a emocí, kritické myšlení a odhalování rizik, jiné...

Na stěžejních tématech obsahu primární prevence v předškolním věku se všechny respondentky v podstatě shodly. Nejvíce podtrhovanými tématy bylo řešení konfliktních situací, práce s emocemi, zdravý sebenáhled a sebedůvěra, přijímání odlišností. R3 zmínila také výchovu ke zdravému životnímu stylu. R1 poté přidala ještě téma zdravého pojetí hranic a pravidel, odpovědnosti za své chování. *„Ráda bych ty děti vedla k tomu, že hranice má smysl dodržovat, když jsou smysluplné a plní svůj účel. A je naprosto v pořádku klást otázky k těmto hranicím, zkoumat, proč tam jsou a jaký mají smysl.“*, doplnila respondentka.

Dílčí výzkumná otázka II.

Druhá dílčí výzkumná otázka byla zaměřena na zhodnocení preventivního působení zpracovaného v metodice *Jsem sám sebou* a byla stanovena v následujícím znění: *Vnímají respondenti metodiku Jsem sám sebou jako přínosný nástroj pro preventivní působení v prostředí mateřské školy?* K získání konkrétních odpovědí od respondentů byly pokládány otázky 4–10 (viz tabulka č. 4), které se týkaly organizačních náležitostí, obsahové a odborné stránky, využitelnosti a efektivity programu, a případných dalších podmětů k inovaci.

TO 4: Jak byste zhodnotili srozumitelnost a přehlednost metodiky z hlediska vizuální a obsahové stránky (formátování, úprava a členění textu, použitý jazyk, orientace v textu...)?

Všechny tři respondentky hodnotí vizuální i obsahovou stránku metodiky z hlediska srozumitelnosti použitého jazyka a přehlednosti úpravy textu velmi pozitivně. Oceňují použití piktogramů a ikon pro snazší orientaci a vyhledávání. Použitý jazyk označuje R1 za přiměřený účelu práce. Dále také respondentka uvádí, že popisy jsou patřičně stručné, zároveň obsahují všechny informace, které jsou potřebné. R2 v této části rozhovoru upozornila na problematicky použitý název jedné z kapitol: *„Já mám*

problém s nadpisem kapitoly Pedagogické zásady a principy, protože to slovo princip se dá vyměnit za slovo zásada, je to to samé. Je to tam dublované“, uvedla. Také upozornila na možnou záměnu s pedagogickými principy Komenského, které spousta pedagogů může pokládat za základní a známé. Ze strany R2 bylo doporučeno název kapitoly přeformulovat.

TO 5: Jak hodnotíte náročnost aktivit vzhledem k vývojovým charakteristikám cílové skupiny (děti 5–7 let)? Domníváte se, že metody práce a jednotlivé aktivity jsou zvoleny vhodně, s ohledem na schopnosti a dovednosti cílové skupiny?

Respondentky hodnotí náročnost obsažených aktivit jako vhodnou a věku cílové skupiny přiměřenou. R3 dodává, že zvolené herní aktivity *„jsou živým a aktivizujícím procesem, trénují děti pro budoucí život, vybavují je potřebnými postoji, učí je vytvářet si názory, umožňují jim zvyšování sebedůvěry a nabízejí hlubší poznání mezilidských vztahů i dětí samotných“*. R1 a R2 se shodují na názoru, že některé aktivity bude případně vhodné upravit dětem, pro které by mohly kvůli individuálním specifikům být náročné. *„Když bude mít učitelka třeba pětileté děti ve třídě, ale bude vědět, že ne všechny jsou rozumově pětileté, ve smyslu, že nejsou zralé pětileté, tak si to musí zjednodušit nebo upravit, nějak to těm dětem přiblížit.“*, řekla R2.

TO 6: Vnímáte tematické zaměření metodiky jako aktuální a přínosné pro vybranou cílovou skupinu?

Téma podpory zdravého sebepojetí je dle názoru všech respondentek pro cílovou skupinu aktuální a přínosné. Dle R1 je právě tento věk ideální s tímto tématem začít. Svůj názor odůvodňuje tím, že v předškolním věku děti nemají vytvořené zábrany, a tedy ani rozvinutý stud, kromě toho přirozeného daného osobností. Respondentka pohlíží na děti předškolního věku tak, že *„dokážou být v tématu více kreativní, více otevřené“*. R2 se zamýšlí nad aktuálností tématu i z hlediska nynější situace ve společnosti, kdy kvůli nepříznivé epidemiologické situaci byly na nějaký čas uzavřeny mateřské školy a rodiny tráví více času doma. Respondentka zmiňuje, že v takto uzavřených rodinách se sebepojetí dětí mění a posouvá, je třeba ho rozvíjet pozitivním směrem.

TO 7: Co si myslíte o využitelnosti metodiky jako nástroje pro preventivní působení pedagoga v mateřské škole? Dokážete si představit začlenění tohoto typu programu do režimu třídy?

Respondentky se shodují na jasné využitelnosti programu v prostředí mateřské školy. R3 uvádí, že pedagog metodikou získává širokou zásobu nových her a aktivit pro využití v režimových činnostech třídy, kterými lze doplnit a obohatit vyučovací proces. R2 na metodiku pohlíží z hlediska jasné použitelnosti v komunitním kruhu, při budování komunity a pocitu sounáležitosti. Také uvádí, že metodika „*by mohla posloužit jako základ toho preventivního minima, prostě součást primární prevence školy*“. Respondentka také vyjadřuje zájem o koupi metodiky pro sebe i další spolupracující mateřské školy, neboť se domnívá, že pedagogové aktivity využijí či je to minimálně povede k zamyšlení se nad problematikou sebepojetí dětí.

R1 pak upozorňuje: „*Možným rizikem vnímám neukotvenost systému, resp. přenechání velké volnosti ve výběru a zařazení aktivit pedagogovi.*“. Zároveň však říká, že tato volnost může být naopak možností, jak lépe zařadit program do běžného režimu třídy. Aktivity jsou dle ní na přípravu i vedení nenáročné, za to mají prokazatelně pozitivní dopad na osobnost dítěte.

Všechny respondentky také vyzdvihují možnosti návazné práce jako jeden z důvodů využitelnosti programu. R1 vnímá návaznou práci jako prostředek hlubšího ukotvení tématu a možnost personalizace aktivit pro konkrétní třídní kolektiv. R3 hodnotí návazné aktivity pozitivně především z důvodu, že „*dávají dětem možnost více si vše prožít a poznat sebe sama*“.

TO 8: Z jakého důvodu se domníváte, že takto vystavěné preventivní působení u cílové skupiny posiluje/neposiluje kompetence, ke kterým aktivity obsažené v metodice směřují? Jinými slovy, myslíte si, že preventivní působení tohoto typu je efektivní a proč?

