

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta

Sociální pedagogika

Bc. Markéta Unruhová

Osobnostní a sociální výchova u dětí předškolního věku
Diplomová práce



Vedoucí práce: PhDr. Gabriela Šarníková PhD.

2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne 4. 5. 2020

.....

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala PhDr. Gabriele Šarníkové, PhD., za trpělivost, čas, ochotu, podnětné a cenné rady, díky kterým jsem se mohla posunout dále. Také bych ráda poděkovala rodičům dětí, díky kterým jsem mohla realizovat výzkum. Ráda bych zde zmínila mou rodinu, která při mně během tvorby této práce stála a přátelům, kteří mi jednak byli oporou, ale také pomohli opatřit knihy, které v době zavřených knihoven bylo těžké získat.

Obsah

Obsah	4
Úvod	6
1 Vývoj dítěte v předškolním věku	7
1.1 Tělesný vývoj.....	7
1.2 Kognitivní a řečový vývoj	8
1.2.1 Kresba.....	10
1.2.2 Hra	10
1.3 Emoční vývoj.....	13
1.4 Socializace dítěte předškolního věku.....	14
1.4.1 Vývoj sociálních rolí.....	15
1.4.2 Vztahy s vrstevníky	16
1.5 Školní zralost	16
1.5.1 Tělesná zralost.....	17
1.5.2 Kognitivní zralost	18
1.5.3 Emoční a sociální zralost	19
2 Výchova a vzdělávání v předškolním věku.....	21
2.1 Kurikulum.....	21
2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	22
2.3 Cíl výchovy a vzdělávání.....	23
2.4 Mateřská škola	25
2.4.1 Přípravné třídy.....	25
2.5 Úloha dospělého v předškolním vzdělávání	26
2.5.1 Kompetence učitele mateřské školy	28
2.6 Volný čas dětí.....	29
3 Osobnostní a sociální výchova	31
3.1 Vymezení osobnostní a sociální výchovy	31
3.2 Cesty OSV k žákům.....	35
3.3 OSV v mezinárodním kontextu	40
4 Empirická část.....	43
4.1 Charakteristika výzkumu	43
4.2 Postup výzkumu.....	44
4.3 Analýza dat	47
4.4 Výsledky a závěr výzkumu.....	52

Závěr.....	54
Literatura	55
Přílohy	58
Příloha č. 1	58
Příloha č. 2.....	59
Příloha č. 3.....	63
Příloha č. 4.....	66
Příloha č. 5.....	68
Příloha č. 6.....	71
Příloha č. 7.....	73
Příloha č. 8.....	75
Příloha č. 9.....	76
Příloha č. 10.....	78

Úvod

Když jsem přemýšlela nad tématem diplomové práce, věděla jsem, že chci téma, které mi bude blízké. Pracuji jako pedagog volného času. Má práce je velmi různorodá, jelikož po celý školní rok vedu zájmové kroužky, doučování, podílím se na přípravě různých programů pro děti, ale také táborů. Mám tak možnost pracovat s různými věkovými skupinami. Nejvíce mě oslovila kategorie předškolních dětí, a to zejména pro jejich „nezkaženost,“ nevinnost a upřímnost.

Vzdělávání v tomto věku nebyla nikdy připisována taková důležitost, jako v posledních letech. Mateřské školy se řídí dle rámcových vzdělávacích programů odkazující na základy klíčových kompetencí, které by dítě mělo mít při ukončení předškolního vzdělávání osvojeny. Vznikají různé alternativy mateřských škol, programy a zájmové kroužky pro děti předškolního věku, které rozvíjejí jejich zájmy, naplňují potřeby, učí a v neposlední řadě dítě skrz tyto programy a aktivity poznává okolní svět.

Cílem práce je popsat a analyzovat období předškolního věku v kontextu osobnostního a sociálního rozvoje. Tato práce pojednává o vývojových fázích, výchově a vzdělávání předškolního dítěte. Popisuje důležitost osobnostní a sociální výchovy, na které je založen cíl výzkumu. Cílem výzkumu je zjistit, jak se u dětí předškolního věku projevují a rozvíjí osobnostní a sociální kompetence a jak jim rozumí.

Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly. První kapitola začíná vývojem dítěte a končí školní zralostí. Na to navazuje druhá kapitola, která vymezuje výchovu a vzdělávání v předškolním věku. V poslední kapitole je uvedena osobnostní a sociální výchova.

Empirická část je spojena s realizací výzkumu v oblasti osobnostní a sociální výchovy u předškolních dětí. Nejprve charakterizují návrh výzkumu, dále jeho realizaci, průběh, analýzy, výsledky a hodnocení uskutečněného výzkumu. Výzkum byl realizován v rámci volnočasových aktivit v zájmovém útvaru Školička pro předškoláky, který probíhal každý týden od února do května 2019.

Ve výzkumu jsem volila aktivity především na spolupráci, rozvoj osobnosti a fantazie. Při skupinových rozhovorech pak k toleranci, dodržování pravidel a ohleduplnosti k ostatním lidem. Nesnažila jsem se pouze o aktivity, které děti zabaví, ale které povedou k jejich rozvoji.