Shoda názorů respondentek panovala i u této otázky. Respondentky hovoří o zcela bezpochybně efektivním působení, které přispívá k rozvoji osobnosti dítěte v pozitivním slova smyslu. R3 se domnívá, že rozvoj sebepoznání, komunikačních dovedností a schopnosti spolupráce je pro harmonický růst osobnosti velmi důležitý. Také věří, že tímto preventivním působením je výrazně přispíváno k prevenci konfliktů, popř. k jejich řešení, a je dopomáháno dětem navozovat pozitivní vztahy a postoje k sobě samým i k ostatním. R1 opírá svůj názor na efektivitu tohoto programu hned o několik argumentů. Dle ní jde o systém, který reaguje na vývojové možnosti a potřeby cílové skupiny, kdy přes poznání sama sebe vede dítě k seberegulaci. Jde o program realizovaný kmenovým pedagogem, který má na kolektiv silný vliv. Program obsahuje hravé, zajímavé aktivity, které v dětech povzbuzují objevování. R1 říká: „*Ve chvíli, kdy to bude*

děti bavit, tak to bude mít dopad.“. Také oceňuje, že se v aktivitách pracuje s individualitou dětí. V neposlední řadě efektivitu zajišťuje dlouhodobost programu, který je koncipován jako nedílná součást aktivit školy.

TO 9: Jaké znáte další preventivní programy určené pro danou cílovou skupinu? Dokázali byste porovnat metodiku Jsem sám sebou s jiným, podobně zaměřeným, preventivním programem?

Respondentky byly také tázány na další preventivní materiály určené pro cílovou skupinu, především z důvodu následného porovnání s metodikou Jsem sám sebou. R1 uvádí metodiku Zipyho kamarádi. Respondentka podrobné informace o metodice nemá, každopádně podobnost programu spatřuje v pojetí realizace pedagogem, což se jí zdá jako velmi vhodné.

R2 se zamýšlí nad názvem firmy, o které ví, že nabízí preventivní programy mateřským školám. Nemá však zkušenost s obsahem a kvalitou nabízených služeb. Zkušenost má s metodickou řadou Kuliferda, která se zaměřuje na práci s emocemi. Další aktivity jsou obsaženy v KAFOMETu (Katalog forem a metod práce), který některé školy využívají. S nějakou tematicky ucelenou metodikou se dosud nesešla, spíše s jednotlivými tématy z různých zdrojů a publikací.

R3 zmiňuje hned několik příkladů preventivních programů či materiálů, se kterými se setkala. Panenka Jablenka a kluk Viktor (prevence drogových závislostí), Filipova dobrodružství (schopnost řešení problémů, mezilidské vztahy), policejní pohádky Aby se nic nestalo, Zdravá pětka (zdravý životní styl). Dále respondentka uvádí, že ve své praxi čerpá z odborné literatury, odkud volí hry a činnosti, např. Místo na zemi od autorky Susan Fountain, Hry v MŠ v teorii i praxi od Soni Koťátkové nebo Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí od dvojice autorek Fichové a Szobiové. Závěrem však říká: *„Podobně zaměřený a ucelený preventivní program, jako je metodika Jsem sám sebou, neznám.“*.

TO 10: V jaké oblasti spatřujete prostor pro zlepšení, popř. rozšíření metodiky? Uvítali byste v metodice některé další oblasti a témata týkající se daného zaměření?

K závěru výzkumného rozhovoru byly respondentky dotázány na podmínky k inovaci a rozšíření metodiky. R3 se vypracování metodiky zdá dostatečné, oceňuje především zásobu aktivit a jejich směřování k naplnění kompetencí dle RVP PV. Respondentka říká: *„Některé hry a aktivity z této metodiky byly v rámci pedagogické praxe vyzkoušeny přímo v naší mateřské škole a velmi se osvědčily.“*.

R1 by uvítala větší provázanost jednotlivých částí a některé aktivity by zařadila jako pevně daný rituál průřezově do celého konceptu metodiky. R2 by jednotlivé aktivity rozšířila o krátké motivační příběhy, další návazné práce či alternativy aktivit. Do tematického zaměření metodiky by implementovala také téma zátěžových situací, např. smrt či vážná nemoc. Pedagogům by nabídla i odkazy na další podobné publikace, ve kterých by mohli nalézt rozšíření znalostí v dané problematice.

Shrnutí a závěr výzkumného šetření

Vlastní výzkumné šetření se zaměřovalo na ověření kvality a efektivity sestavené preventivní metodiky Jsem sám sebou, kterou blíže popisuje čtvrtá kapitola této bakalářské práce. Šetření bylo skromného rozsahu, za to byly všechny aspekty zkoumání kvalitativní metodou podrobně dotazovány, a to na základě přímých zkušeností respondentů s metodikou, jež byla hlavním objektem zkoumání.

Z výstupu souboru tazatelských otázek vztahujících se k první dílčí výzkumné otázce je zřejmé, že přístup respondentů k primární prevenci v prostředí mateřské školy je pozitivní. Preventivní působení vnímají jako velmi důležité, realizováno by mělo být pravidelně a dle jejich názorů ideálně přímo kmenovým pedagogem, případně by vstup externího pracovníka měl být spíše doplňkem či podporou pedagoga. Méně pozitivně je vnímána oblast připravenosti, resp. spíše motivovanosti, pedagogů primární prevenci realizovat. Z odpovědí respondentů vyplývá, že primární prevence je spíše vedlejším zájmem výchovně-vzdělávacího procesu předškolního vzdělávání a pedagogům může přinášet negativní konotaci v podobě administrativní zátěže. Přesto se respondenti shodovali, že primární prevence má v tomto období vývoje dítěte své místo, a to především v tématech řešení konfliktů, práce s emocemi, sebepoznáním a zdravým vnímáním sebe sama i druhých.

Co se týče druhé dílčí výzkumné otázky, která byla zaměřena již na konkrétní zkušenost respondentů s metodikou Jsem sám sebou, respondenti hovořili z hlediska čtyř oblastí zájmu zkoumání. V první oblasti panovala shoda názorů dotazovaných na vizuální a obsahovou podobu metodiky, kterou hodnotili jako velmi zdařilou a přehlednou. Text byl dle slov respondentů stručný, přesto výstižný, použitý jazyk vhodný. Upozorněno bylo na jeden z nevhodně použitých nadpisů, který zbytečně obsahoval dvě slova stejného významu.

Z hlediska obsahové a odborné stránky textu se opět respondenti shodovali na vhodně využitých aktivitách s adekvátními nároky pro danou cílovou skupinu, ačkoliv

bylo jednou z respondentek upozorněno na to, že se pedagog při realizaci může setkat s potřebou některé aktivity individuálně přizpůsobit specifikům kolektivu či potřebám konkrétních jedinců. Téma rozvoje zdravého sebepojetí je účastníky výzkumného šetření vnímáno jako aktuální a příhodné jak z hlediska vývojových charakteristik, tak z hlediska aktuální společenské situace a vývoje doby.

Při pohledu na využitelnost, přínos a efektivitu zkoumaného preventivního metodického materiálu můžeme z odpovědí dotazovaných soudit, že metodika Jsem sám sebou a preventivní působení v ní obsažené je prakticky využitelným a efektivním nástrojem pro primární prevenci rizikového chování v prostředí mateřské školy. Efektivitu programu naplňuje dle respondentů především jeho dlouhodobost, systematickosti, realizovatelnost programu pedagogem a skutečnost, že program je sestaven na prvcích zážitkové pedagogiky, tudíž je prožitkový, vyvolává v dětech emoce, na jejichž základě si osvojují postoje a osobní hodnoty. Dotazovaní respondenti, jak již bylo zmíněno, vnímají program odpovídající vývojovým zákonitostem cílové skupiny, což značně podporuje jeho pozitivní dopad. Dle odpovědi jedné z respondentek je metodika Jsem sám sebou srozumitelná a lehce aplikovatelná v praxi i pro začínající pedagogy. Nabízenou návaznou práci chápou respondenti jako výhodnou jak pro děti samotné, tak pro pedagogy, kteří díky nim mohou své působení přesněji a vhodněji zacílit.