1 Vývoj dítěte v předškolním věku

Předškolní období trvá od 3 přibližně do 6 let. Během této doby dochází k obrovskému a zásadnímu vývoji ve všech oblastech.

Za dětství je označováno období vývoje a růstu dítěte, přičemž nejintenzivnější vývoj a růst probíhá v předškolním věku dítěte. Děťství je ovlivněno různými specifickými potřebami, subjektivním prožíváním a jeho délka se liší dle individuálních i společenských podmínek. Opakovaně bylo shledáváno zjištění, že dítě se za první čtyři roky svého vývoje naučí více než za jakékoli jiné čtyřletí v životě. (Kolláriková a kol., 2001)

1.1 Tělesný vývoj

Během tohoto období se zcela mění stavba těla. Období se nazývá stádium první vytáhlosti, dochází k tzv. první tvarové přeměně organismu. Dítě vyroste průměrně z 97 na 117 cm, přibude z 15 na 22 kg. Tělo dítěte získává proporce dospělého člověka. Postava se stává vytáhlou, má méně podkožního tuku, hlava se v poměru k tělu zmenšuje, dá se rozlišit břicho od hrudníku, válcovitý trup je plošší. Od 5 let se zvyšuje růst dlouhých kostí, pokračuje osifikace kostí, ale jejich pevnost není ještě dokonalá.

Zvětšuje se svalová hmota. Koncem tohoto období se ustaluje křivka páteře, která je ovšem velice náchylná k pokřivení díky nedostačující výživě, přetěžování nebo strádání aktivit. Velmi důležité pro toto období je utváření obranyschopnosti. Nesmírně důležitá je pestrá, zdravá a vyvážená strava, která dodá dítěti nutné živiny, ale také jej může motivovat ke správným stravovacím návykům. (Kolaříková, 2015)

Dvořáková a kol. (2015, s. 10) uvádí, že „růst celého těla spočívá v růstu a vývoji kostí, svalů a vnitřních orgánů. Kromě výživy má na stavbu těchto orgánů výrazný vliv pohyb, který je výrazem funkce daných orgánů, a tím zpětně ovlivňuje vnitřní stavbu i další funkci těchto orgánů.“

Dítě na začátku tohoto období umí běhat jak po rovině, tak i po nerovném terénu. Zvládá chodit do schodů i ze schodů bez držení. Později dokáže skákat, hopsat, stát na jedné noze, seskočit z nízké lavičky, hodit míč. Motorický vývoj by se tak mohl označit za neustálé zdokonalování, větší hbitost, zlepšenou pohybovou koordinaci a eleganci pohybů.

Zdokonalení zručnosti na konci tohoto období se projeví zejména v soběstačnosti – samo se umí obléci i svléci, jí, zvládne jít samo na toaletu, umyje si ruce a dokáže se i samostatně okoupat. Zručnost trénuje především při různých hrách s všelijakými pomůckami, ale také při kresbě. (Langmeier a kol., 2006)

1.2 Kognitivní a řečový vývoj

Součástí kognitivního vývoje je řečový vývoj, rozvoj slovní zásoby, ale také problematika správné výslovnosti. Langmeier a kol. (2006, s. 90) uvádí, že „kolem čtyř let se vývoj inteligence dítěte dostává z úrovně předpojmové (symbolické) na vyšší úroveň názorného (intuitivního) myšlení.“ Uvažuje tedy již v celostních pojmech.

Názorné (intuitivní) myšlení bývá málo flexibilní, prelogické a nepřesné. Mezi jeho typické znaky patří egocentrismus, což znamená tendenci dítěte zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí. Dále fenomenismus, což je důraz na určitou, zjevnou podobu světa. Magičnost je zkreslování reálného světa a poslední absolutismus představuje přesvědčení, že každé poznání má jednoznačnou platnost.

Děti předškolního věku nedokážou uvažovat komplexněji, tedy o více než jednom aspektu situace. Nezvládnou chápat transformace a neberou v potaz možnost, že nové uspořádání může být navráceno do původního stavu. Egocentrismus i fenomenismus určují způsob orientace předškolního dítěte ve světě a jeho uvažování, které jsou rigidní. (Vágnerová, 2000)

Spoustu věcí se dítě učí od dospělých nebo starších dětí. Učení je mnohem efektivnější, jestliže dospělý jedinec postaví problém tak, aby se stal pro dítě řešitelný, byť s malou pomocí. Je důležité uvažovat o způsobech řešení, které dítě použije samostatně, ale také řešení, ke kterým mu pomohla dospělá i jiná osoba. L. S. Vygotský (1978, in Vágnerová, 1999) tuto oblast nazval zónou proximálního vývoje. Domnívá se, že všechny kognitivní funkce ve vývoji se objevují na dvou úrovních:

1. Nejprve jako výsledek interakce s jinými lidmi, od nichž se dítě tento způsob uvažování učí.
2. Jako naučená zvnitřněná reakce.

Dítě ve třech letech dokáže správně vyslovit spoustu hlásek, které může někdy zaměňovat. Hlásky l, r, ř bývají výjimkou, většinou je děti nahradí podobnou hláskou. Sykavky se začínají pozvolna upevňovat. Jestliže mají již průměrnou slovní zásobu, zvládnou se domluvit bez potíží. Ne všechny tříleté děti se dokáží domluvit. U některých se řeč teprve začíná rozvíjet.