Na základě cenných podnětů respondentů a jejich zpětné vazby bude metodika doplněna o provázaný příběh, resp. o jeho několik částí v podobě krátkých příběhů, které budou sjednocovat a propojovat jednotlivé aktivity. Tyto příběhy budou děti motivovat a vtahovat do tématu. Pedagogům pak poskytnou lepší nástroj pro praktičtější uchopení tématu a návazných činností. Potenciál metodiky Jsem sám sebou bude po dopracování některých částí směřovat k jejímu vydání a dle zájmu k distribuci do mateřských škol.

Závěr

Podpora utváření zdravého sebepojetí by měla být v předškolním věku důležitou náplní výchovně-vzdělávacího procesu. Toho by si měl být každý pedagog vědom a měl by podpůrné aktivity dostatečně často zařazovat. Tato bakalářská práce se zabývala tématem podpory zdravého sebepojetí jako nástroje pro primárně preventivní působení v mateřské škole, přičemž se snažila o integraci teoretických východisek a praktického uvedení tématu do reality mateřských škol.

V prvních třech kapitolách bakalářské práce byly popsány základní teoretické poznatky daného tématu, zmíněny byly některé koncepce sebepojetí a klíčové pojmy primární prevence. Práce se také zaměřovala na zákonitosti vývoje osobnosti dítěte v předškolním věku a na význam instituce mateřské školy v tomto procesu. Cílem bakalářské práce bylo představit preventivní metodiku *Jsem sám sebou* a pomocí realizovaného empirického šetření zmapovat postoje odborníků na efektivitu primární prevence prostřednictvím předloženého typu programu.

Stanovené cíle bakalářské práce byly naplněny. Zmiňovaná metodika *Jsem sám sebou* byla představena ve čtvrté kapitole bakalářské práce, kde byla zároveň popsána její konstrukce, která se opírala o dříve popsaná teoretická východiska. Z empirického šetření vyplynulo, že odborníci hodnotí tento metodický materiál jako velmi zdařilý a předpokládají jeho efektivitu. Přínosem šetření jsou také cenné podněty respondentů pro případné další rozpracování materiálu a jeho doplnění o další témata.

Metodika *Jsem sám sebou* může do budoucna sloužit pedagogům jako zdroj, případně alespoň jako inspirace pro uchopení tématu sebepojetí v primárně preventivním působení. Další uplatnění může tento materiál nalézt při vytváření preventivního programu školy. Tendencí autorky bakalářské práce bude směřovat k rozšíření a následnému vydání publikace. Přiklánět se lze i k případnému vytvoření vzdělávacího kurzu, který by mohl být nabízen v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků či vzdělávání pracovníků v oblasti primární prevence. Po zkušební distribuci metodiky do mateřských škol by mohl být tento preventivní program výzkumně evaluován, čímž by získal na odbornosti a také by byla naplněna jedna ze zásadních podmínek pro průkaz efektivnosti preventivního působení.

Seznam literatury a použitých zdrojů

BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 2. opr. vyd. Chrudim: Mach, 1991, 217 s.

BECK Aaron T. Kognitivní terapie. In: ZEIG, Jeffrey K. *Umění psychoterapie*. Praha: Portál, 2005, s. 265-287. ISBN 80-7178-972-0.

BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2003, 150 s. Scan. ISBN 80-86620-05-0.

ČECH, Ondřej a Nicole ZVONÍČKOVÁ. *Možnosti prevence rizikového chování dětí*. České Budějovice: THEIA – krizové centrum, 2017, 72 s. ISBN 978-80-904854-5-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.

HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 121 s. ISBN 978-80-210-5467-7.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika = Předškolská a elementárna pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010, 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

KUNEŠ, David. *Sebepoznání: [psychoterapeutické principy a postupy]*. Praha: Portál, 2009, 151 s. ISBN 978-80-7367-541-7.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

MACEK, Petr, Lenka ŠULOVÁ a Věra KONEČNÁ. Proměny vztahu k sobě v průběhu dětství a dospívání. In: POLEDŇOVÁ, Ivana. *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 7-25. ISBN 978-80-210-5085-3.

Mateřské školy: Metodická podpora a vzdělávání učitelů. *Schola Empirica* [online]. Praha, 2021a [cit. 2021-04-14]. Dostupné z: <http://www.scholaempirica.org/materske-skoly/metodicka-podpora-a-vzdelavani-ucitelu/#programy>

Mateřské školy: Metodika Dobrý začátek. *Schola Empirica* [online]. Praha, 2021b [cit. 2021-04-14]. Dostupné z: <http://www.scholaempirica.org/materske-skoly/metodika-dobry-zacatek/#dobryzacatek>

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013, 143 s. ISBN 978-80-262-0519-7.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001, 98 s. [cit. 2021-03-12]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. 2. akt. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015, 328 s. ISBN 978-80-7422-392-1

MŠMT. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2012 [citováno 2021-04-15]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2018, 50 s. [cit. 2021-02-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

MŠMT. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027*. [online]. Praha, 2019, 48 s. [cit. 2021-04-15]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, 119 s. [cit. 2021-03-12]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54104/>

MUSIL, Roman. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Praha: Informatorium, 2014, 285 s. ISBN 978-80-7333-107-8.

NEŠPOR, Karel, Ladislav CSÉMY a Hana PERNICOVÁ. *Zásady efektivní primární prevence* [online]. Praha: Sportpropag, 1999, 40 s. [cit. 2021-04-23]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/zasady-efektivni-primarni-prevence>

PAPICA, Jan. Sebeпоjetí, jeho struktura a funkce. In: HUDEČEK, Jaroslav a kol. *Autoregulační mechanismy osobnosti*. Brno: ÚVSV ČSAV, 1985, s. 16-27. Psychologické zprávy, č.4/1985.

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika a kolektiv autorů. *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2012, 183 s. ISBN 978-80-87258-75-0.