Charakteristické pro toto období je období kladení otázek. Dítě se vyptává „a proč?“ což je důkazem toho, že si chce zejména povídat. Po čtvrtém roce se slovní zásoba stále zvětšuje, učí se rýmy, básničky, rytmy, ustaluje se výslovnost hlásek, krom l, r, ř většinou zvládá všechny. Jestliže dítě hlásky zaměňuje, nevadí. V případě výskytu poruch po pátém roce je nutno zahájit logopedickou péči. To, jak je dítě schopno se samostatně vyjadřovat je zcela úměrné tomu, jak

se mu rodiče věnovali. Díky tomu je u předškolních dětí spousta rozdílů. (Kutálková, 2005)

Přibližně od 4 let dokážou děti rozeznat způsob komunikace s ohledem na možnosti svého komunikačního partnera. V komunikaci s dospělými se vyhýbají nežádoucím slovním výrazům, kdežto u vrstevníků často používají specifické výrazy a oslovení. Při komunikaci s dětmi se dovedou přizpůsobit alespoň částečně jejich komunikačním možnostem a věnují tak pozornost jejich potřebám a vysvětlení. (Vágnerová, 2000)

Na dítě během jeho jazykového vývoje působí spousta faktorů. Patří mezi ně struktura rodiny. Zde má vliv to, jestli dítě vyrůstá v úplné či neúplné rodině. Dále mají roli sourozenci i další členové rodiny. Také má jistý vliv na dítě to, zda má sourozence a jak často komunikuje s prarodiči či jinými příbuznými. Dalším faktorem, který může ovlivnit jazykový vývoj jedince je socioekonomické postavení, profese a vzdělání rodičů. Existují různé odlišnosti v komunikačním chování rodičů podle jejich profesního a majetkového postavení. (Průcha, 2011)

Velkým negativním vlivem na rozvoj řeči může mít sledování televize. Dítě přijímá hotové příběhy, bez možnosti si je dle vlastní fantazie upravit. Dívá se, ale neposlouchá, jelikož zraková informace jej plně zaměstnává. Tomu co slyší v televizi, nemusí často rozumět. Děti trávící mnoho času před televizí se nedokážou samostatně vyjadřovat, mají nápadně chudou slovní zásobu. (Kutálková, 2005)

Mohou nastat problémy ve vývoji řeči, které bývají spojovány s vyzráváním centrální nervové soustavy a také rozvojem percepčních, kognitivních, motorických a jazykových funkcí. V tomto případě se jedná o postižení nevyvinuté řeči, která je v počátcích svého vývoje. Je třeba těmto problémům věnovat pozornost, jelikož mohou mít dopad na další vývoj jedince.

Narušený vývoj řeči zastřešuje veškeré poruchy, které se mohou u dítěte ve vývoji řeči projevit a také mohou ovlivňovat psychický vývoj jedince. Nesmírně důležitá je proto logopedická prevence, správná a včasná diagnostika a včasná stimulace. Nezastupitelnou roli tak má spolupráce rodičů, pedagogů v mateřských školách, odborníků z lékařského prostředí, aby došlo k intervenci u dítěte s narušeným vývojem řeči. (Bytešnicková, 2012)

Existují čtyři jazykové roviny, kdy každá má během vývoje nezastupitelnou roli, navzájem se doplňují a je třeba je všechny používat. Foneticko-fonologická rovina představuje zvukovou stránku řečového projevu. Zde je z diagnostického a terapeutického hlediska důležité zaměřit se na pořadí fixaci hlásek. Lexikálně-sémantická rovina zahrnuje aktivní a pasivní slovní zásobu. Morfologicko-syntaktická rovina kontroluje správnost slov, slovosledu, vět, rodu, čísla, pádu z gramatického hlediska. Veškeré slovní druhy by mělo dítě používat po čtvrtém roce života. Poslední rovina nese název pragmatická rovina a ta má za cíl, sledovat schopnost

dítěte vyjadřovat komunikační záměry. (Bytešnicková, 2012)

1.2.1 Kresba

Kresba je jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte. Zahrnuje v sobě snění, hru i realitu. Kresba slouží jako diagnostický nástroj. Lze díky ní hodnotit inteligenci a afektivitu dítěte. Může sloužit jako komunikační prostředek, kdy dítě není schopno se slovně vyjádřit. Také je prostředkem k vyjádření znalostí dítěte o svém těle. (Davido, 2001)

Davido (2001, s. 16) uvádí, že „kvalita kresby, odhlédneme-li od její estetické stránky, odráží jednak úroveň intelektu dítěte, jednak jeho emoční rovnováhu, která je mnohdy určující pro schopnost adaptovat se v rodině i ve škole.“