Primární prevence MŠ. *Proxima Sociale* [online]. 2021 [cit. 2021-04-14]. Dostupné z: <https://www.proximasociale.cz/vychovne-a-vzdelavaci-programy/prevence-ms/>

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

SHAVELSON, Richard J., Judith J. HUBNER a George C. STANTON. Self-concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research* [online]. Stanford University, 1976, 6(3), 407-441 [cit. 2021-04-22]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/269462101_Self-Concept_Validation_of_Construct_Interpretations

Služby: Přehled služeb ve školním roce 2019/2020. *Jules a Jim* [online]. [cit. 2021-04-14]. Dostupné z: https://julesajim.cz/wp-content/uploads/2019/08/Jules-a-Jim_Katalog-služeb-pro-školy-2019-20-1.pdf

SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení vědomí a jednání*. 3. opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2009, 523 s. Studium. ISBN 978-80-87029-62-6.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010, 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁVROVÁ, Soňa, Karla HRBÁČKOVÁ a Jakub HLADÍK. *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. 2. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015, 131 s. ISBN 978-80-7454-149-0.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. 2005 [cit. 2021-03-08] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie = Sociálna psychológia*. Praha: ISV, 1997, 453 s. Psychologie. ISBN 80-85866-20-X.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. In: Sběrka zákonů České republiky. 2004 [cit. 2021-03-08] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

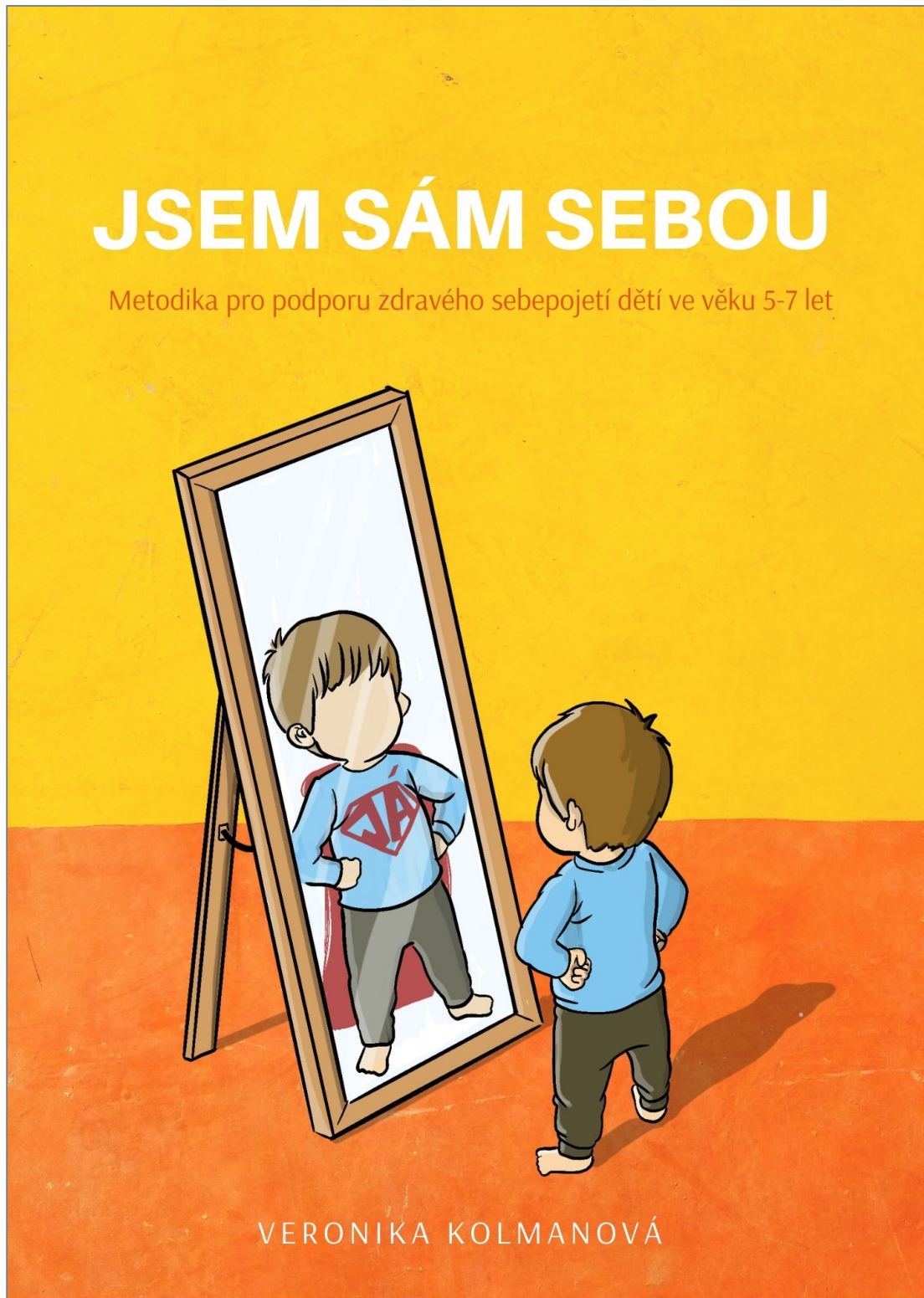
Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. In: Sběrka zákonů České republiky. 2004 [cit. 2021-03-08] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zipyho kamarádi. *E-clinic: Duševní zdraví dětí* [online]. 2019 [cit. 2021-04-14]. Dostupné z: <https://zipyhokamaradi.cz/zipyho-kamaradi/>

ŽUFNÍČEK, J. a kolektiv autorů. Zpráva z evaluace programu Zipyho kamarádi v ČR. In: *E-clinic: Duševní zdraví dětí* [online]. [cit. 2021-04-14]. Dostupné z: https://zipyhokamaradi.cz/wp-content/uploads/2020/02/Zipyevaluace_zprava_CZloga.pdf

Přílohy

Příloha A: Ukázka stran metodiky Jsem sám sebou



OBSAH

Sebepojetí a jeho složky	5
Téma sebepojetí v RVP PV	9
Pedagogické zásady a principy	11
Jak s metodikou pracovat	15
POZNÁVÁM SÁM SEBE	
Autoportrét	18
Motýlí efekt	20
Jaký jsem?.....	21
Relaxace	22
Sebehodnotící nástěnka	24
V čem jsem dobrý?	25
Detektivka	26
Mimozemský pokec	27
VNÍMÁM SÁM SEBE	
Tajemná krabice	30
To nevyžehlíš	31
Stupnice nálad	32
Jak vypadám, když se cítím... ..	34
Kdyby emoce mohly mluvit	36
Emoce na plné pecky	37
Co prožívám, když...?	38
JSEM SÁM SEBOU	
Hrdina jménem člověk	42
Hodnoty a já	44
Chyba je kámoš	45
Co teď?	46
Nabíječka baterií	48
(Sebe)péče	50
Závěr	51
Seznam literatury	53

ORIENTACE V TEXTU



Časová dotace aneb kolik času si na aktivitu vyhradit. Je třeba brát v potaz, že uvedené časy jsou orientační, v každém kolektivu zabere aktivita různě dlouhou dobu. Dovedností pedagoga by mělo být aktivity a jejich časové rozvržení upravovat dle aktuálních potřeb třídy tak, aby zaznělo vše důležité a děti měly možnost si aktivity prožít, zároveň aby byly schopné udržet pozornost a aktivita nebyla příliš zdlouhavá.



Pomůcky a potřeby, které je třeba pro aktivitu připravit. V některých případech pomůcky nejsou kvůli své specifčnosti běžně k sehnání, proto je zapotřebí trocha kreativity při jejich výrobě.



Cíle stanovené pro danou aktivitu či metodickou část. Jde o primární cíle, na které se zaměřujeme, ačkoliv můžou dané aktivity zároveň rozvíjet i další oblasti. Každá ze tří částí metodiky se zaměřuje na určité dílčí cíle dle RVP PV. Pro jednotlivé aktivity jsou stanoveny konkretizované cíle, které danou aktivitou sledujeme.



Rizika, která mohou nastat v průběhu jednotlivých aktivit a je třeba, aby na ně pedagog byl schopný zareagovat. Ne vždy jsou naše očekávání v danou chvíli naplnitelná, a proto je dobré se na rizika dopředu připravit.