Pro období předškolního věku je typický „hlavonožec“. Dítě kreslí postavu, která je znázorněna kolečkem představujícím zepředu hlavu i trup zároveň. K tomuto trupu přiléhají dvě čárky, což jsou nohy a ještě další dvě, což jsou ruce. Toto je znázornění postavy od tříletého až pětiletého dítěte. S rostoucím věkem a růstem mentální úrovně roste i přibývání detailů. Dítě může kreslit oči, pupek nebo ústa. Když dítě kreslí postavu, tak většinou kreslí samo sebe. (Davido, 2001)

Kreslení je důležité pro následné osvojování si psaní. V kresbě u předškolního dítěte lze vysledovat zlepšující práci s plochou, dítě si začíná utvářet svůj styl. Nejprve kreslí předměty volně v prostoru, následně je kreslí dle horizontální spodní linie a na konci období začne dítě řadit předměty do smysluplných celků, čímž narůstá celistvost obrázku. (Kolaříková, 2015)

1.2.2 Hra

Koťátková (1998, s. 9) uvádí, že „hra patří k tomu typu činností, které mají místo ve všech kulturách světa a má naprosto dominantní zakotvení v dětství, kde tvoří základní kámen i osu vývoje dítěte. Tak, jak se dítě proměňuje, proměňuje se i jeho hra, hledá si místo vedle dalších činností a povinností kladených na dítě, později na dospělého.“

O hře můžeme hovořit jako o činnosti smysluplné, spontánní s jakýmsi pocitem svobody, nenucené, dobrovolné, ale s určitými pravidly. V mnoha případech je nutné přijmutí určité role. Pro hru je také typická uzavřenost, ohraničenost, vážnost, tvořivost a fantazie. Hra nám přináší pocit uspokojení, radost, ale i přesto nemusí být vždy doprovázena smíchem. Je důležité také zmínit, že hra zahrnuje vědomou kontrolu chování. (Suchánková, 2014)

Buytendijková (1956, in Koťátková, 1998) rozlišuje hry dle tří způsobů lidské činnosti. První způsob je hra s něčím. V tomto případě může jedinec použít jakýkoliv předmět, hračku či nacházet nové možnosti. Další způsob je hra na něco. V tomto případě je podněcována

fantazie, objevování nových možností a rolí. Poslední způsob je hra o něco, což podněcuje touhu po vítězství a měření sil. Hra se ze života člověka nevytrácí. Je jakýmsi základem pro určité senzomotorické, řečové, rozumové a tvůrčí naplnění, ze kterého člověk čerpá.

Předškolní období bývá označováno jako věkem hry. Hra je pro dítě nejpřirozenější a nejčastější aktivitou. Průcha, Walterová a Mareš (2009) uvádí aspekty hry: poznávací, sociální, procvičovací, pohybový, emocionální, tvořivostní, motivační, rekreační, fantazijní, terapeutický a diagnostický. Prostřednictvím her se rozvíjí celá osobnost dítěte, dítě se učí a dochází také k uspokojování potřeb. Potřeby, které děti uspokojují ve hře, jdou ruku v ruce s Maslowovou hierarchií potřeb. Fyziologické potřeby pro dítě znamenají, že dostanou najíst, napít, je jim teplo apod. Potřeba bezpečí a jistoty představují pro dítě, že se cítí bezpečně a dobře. Potřeba lásky a sounáležitosti pak znamená to, že se cítí milován, necítí se sám. Potřeba uznání představuje sebevědomí dítěte, tedy že ví, že na to stačí samo, nikdo po něm nekřičí, všichni ho berou takový, jaký je. Potřeba seberealizace znamená, že si dítě může dělat samo, co chce, co má rádo, vědomí, že může chybovat a napravovat. (Suchánková, 2014)

Uvádí se, že pokud nedojde k naplnění základních potřeb, nemohou být uspokojeny vyšší potřeby. V předškolním věku je významné uspokojovat potřeby psychické. Langmeier a Matějček (2011; 2005, in Suchánková, 2014), vypracovali model psychických potřeb pro předškolní věk.

- Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů.
- Potřeba stálosti, řádu a smyslu v podnětech.
- Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů.
- Potřeba pozitivní identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty.
- Potřeba otevřené budoucnosti, životní perspektivy a smyslu života.

Při neuspokojování těchto potřeb či přemíře může dojít k psychické deprivaci.

Při hrách může být rozvíjena jemná i hrubá motorika, kresba, grafomotorika, myšlení, zrakové, sluchové, prostorové vnímání, vnímání času, řeč, komunikaci, matematické představy, sebeobsluha, samostatnost, metakognice, sociální dovednosti, emoce, psychická odolnost. (Suchánková, 2014)

Typická hra pro období předškolního věku je hra symbolická. Jedná se o vrchol dětské hry. Dítě přenáší činnost, která náleží jednomu předmětu na předmět zastupující, náhradní. Můžeme zde hovořit o hrovém předstírání. Zde se objevují specifika myšlení u dětí v tomto období jako je egocentrismus, fantazie, představy apod.

Rozvinutější je hra námětová. Dítě při této hře si všímá více detailů, do hry zapojuje další

děti a obohacuje ji obsahově. Během této hry dítě zapojuje náměty z okolního světa. Tato hra může být jakousi zpětnou vazbou pro okolí, protože dítě může napodobovat to, co vidí u svého okolí.