Další náměty na návaznou práci s aktivitou, případně její alternativy. Díky nim může pedagog téma pojmout komplexněji a věnovat se mu více do hloubky.

POZNÁVÁM SÁM SEBE

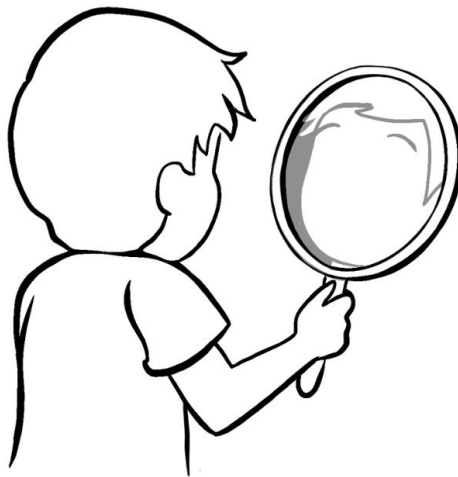
Leo Buscaglia propagoval myšlenku, že proces sebepoznání nesmí být nikdy ukončen. Prvně je však důležité, aby tento proces začal ve smyslu vědomého sebepoznání vedoucího k takovému sebehodnocení, které později přeroste ve spolehlivou sebereflexi. Taková sebereflexe by měla člověka kultivovat ve všech životních situacích. Tato metodická část se zaměřuje právě na tyto kompetence a klade si za cíl pomocí interaktivních metod vést děti k poznávání sebe samých a uvědomování si své vlastní identity, která se neustále formuje. Rozvoj těchto kompetencí a výstupy následujících aktivit je vhodné podporovat a upevňovat dalšími aktivitami zaměřenými na poznávání svého těla, svých schopností a charakterových vlastností. Mysleme na to, že spolu se sebehodnocením se u dětí rozvíjí sebevědomí, pro jehož zdravý rozvoj je zásadní prožitek úspěchu a získání ocenění od druhých.

Výchozím cílem pro tuto metodickou část byl v souladu s RVP PV stanoven následující dílčí cíl:



Dílčí cíl dle RVP PV

5.2.3 poznávání sebe sama (uvědomění si vlastní identity, získání sebevědomí)



VNÍMÁM SÁM SEBE

Tato metodická část představuje aktivity pro podporu rozvoje sebedůvěry a úcty dětí k sobě samým. Ty jsou zaměřeny především na uvědomování si svých emocí a prožitků. V dětech je prostřednictvím aktivit rozvíjen sebecit a posilována laskavost k sobě, následně i k druhým. Obsažené aktivity lze doplnit a podpořit dalšími činnostmi zaměřenými na práci s emocemi a jejich prožívání. Velmi vhodným a doporučovaným materiálem je film V hlavě (2015), ze kterého lze v mnoha aktivitách vycházet. Ztvárnění emocí do animovaných postav může dětem napomoci k snazšímu uchopení takto náročného a abstraktního tématu. Také sledování či poslouchání jakýchkoliv jiných pohádek a příběhů obohacuje citový život dětí.

Výchozími cíli pro tuto metodickou část byly v souladu s RVP PV stanoveny následující dílčí cíle:



Dílčí cíle dle RVP PV

- 5.2.3 rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (získání sebedůvěry, osobní spokojenosti)
- 5.2.3 rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity vyjádřit



TO NEVYZEHLÍŠ



10 minut



list bílého papíru



uvědomění si síly vlivu druhých na sebeúctu člověka

POPIS AKTIVITY:

Posadíme se s dětmi do komunitního kruhu. Vezmeme list bílého čistého papíru, ukážeme ho dětem a vyzveme je, aby papíru řekly nějakou kritiku, urážky a nehezká slova, která je napadnou. S každým slovem děti postupně po malých částech papír mačkáme, dokud z něj není úplně zmačkaná koule. Následně vyzveme děti, aby se papíru omluvily za to, co mu řekly. S omluvou papír rozbalíme a narovnáme. Děti, je ten papír stejný, jako byl předtím? Změnilo se na něm něco? Bude ještě někdy tím perfektně hladkým papírem?

VÝSTUP AKTIVITY:

Něco podobného tomu, co se stalo papíru, se může stát i nám lidem. Kritika a urážky mohou nám i druhým velmi ublížit. Sice to není vidět, protože s tělem se jim nic nestane, ale může jim to ublížit na duši. Mohou si pak připadat špatně a zbytečně. Když někomu řekneme něco nehezkého, tak i přes to, že se mu pak omluvíme, se to nemusí spravit. Ten člověk si to může pamatovat ještě hodně dlouho. Může to změnit jeho chování, a také to, jak se má a co si sám o sobě myslí.



V návaznosti na aktivitu lze s dětmi probrat téma konstruktivní kritiky. Někdy totiž potřebujeme druhým říct, že to, co dělají není podle nás správné. Je však zásadní, aby děti pochopily rozdíl, který přináší forma sdělení.



Předem se připravit na to, že děti mohou napadat sprostá slova. U této aktivity je nutné si promyslet naši reakci na takovou situaci. Buďto bychom měli na nevhodnost sprostých slov upozornit předem, a tím předejít jejich výskytu, popřípadě vhodně okomentovat, poté, co se sprostá slova v diskusi vyskytnou. Neměli bychom však děti trestat, pokud na to nebudou předem upozorněny.

JSEM SÁM SEBOU

Poslední metodická část se zaměřuje na behaviorální složku sebepojetí. Aktivity jsou sestaveny tak, aby si díky nim děti uvědomovaly možnost vědomě ovlivňovat své chování v různých situacích. K tomu je třeba zároveň podporovat jejich osvojování hodnot a nacvičovat s nimi rozhodování. Do této části patří také téma psychohygieny jakožto nástroje zvládnání náročných životních situací. Již děti v předškolním věku je třeba učit dovednostem sebepěče pro vlastní otužování osobnosti proti stresu a tlaku okolí. Tyto i všechny ostatní dovednosti, které prostřednictvím aktivit obsažených v této části děti nabývají, lze aplikovat do her na témata, která jsou pro děti v jejich věku aktuální, např. téma rodiny či přátelství.

Výchozími cíli pro tuto metodickou část byly v souladu s RVP PV stanoveny následující dílčí cíle:



Dílčí cíle dle RVP PV

5.2.3 rozvoj schopnosti sebeovládání

5.2.3 získání schopnosti záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci

5.2.3 získání relativní citové samostatnosti



ZÁVĚR

S postupnou individualizací postmoderní doby je téma sebepojetí v posledních desetiletích výraznějším a diskutovanějším. Přesto se domnívám, že je toto téma v naší společnosti častěji spojováno s následným řešením problémů, nikoliv s jejich prevencí. Cíleně se o sebepojetí bavíme, snažíme se ho podporovat a napravovat až ve chvíli, kdy se ocitneme v krizi a máme problém v sociální, zdravotní či psychické sféře našeho života. Přitom Matějček (2005) zdůrazňuje, že vývoj sebepojetí člověka začíná již v batolecím věku. Proč tedy téma s dětmi řešit až v pozdějším školním věku, kdy je na první takové působení patrně pozdě?