Dítě předškolního věku mívá rádo i slovní hry. Oblibě se dostávají různé říkanky, hádanky, jazykolamy, rýmovačky apod. Velmi podnětnými hry bývají rytmické, hudební, či hudebně pohybové hry, hry se zpěvem a hudebními nástroji.

U dítěte předškolního věku dochází také ke zpřesňování motorických schopností a rozvíjí se hra konstruktivní. Dítě rádo plácá bábovičky, modeluje, kreslí, lepí, což všechno vyžaduje pozornost, vytrvalost, soustředěnost a mnohdy i strategický postup. Velmi oblíbené pro předškoláka jsou pohybové hry, ale také hračky, které jezdí či se jinak pohybují. Dítě se učí na kole, bruslit, plavat, lyžovat, sáňkovat apod. (Suchánková, 2014)

Důležitou hrou, která se u dětí rozvíjí, je hra sociální. Toto období je možno rozlišit ještě na hry sdružující a kooperativní. Sdružující hra tvoří mezistupeň mezi hrou paralelní a kooperativní. Děti zde mají stejný motiv, hraje si však každé dle svých vlastních potřeb. Dá se říci, že spolupracují a komunikují spolu jen částečně. Avšak při hře kooperativní již spolu musejí spolupracovat, vzájemně si pomáhat, tolerovat, řešit situace.

Kolem pátého roku roste u dítěte soutěživost a soupeřivost. Pedagogové by tak měly dbát na výběr her a zaměřit se zejména na formu spolupráce. Také je třeba pamatovat na prostředí, ve kterém hry probíhají. Mohou být jak venku tak vevnitř. Každé prostředí má své klady a zápory a je dobré, je střídat. Důležitá je pro děti i hra s rodiči, která prohlubuje jejich vztahy. (Suchánková, 2014)

Stejně jako hra, je důležitá v životě člověka i hračka. Hračka představuje určitý hmotný předmět, který je pro hru speciálně určený a podněcuje ji. Dítě však nemusí vždy používat pouze hračky, které jsou přímo pro tuto činnost určeny. Hračkou tak může být vše, co děti při svých hrách využijí a s čím si hrají. Existuje také didaktická hračka, která slouží ke hrám, které mají konkrétní vzdělávací cíle. Mají důležitý a významný emoční aspekt, jelikož si dítě mnohdy vytváří s hračkou vřelý silný citový vztah. Oblíbená hračka uspokojuje potřebu bezpečí a jistoty, je věrným a důvěrným kamarádem, protože je s dítětem, když pláče i když se raduje. (Suchánková, 2014)

Suchánková (2014, s. 64) uvádí, že „hračky by měly stimulovat motoriku, rozvíjet poznání, tvořivost, fantazii a iniciativu, podněcovat smysly, vnímání, pozornost a myšlení. Hračky plní funkci socializační, pomáhají dětem navazovat vztahy a přijímat sociální role, budovat vztah k sobě i druhým.“

Na hračku jsou kladeny různé nároky. Měla by být jednak přiměřena věku dítěte a jeho

zájmům. Především by ale měla být bezpečná. Vhodný materiál pro dítě je z přírodních materiálů, především ze dřeva a textilu. Dále by měla být trvanlivá, pevná a odolná vůči všem vlivům. Dítě by mělo být schopno s hračkou manipulovat, to znamená konstrukce hračky, by neměla být složitá a neměla by obsahovat malé části, které by mohlo dítě vdechnout. (Suchánková, 2014)

1.3 Emoční vývoj

Mezi základní emoce patří hněv, smutek, radost, strach. Předškolní děti chápou význam emocí a umí rozlišit, zda je s nimi spojeno uspokojení nebo neuspokojení. Začínají se tak v emočních prožitcích mnohem lépe orientovat, přesněji rozlišit význam a kvalitu jednotlivých emocí a jejich vnitřních projevů. (Vágnerová, 2012)

Emoce dětí by neměly být potlačovány, ale mělo by se s nimi pracovat. Dítě by mělo být schopno říci, co se mu stalo a rodič či jakákoli jiná osoba by mu měla pomoci emoci pojmenovat a hovořit s ním o ní. Děti by měly být podporovány v rozpoznávání emocí a také by měly být vedeny k tomu, umět říci, co vyvolalo tuto emoci. Dospělý jedinec by měl být schopný dětem především ukázat způsoby, jak s touto emoci zacházet. Toto vede k předcházení tomu, že si dítě vytvoří obranné mechanismy a začne pocity potlačovat. V dospělosti je velmi obtížné dosáhnout změn v tomto přístupu. Dospělý jedinec je pro dítě jakýsi vzor, protože dítě vidí jejich reakce, které pak napodobuje. (Černý a kol., 2017)

Černý a kol. (2017, s. 9) uvádí, že „většina dětí prožívá emoce bezprostředně, intenzivně až syrově, ale ze všeho nejvíc mimovolně – tedy bez omezení zábrany, které si lidé postupně vytvářejí. Děti vyjadřují tu nejzákladnější zkušenost se situací, kdy například nedostanou to, co chtějí, a nejsou prozatím samostatně schopny vědomého pochopení.“

U předškolních dětí ubývají emoční negativní reakce, bývají častěji pozitivně laděni a mají smysl pro humor, který souvisí s rozvojem jazykových kompetencí a odpovídá jejich typickému způsobu uvažování. Emoce jsou velmi intenzivní. Snadno přecházejí z jedné kvality do druhé, např. se střídá pláč a smích. Mnoho prožitků je vázáno na aktuální situaci, čili bývají propojeny s momentálním neuspokojením nebo uspokojením. Nejde jen o subjektivní pocity, ale dochází k poznání příčinných souvislostí, které vedou k prožitkům. Děti si dokáží vzpomenout na své dřívější pocity čili rozvíjí se emoční paměť, která převažuje nad kognitivní. Také se rozvíjí emoční inteligence, protože lépe chápou své pocity i jiných lidí. Částečně zvládnou ovládat své emoční projevy a oddálit uspokojení, pokud se to ukáže jako nutné. (Vágnerová, 2012)

Poláková, (2019, s. 20) uvádí, že „emoční inteligence a péče o emoce dětí je stejně důležitá jako péče o jejich vzdělání. Emoční inteligence znamená vyznat se v tom, co člověk cítí a jak se chová.“

Je nesmírně důležité hovořit s dětmi o emocích, a aby věděly, proč to cítí, co cítí a kde to cítí. Musejí vědět, že je to správné a nemusejí být jediná, kterým se něco takového děje. Toto poznání směřuje k empatii, ale také prevenci psychosomatických onemocnění. (Poláková, 2019)

Emoce jsou subjektivní prožitky sloužící pro základní orientaci, ve kterých je zahrnuto hodnocení prožívané skutečnosti. Primární dimenze emocí lze rozlišit na libost-nelibost a uklidnění-vzrušení. Lze je diferencovat na základě kvality, zaměření (k okolnímu světu nebo sobě samému), intenzity a délky trvání.

1. Na základě kvality – pozitivní a negativní emoční prožitky (radost, štěstí, smutek, zármutek, hněv, zlost, vztek, úzkost, strach). Patří sem také vztahové emoce, protože emoční prožitky mívají svůj objekt, na které jsou zaměřeny (náklonnost, láska, nenávisť, pohrdání).
2. Na základě formálních charakteristik – síla emočního prožitku a délka trvání (afekt, emoční epizoda, nálada).
3. Na základě zaměřenosti – vázanost na objekt, se kterým je prožitek spojen (postoj k sobě samému a vnějšímu světu). (Vágnerová, 2005)

1.4 Socializace dítěte předškolního věku

Toto období bývá označováno jako věk iniciativy, jehož hlavní potřebou je aktivita. Na počátku této fáze děti uspokojují spoustu činností samy o sobě, čili jsou samy o sobě cílem. Až po dosažení určité úrovně se aktivita stává prostředkem a slouží k nějakému cíli. Činnosti se rozvíjejí, diferencují a dostávají nový význam. Aktivita bývají méně roztržštěné a méně závislé na aktuální situaci. Rozvoj těchto kompetencí je spojen s vývojem poznávacích procesů a socializace. (Vágnerová, 1999)

Narůstá schopnost porozumět emočním projevům druhých lidí, empatie a porozumění svým vlastním pocitům. Nesmírně důležitou roli hrají rodiče, neboť jejich reakce na pocity dítěte jsou nejvýznamnějším prostředkem socializace.

Rozvíjí se prosociální chování, které je spojeno s dosažením schopnosti empatie, kontrolování agresivity, ovládnutí vlastních aktuálních potřeb a jisté úrovně kognitivních kompetencí. Je výsledkem sociálního učení, na základě identifikace, ale i pomocí podmiňování (odměna a trest) a vysvětlování. Nezastupitelnou roli na rozvoj prosociálního chování mají

rodiče. (Vágnerová, 1999)

Aktivity, díky kterým se může dítě prosadit a které bývají pozitivně hodnoceny, uspokojují u dítěte potřebu seberealizace. Největší význam mají názory a uznání dospělých. Pocit úspěšnosti posilňuje dětskou sebeúctu a z ní vyplývající sebejistotu. (Vágnerová, 1999)

Sebehodnocení dítěte je závislé na názoru jiných osob, zejména rodičů. Rodiče je ovlivňují citovou vřelostí, svými požadavky a spokojeností s mírou jejich naplnění, svým chováním a verbálním vyjádřením svého názoru na dítě. Dítě tohoto věku přejímá názor dospělých na sebe sama nekriticky pouze tak, jak je mu prezentován. (Vágnerová, 1999)

Dítě zvládne žertovat, protože ví, co druzí pokládají za směšné. Porozumění motivům, myšlenkám a prožitkům druhých lidí se dítě učí rozvíjet také pomocí různých her, ale také ve vztahu ke svým sourozencům. Dítě, které má sourozence, učí se s nimi vyjednávat, chápat jejich potřeby, podělit se s nimi apod. Dá se říci, že dítě, které má sourozence je v jisté výhodě, protože je neustále v jakýchsi společných interakcích. (Langmeier a kol., 2006).