Pro dítě předškolního věku je pojetí tématu sebepojetí jistě náročnější, než pro pubescenta, který je již schopný přemýšlet hlouběji o svých duševních procesech. Přesto zastávám názor, že je téma přínosné vnášet již v takto útlém věku, ač v zjednodušené a velmi názorné formě. Předškolní dítě je v prostředí mateřské školy v bezpečnějším prostředí pro osvojování si takto křehkých témat. Nástupem na základní školu totiž vstupuje do výrazně sociálně širšího prostředí, kde se snadněji může setkat s nepřiměřeným hodnocením ze strany vrstevníků i dospělých. Toto riziko se s přestupem na druhý stupeň základní školy ještě násobně zvyšuje.

V období puberty je navíc celý proces utváření sebepojetí narušen tzv. krizí identity, která je však pro člověka přirozenou součástí vývoje (Thorová, 2015). Mám pocit, že právě v tomto období je téma do výchovně-vzdělávacího procesu škol, často poprvé, záměrně vnášeno. Pokud se však tématem budeme vědomě zabývat již od předškolního věku, položíme tak základ, na kterém dítě v období puberty bude moct stavět při dalším hledání a rozvoji své identity.

Věřím, že člověk, který ve svém životě zdravě a plně rozvíjí složky svého sebepojetí je nejen odolnější v souvislosti s duševním zdravím, ale také laskavější k druhým. Zároveň mám pocit, že druzí lidé při kontaktu s člověkem s příznačně vyspělou osobností jeho laskavost často opětují. Tím se pomyslně uzavírá kruh, jelikož pokud je člověk pozitivně přijímán okolím, zvyšuje se jeho sebejistota i kladný vztah k sobě samému.

Příloha B: Ukázka přepisu rozhovoru

Datum rozhovoru: 2. 4. 2021

Označení respondenta: **R2**

Pohlaví: žena

Profese: vedoucí odborné pedagogické praxe a vyučující praktické výuky na SPgŠ

Délka praxe v oboru: více než 16 let střední školství, 10 let v předškolní pedagogice

Úvod, přivítání, zajištění technických a organizačních náležitostí (např. nahrávání) aj.

Byla bych ráda, kdybychom mohly společně postupně projít strukturu otázek, a Vy jste se pokusila na jednotlivé otázky odpovědět v souvislosti s metodikou Jsem sám sebou, kterou jsem Vám předem zaslala k nahlédnutí.

R2: Určitě.

Nejdříve se zaměříme na otázky, které se týkají obecně primární prevence. První otázkou, kterou bych Vám chtěla položit, zní: **Jak vnímáte primárně preventivní působení v prostředí mateřské školy? Např. zda je již v tomto věku potřebné, jak by mělo vypadat a kdo by ho měl realizovat (externí pracovník, kmenový učitel třídy apod.).**

R2: Určitě je potřebné, protože když dítě vstoupí do mateřské školy, tak je poprvé v prostředí mimo rodinu nebo tu širší rodinu. Takže se může setkávat jednak s jinými vzorci chování, jednak třeba s otázkou autority, s větším kolektivem dětí a vlastně ty ostatní děti mohou mít třeba rozdílné emoce, prožívají vzdory a tak dále. Takže určitě je potřebná. I v tom chápání sama sebe, sebepojetí, chápání emocí svých i těch ostatních. No a určitě je v tom důležitá činnost té učitelky nebo tedy učitelů v té třídě, protože tam jsou dva kmenoví učitelé, protože ty děti znají a lépe se jim s nimi pracuje. Na druhou stranu není od věci vstup jakoby cizího člověka, odborníka, který jim třeba může dělat buď pomoc jako s programem, anebo nějakou jakoby supervizi možná, myslím jakoby toho kolektivu. Kdyby ho během dvou tří dnů poznal, že by tam mohla nějaká supervize proběhnout.

Skvělé, děkuji.

R2: Kdybyste potřebovala odpovědět víc, tak řekněte.

Děkuji, budu se průběžně doptávat, ale takto mi tato otázka přijde dostatečně pokryta.

Jaký názor máte na připravenost pedagogů v oblasti primární prevence? Myslíte si, že edukace pedagogů v této oblasti je dostatečná? Např. dostupnost materiálů a odborné literatury, nabídka dalšího vzdělávání (semináře, kurzy), metodické zpracování preventivních témat apod.

R2: Tady je těžké odpovědět, jestli jsou pedagogové připraveni, protože já to vidím z toho pohledu jedné školy, takže nemůžu říct, jestli se tomu věnují jiné školy, zdali se tomu věnují na vysokých školách, přímo té otázce primární prevence. Samozřejmě za sebe vím, že se tomu věnujeme, ale ne ve smyslu primární prevence, to se řeší více v psychologii než v pedagogice, je to takto zvláštním způsobem rozdělené na středních školách. Za sebe to vidím tak, že to řešíme v tématu prosociálních činností jako druhu činností v mateřské škole. Já používám a beru inspiraci i pro studenty, jak pracovat s emocemi, z publikace Evy Svobodové Prosociální činnosti v mateřské škole od nakladatelství Raabe. Ona spolupracuje se Švejnovou a tam je těch her prosociálních a té inspirace spousta. Tam ta metodika je v tu chvíli řekněme podobná jako ta Vaše, i když je to zas trochu jinak pojaté. Jinak třeba semináře to netuším úplně dobře, ale teď v posledním půl roce nebo roce sleduji celkem webináře, které jsou pro učitele mateřských škol, protože já sama se na ně hlásím. Vyloženě že bych si vzpomněla, že bych za posledního půl roku řešila, že se přihlásím na něco takového jako primární prevence, tak na nic takového jsem určitě nenarazila. Spíš to jsou jednotlivosti, např. co s agresivitou, ale ne nějaký ucelený celek. Nebo si to alespoň nevybavuji.

Myslíte si, že kdyby taková nabídka byla, myslím věnovat se v pedagogice předškolního věku tématu primární prevence, že by o to učitelé mateřských škol měli zájem?

R2: Já si myslím, že ano, ale nesměl by se ten program jmenovat primární prevence. V tom vidím z mého pohledu ten problém. Pro ty učitelky už to zní jako „ten papír“, protože rozumíte, každá škola musí mít dokumenty o primární prevenci, i školka má takový dokument, tuším že se jmenuje minimum nebo něco takového k primární prevenci. Trošku pak ten pojem pro ty učitele zavání, že to bude papírování. Ale když to nazvete jako metodiku, např. právě Jsem sám sebou nebo sebepojetí jakoby konkretizujete, co si pod tím ten učitel má představit, tak si myslím, že by o to zájem byl. Jen bych to nenazývala primární prevence, to si myslím, že je o psychologii těch učitelů. Myslím,

že když se použije název třeba Pracujeme s emocemi v mateřské škole, že je to pro ně zajímavější a přitažlivější.

Takže myslíte, že pedagogové radši budou vnášet témata primární prevence jakoby nevědomě, aniž by přímo cílili na to, že nějak preventivně působí? Že se těmto tématům věnují běžně, ale nenazývají to vyloženě primární prevencí?

R2: Já neříkám, že to nevědí, že jde o primární prevenci. Asi to vědí, tedy budu doufat, že to všichni vědí. Spíš se jim lépe pracuje s jinými pojmy než s tímhle.

Zajímavé, děkuji.