Dochází také ke zvnitřnění některých základních norem i ztotožnění se s nimi. Dítě začíná pociťovat vinu za nežádoucí chování. To, že se v dítěti objevuje pocit viny, znamená, že začíná přijímat různá omezení a jejich porušení samo vnímá jako nepříjemné. Pocity viny u dítěte jsou významným vývojovým mezníkem. (Vágnerová, 2000)

Vývoj vnitřních sociálních kontrol neboli svědomí, je závislé na řadě podmínek. Především ale na vztahu dítěte k rodičům. Uspokojivý vztah dítěte k rodičům je hlavním předpokladem pevného svědomí. Vývoj svědomí také ovlivňují socializační techniky. Tělesné tresty jej zpomalují, zatímco kázeňské techniky, které jsou založeny na poskytnutí nebo odnětí projevů lásky po nesprávném nebo žádoucím chování podporují. (Langmeier a kol., 2006)

Pravidla chování považují za něco, co je dáno a nelze to změnit. Jednoduše rozdělují ostatní děti na hodné a nehodné, a ví, že jsou podřízeni dospělému a musí jej poslouchat. Dobré a špatné chování posuzují egocentricky z hlediska důsledků pro ně. Příliš neuvažují, jaký dopad bude mít negativní chování na někoho jiného. (Vágnerová, 2012)

Vágnerová (2012, s. 240) uvádí, že „pokud dítě nějaká pravidla překročí, snaží se situaci napravit, nebo alespoň vysvětlit své chování přijatelným způsobem, který by je zbavoval viny. Jde o reakci signalizující přijetí a podřízení normám, ale i problémy s jejich dodržováním, s ovládnutím vlastního chování.“

1.4.1 Vývoj sociálních rolí

V předškolním věku začíná převažovat hra asociativní, společná. Později v tomto věku pak kooperativní hra. V kooperativních hrách jsou role rozděleny, je nutná spolupráce a každý

zde přispívá svou osobností. Čtyřleté a pětileté děti si málokdy hrají paralelně. Dochází k rozdělení rolí, kdy některé jsou vůdčími typy a jiné děti se podřizují. Také se výrazně projevuje mezi dětmi soupeřivost.

Nejvýznamnějším pokrokem však je v osvojování si mužské a ženské roli. Chlapci a dívky se liší ve svém chování nejen podle vrozených vloh, ale také rodiče a okolí na ně má mít jistý vliv, protože rodiče mívají stereotypní očekávání vůči svému dítěti. Například dívky jsou popisovány jako jemnější, menší a hezčí, kdežto chlapci jsou zdatnější, bdělejší a silnější. (Langmeier a kol., 2006)

1.4.2 Vztahy s vrstevníky

V předškolním věku dítě přestává lpět na rodinu i dospělé a začíná navazovat vztahy se svými vrstevníky. S nimi má rovnocenný vztah, který jim poskytuje méně jistoty než vztah s dospělým, jelikož tento vztah není ochraňující. Lze proto chápat, že navození kontaktu s vrstevníky je signál zralosti.

Dítě tohoto věku upřednostňuje kamaráda, který bude mít stejné zájmy i potřeby. Významným kritériem pro volbu kamaráda je pohlaví, děti většinou upřednostňují stejné pohlaví. Dalším zjevným znakem je zevnějšek dítěte, vlastnictví zajímavého předmětu nebo chování. (Vágnerová, 2000)

S vrstevníky vznikají příležitosti k tomu, naučit se spolupracovat nebo soupeřit. Role soupeře se zdá pro dítě mnohem atraktivnější a jednodušší, především pak pro dominantnější děti. Spolupráce je mnohem obtížnější, jelikož vyžaduje spoluúčast zralejších mechanismů a to např. sebeovládání. Nutí dítě vzdát se egocentrického pohledu na situace, překonat touhu po bezprostředním uspokojení svých potřeb a sdílet uspokojení s ostatními. (Vágnerová, 2012)

Předškolní děti zvládají sdílet pozitivní i negativní emoce a to zejména strach a dovedou spolupracovat v rámci přesně vymezených pravidel hry. Spolupráce na symbolické úrovni, např. řešení problémů je zatím velmi obtížná. Je třeba však, aby se dítě prosadilo, a to mu půjde nejlépe ve vrstevnické skupině. (Vágnerová, 2012)

1.5 Školní zralost

Školní zralost je stav dítěte, který se vyznačuje psychickou, somatickou, emocionálně sociální způsobilostí. Dítě je schopno zahájit školní docházku a účastnit se bez výraznějších obtíží výchovně vzdělávacího procesu. Je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje předchozích let. (Kolaříková, 2015)

Školní nezralost se projevuje dle toho, jaká oblast je u dítěte nevyzrála. Tito děti většinou nedokážou udržet dlouho pozornost, jsou hravé, dříve unavené a snadno se nechají rozptýlit jinými podněty. Jde o oslabení ve vývoji některých psychických funkcí a schopností, ale rozumová úroveň odpovídá širší normě.

Z hlediska tělesné zralosti jsou menšího vzrůstu, mají malou sílu, výdrž, mohou být snadněji unavitelné a méně odolné. V oblasti hrubé motoriky se může projevovat horší obratností, porušením rovnováhy a pohybové koordinace. Nezralost jemné motoriky se může projevovat křečovitým držením tužky, neplynulostí tahů, kolísání velikosti a sklonu písma.