Jaká témata primární prevence spatřujete u dětí v předškolním věku jako stěžejní? (např. řešení konfliktních situací, posilování sebedůvěry, smysluplné trávení VČ, posilování zdravého životního stylu, zvládání stresu a emocí, kritické myšlení, odhalování rizik, jiné...)

R2: Určitě je to posilování sebedůvěry, protože v té školce vidíte to spektrum, a samozřejmě později i na základní a střední škole, to spektrum povah, otevřenosti a uzavřenosti člověka. V tom velkém kolektivu pak může být problém s tou sebedůvěrou. Proto posilování sebedůvěry bych řekla je hodně důležité. Aby se každý cítil nějakých způsobem oceňovaný, že je takový, jaký je a je to tak v pořádku. Pak je tu otázka práce s emocemi. Jednak chápat svoje emoce – pochopit, co se ve mně děje, proč jsem např. rozčilený nebo jsem naštvaný z nějakého důvodu, a naopak ještě pochopit i emoce těch druhých – proč když já něco udělám, proč ten druhý člověk má takovou emoci. Zvládnout emoce, zvládnout i třeba stres z té školky, z nějakého momentu, který tam třeba nastane. Řešení konfliktních situací na to navazuje, protože jakmile dojde ke konfliktní situaci, i když jsem třeba jen pouhý pozorovatel, tak přesto ten stres, ty pro mě nevysvětlitelné emoce, už na to navazují – jak to vyřešit, jak se k tomu postavit. To je takové druhé téma, co mi určitě přijde stěžejní. No a pak mě napadlo, a to bych s tím určitě spojila, to kritické myšlení. To se Vám objevovalo i v některých z Vašich aktivit, pochopit a vydedukovat ze situace, co se děje, zamyslet se nad tím atd.

Děkuji. Teď se přesuneme k otázkám, které se týkají již vyloženě metodiky. Jsem sám sebou. Jako první otázku bych Vám chtěla položit: **Jak byste zhodnotila srozumitelnost**

a přehlednost metodiky z hlediska vizuální a obsahové stránky (formátování, úprava a členění textu, použitý jazyk, orientace v textu ...)?

R2: Dobré, a když říkám dobré, tak myslím vynikající. Já mám mozek nastavený na matematickou logičnost, takže pro mě je nepřehledný text problém, protože pak ztrácí důležitosti a významu. Pak je to pro mě taková hromada písmenek a nemusí být pro mě úplně zajímavá. Je to hezké, přehledné. Možná to, co teď uvedu, se bude týkat i té další otázky obsahové a odborné oblasti, ale mám trochu problém s jedním nadpisem. Můžu Vám o něm říct?

Jistě, určitě. Já budu za jakoukoliv zpětnou vazbu velmi ráda.

R2: Já mám problém s nadpisem kapitoly Pedagogické zásady a principy, protože to slovo princip se dá vyměnit za slovo zásada, je to to samé. Je to tam dublované. Ještě, když si představím slovní spojení pedagogické zásady, pak se mi okamžitě vybaví zásada přiměřenosti, zásada aktivity atd. – Komenský. Ty základní položené pedagogické zásady. Ten nadpis mi tam nesedí.

Děkuji za podnět. Napadlo by Vás nějaké slovo, které by do nadpisu bylo vhodnější? Které by bylo pro kapitolu výstižnější? Snažila jsem se v ní o jakési usazení toho, že pedagog by měl pro to, aby bylo jeho působení efektivní, postupovat dle nějakých zásad, ale nechtěla jsem to právě vztahovat pouze k těmto klasickým zásadám definovaným Komenským. Chtěla jsem vycházet ze zásad a metod práce, které mi přijdou důležité pro preventivní působení popsané v metodice.

R2: Já s dovolením ještě nahlédnu, jak to tam přesně je. (nahlížení do metodiky) Já bych při nejmenším, pokud byste brala má slova v úvahu a chtěla to upravovat, bych vymazala jedno ze slov – zásady a principy, nechala bych jen jedno. Vhodné by mi přišlo přidat větu, že kromě těch klasických zásad Komenského, které všichni pedagogové asi znají a chápou jako základní, byste doporučovala ještě tyto. Nemám teď myšlenku, jak bych tato slova úplně nahradila, pokud by mě něco napadlo, můžu se Vám později ozvat. Popravdě jsem nad tím totiž takto nepřemýšlela.

Ano, to je samozřejmě v pořádku. Jsem ráda, že jste na to upozornila, děkuji za to.

Jak hodnotíte náročnost aktivit vzhledem k vývojovým charakteristikám cílové skupiny (děti 5-7 let)? Domníváte se, že metody práce a jednotlivé aktivity jsou zvoleny vhodně, s ohledem na schopnosti a dovednosti cílové skupiny?

R2: Všechny ano, ale některé je třeba upravit podle skupiny dětí. A možná tam vážit i použití těch slov – u Jaký jsem ta nabídka slov. Jde o tu nabídku slov, ta aktivita je dobrá obecně. Pak možná, když bude mít ta učitelka třeba pětileté děti ve třídě, ale bude vědět, že ne všechny jsou rozumově pětileté, ve smyslu že nejsou zralé pětileté, tak si to musí zjednodušit nebo upravit, nějak jinak přiblížit těm dětem. Ale jinak aktivity jsou vhodné určitě pro tu věkovou skupinu.

Vnímáte tematické zaměření metodiky jako aktuální a přínosné pro vybranou cílovou skupinu?

R2: Určitě. A teď, v téhle době, kdy sice školky byly dlouho otevřené, ale přesto na ně dopadá ta distanční výuka už na jaře a znova teď, tak se to dost může posouvat to sebepojetí v těch uzavřených rodinách. O to aktuálnější to je, určitě.

Co si myslíte o využitelnosti metodiky jako nástroje pro preventivní působení pedagoga v mateřské škole? Dokážete si představit začlenění tohoto typu programu do režimu třídy?

R2: Určitě, stoprocentně. Je to využitelné, dokonce, jestli Vám můžu poradit, nevím, jak to po napsání bakalářské práce plánujete, ale já si ji chci pak koupit a chci jich koupit mnoho ještě pak pro spolupracující školky. Určitě bych se to do těch školek snažila dostat, protože si myslím, že to ty učitelky využijí, alespoň něco z toho. Minimálně je to povede k přemýšlení nad touto problematikou. Klidně by to mohlo posloužit jako základ toho preventivního minima, prostě součást primární prevence školy. Je to maximálně využitelné, je to dobrý, Veroniko, je to výborný. A co se týče začleňování do běžného života, vy to tam i navrhuje, tam je jasná použitelnost v komunitním kruhu. Kdy opravdu budují tu komunitu, tu sounáležitost ve smyslu jsem tady doma ve své třídě, to jsou mí kamarádi, má učitelka. Tam se to dá velmi dobře zařazovat. A zároveň se k tomu mohu vracet ve chvílích, když se něco řeší, nějaký konflikt. Pak nám to i pomáhá v nějakém povídání si v té situaci, můžeme se vracet k něčemu, co jsme již dělali.

Jak hodnotíte možnosti návazné práce s aktivitami? Hrají tyto možnosti v míře využitelnosti programu podstatnou roli?

R2: Já si myslím, že čím víc nabídnete ještě návaznost, další tip, byť jenom stručně zmíněný, o to je to cennější pro ty pedagogy. Čím víc podnětů jim dáte, tím si to zase oni mohou napasovat na tu situaci, na svou skupinu, svůj pedagogický styl atd. Myslím si, že čím více nápadů, tím lépe. Ať si z toho člověk vybere, co mu sedí – pro sebe a pro svou skupinu.

Z jakého důvodu se domníváte, že takto vystavěné preventivní působení u cílové skupiny posiluje/neposiluje kompetence, ke kterým aktivity obsažené v metodice směřují?

R2: Určitě takto cílené preventivní působení posiluje kompetence, ke kterým směřuje. Toto preventivní působení je určitě efektivní a přispěje k rozvoji osobnosti dítěte v pozitivním slova smyslu.

Jaké znáte další preventivní programy určené pro danou cílovou skupinu? Dokázali byste porovnat metodiku Jsem sám sebou s jiným, podobně zaměřeným, preventivním programem?

R2: No, já v podstatě vím, že je nějaká firma, která nabízí školcům nějaké preventivní programy, ale je to placené a nevím, co je uvnitř. Nevím, jestli se to využívá, nemám představu. A abych se setkala s něčím, co se jmenuje přímo v názvu primární prevence, tak to ne. Když vezmu tu metodiku od Svobodové, resp. tu odbornou literaturu Prosociální činnosti, věřím, že se s tím učitelé setkali. To chápání emocí nabízí třeba Kuliferda, což je metodická řada pro mateřské školy. Některé aktivity jsou v KAFOMETu, což zase využívají jiné školky. Ale že by šlo o ucelenou řadu těchto témat, tak to nevím, neznám. Spíše jednotlivosti.

Dostáváme se k poslední oblasti rozhovoru a ráda bych se Vás zeptala, zda máte nějaké podněty k inovaci. **V jaké oblasti spatřujete prostor pro zlepšení, popř. rozšíření metodiky? Uvítala byste v metodice některé další oblasti a témata týkající se daného zaměření?**

R2: Přemýšlela jsem, jestli nechcete zvážit... Jako takhle, mně se to fakt líbí, samozřejmě. Ale беру to stále ze školkového pohledu, že u některých aktivit popisujete průběh i výstupy

na té úrovni odborné, jestli mi rozumíte. Je to pro tu učitelku, to se mi líbí. Ale pokud byste zvažovala, že byste to chtěla rozšířit nebo ještě více přiblížit těm učitelům, aby s tím dokázali pracovat, tak bych možná do těch aktivit ke každé z nich přidala nějaký krátký příběh, který by je jako motivoval. Mně se třeba hrozně líbí aktivita Motýlí efekt, u toho mě to napadlo. Ta myšlenka toho popisu je moc hezká. A já nevím, jestli by to někteří učitelé potřebovali... (přemýšlení)...asi ano, někteří ano. Nejsou v tom všichni, třeba začátečníci, úplně zběhlí, jak s těmi dětmi pracovat, tak tam bych dala třeba takový tip, jak s tím pracovat – mít smutného motýla a příběh, že se mu ostatní smáli, dokud neviděli jeho křídla apod. A u této aktivity jsou uvedeny potřeby dle výtvarné techniky, tu si samozřejmě každý učitel zvolí sám dle sebe, ale mě okamžitě napadl třeba pastel. Pastel, jak se rozmazává a mísí se barvy, tak vlastně vytváří takový mlžný efekt, je to něco pomíjivého jako motýlí křídla. U aktivity Jaký jsem, mně to přijde zajímavé, ale když si představím, že si stoupnu před 5-6 leté děti, a samozřejmě tady je důležité, že ten učitel je zná ten svůj kolektiv, takže to bych se třeba nebála, ale když to vezmu takto obecně, že to mám posoudit, tak bych se bála, jestli to není pro ně těžké. Budou vědět, co znamenají jednotlivé pojmy? Jestli tady nedat, že se dají připomenout nějakou pohádkou. Byl Jeníček odvážný, když vylezl na ten strom? Jinak se mi líbí aktivita To nevyžehliš, to je hezký musím říct. Možná jestli potom u této aktivity by se mezi těmi doplňkovými aktivitami, jak tam máte ty žárovičky, jestli tam nenavrhnout mít symbol toho zmačkaného papíru, jako nápad pro tu učitelku, kdy by to dítě prostřednictvím toho mohlo ukázat, co se mu stalo, že se něco nepodařilo a cítí se špatně. Jak někdy my dospělí máme „no tak se kluci omluvte a je to dobrý“, tak aby děti měli mít šanci vyjádřit, že se jim stalo něco, co nejde vyžehlit. Jako když dáváme šanci vyjádřit emoci skrz obrázek. Pak mě napadá, vy jste se do toho tématu tedy pustila takto, ale nedávno jsem vedla nějaké zajímavé maturitní práce vyložené na téma zátěžových situací, např. smrt. Ty zátěžové situace, se kterými se to pětileté dítě může setkat. Ta studentka řešila v práci situaci, když umírá dítě ze školky. Když tam chodí kamarád/kamarádka a má z ničeho nic najednou leukemii a už se nevrací. Nebo je vážně nemocná a objevuje se tam jednou za dva měsíce, protože má nemocné srdce. Tak je to pro ostatní zátěžová situace. Tak možná ještě zahrnout, jak se vypořádat s emocí a něčím, co ještě dítě v těch pěti letech nemůže pochopit – někdo zemře, je nemocný. Teď tomu nahrává i pandemie. Když najednou nastane taková krizová situace ve společnosti, jak se s tím poprat. Ono se hezky vysvětluje, že to je „zlá nemoc“, ale najednou nás to vede k hrozným restrikcím. Nemůžou jet k babičce, jít do obchodu, protože maminka ho nevezme, aby si tam něco neoťapkalo

rukama, to dítě to vidí. Takže toto mě ještě napadá, zahrnout extrémní zátěžové situace v životě dítěte – smrt, vážná nemoc. V posledních letech jsem viděla i dětské knížky na téma smrt, např. knížka Malá smrt, doporučuji se na ní podívat. Možná to pojmout i takto, dát těm učitelům tip na knížky, kde podobnou tematiku naleznou. Třeba když ty děti začnou chápat smrt v tomto věku, že prostě přichází a je to přirozenost, tak pro ně nemusí být tak devastující příchod smrti třeba když je jim třináct, kdy jsou v rizikovějším období. Pak když jim zemře někdo blízký, tak se to může opravdu zvrhnout.

Velmi děkuji za rozhovor. **Chtěla byste se zeptat nebo zmínit něco, na co jsem se přímo netázala? Chtěla byste rozhovor něčím uzavřít, shrnout?**

R2: No, již jsem toho spoustu zmínila v průběhu rozhovoru, možná více, než byste chtěla. Obecně chci říct, že ta metodika je velmi pěkná. Udělala jste to dobře. Máte to hezky rozdělené na ty tři části, to je super. Já bych to viděla to dotáhnout pro ty školky těmi krátkými příběhy, tou dětskou řečí, to jediné mě napadlo, že by to pak bylo ještě hezčí. A jestli budete chtít rozšiřovat, tak bych se zaměřila na ty zátěžové situace. Až to bude hotové, tak bych si to chtěla koupit, tak si na mě prosím vzpomeňte.