U jedinců, kteří jsou umístěni do školy, aniž by byli připraveni, se mohou vyskytnout potíže, které ovlivní školní úspěšnost, ale i zdraví dítěte. Jednak se u nich může negativně projevit sebehodnocení, sebepojetí, ale také různé potíže v komunikaci, školní fobie, poruchy příjmu potravy, psychosomatické problémy nebo noční pomočování. (Kolaříková, 2015)

1.5.1 Tělesná zralost

Langmeier a kol. (2006, s. 111) uvádí, že „posuzování výšky a hmotnosti je nejčastějším, nejjednodušším, ale současně nejméně průkazným ukazatelem vyspělosti dítěte, který se skutečnou zralostí pro školu souvisí jen nevýznamně.“

Motorické schopnosti se prolínají celým vývojem dítěte. Díky manipulaci a pohybu s předměty poznává svět a osamostatňuje se. Koordinace těla a jemných pohybů rukou, také souhra rukou a očí podporují každodenní činnosti jako je oblékání se, zvládnání hygienických návyků či stolování. (Bednářová a kol., 2010)

Co se týče hrubé motoriky, tak ta zahrnuje pohyblivost celého těla. Zde sledujeme koordinaci jednotlivých pohybů, jako jsou například poskoky na jedné či obou nohách, nebo stoj na jedné noze apod.

Jemná motorika spočívá v rozvíjení ruky a prstů. Dítě by tak mělo umět jednotlivými prsty střídavě ťukat do stolu, postupně vztyčovat prsty ze zavřeného pěsti, konečkem palce se postupně dotýkat konečků ostatních prstů apod. Můžeme použít také různé pomůcky, jako jsou kostky, korálky, stavebnice, modelína apod. Také sledujeme mimiku, obratnost mluvních orgánů, jako je pohyblivost čelisti, jazyka a rtů. (Klenková a kol., 2005)

Kolaříková (2015, s. 14) uvádí, že „grafomotorika je pohybová obratnost při grafickém projevu. Ke konci období by dítě mělo umět správně držet tužku, správně sedět, nakreslit kruh, který se může později stáčet spirálou dovnitř a potom ven, ovál, oblouček, podobně i osmičku či rovné čáry.“

1.5.2 Kognitivní zralost

Abyste dítě zvládalo bez problémů trivium – číst, psát a počítat je důležité, aby dosáhlo dostatečné rozumové úrovně. Do skupiny kognitivních předpokladů patří řeč, sluchové a zrakové vnímání, vnímání prostoru, času a základní matematické schopnosti. Nesmíme opomínat i ostatní smysly jako je chuť, hmat a čich, které jsou také velmi důležité.

Na komunikační schopnosti jsou ve škole kladeny velké nároky. Přiměřená řeč věku je velmi důležitá z několika faktorů. Dítě musí mluvenému slovu dobře rozumět, aby dokázalo pochopit, co má dělat a aby rozumělo výkladu. Myšlení i řeč se prolínají. Jejich prostřednictvím se dítě projevuje a říká, co si myslí. Řeč hraje také velkou roli pro postavení v kolektivu. (Bednářová a kol., 2010)

Před vstupem do školy by mělo být dítě schopno rozlišit jednotlivé hlásky slova. To znamená, určit první písmeno slova a také dokázat rozložit slovo na slabiky. Dítě by mělo ovládat až 3000 slov. Také by mělo zvládnout vyprávět vlastní zážitek, popsat obrázek, zazpívat písničku či zarecitovat básničku a mělo by mít upevněny zdvořilostní návyky. (Klenková a kol., 2005)

Vnímání prostoru je důležité pro orientaci v prostředí. Při vnímání prostoru se u dítěte projevuje egocentrismus. Nedokáže dobře odhadnout prostorové vztahy, velikost nejbližších a vzdálených předmětů. Věří pouze v to, co vidí a jak se mu to jeví. Orientace v čase je zásadní pro pochopení časové posloupnosti. Školsky zralé dítě zná rozdíl později a dříve a ví, jaký je rozdíl mezi před a po. (Kolaříková, 2015)

Sluchová vada může negativně ovlivňovat vývoj řeči a dokonce se může projevovat i různými poruchami chování. Orientační vyšetření sluchu tak provádíme v tiché místnosti a mluvíme na dítě šeptem i hlasitou řečí, z blízka i větší vzdálenosti. U dítěte pozorujeme, zda se neotáčí za mluveným slovem pouze jedním uchem, opakované se nevyptává na instrukce nebo nápadně pozoruje ústa osob, se kterými hovoří.

Sluchovou paměť procvičujeme jak krátkodobou tak dlouhodobou. Krátkodobou tak, že vyžadujeme po dítěti, ať zopakuje ihned to, co po nás slyšel a dlouhodobou tak, že po něj po delším časovém intervalu chceme, aby nám řekl, co jsme mu vyprávěli. Zde můžeme rovnou sledovat i jeho souvislé vyjadřování. (Klenková a kol., 2005)

Zrak u dětí trénujeme různými aktivitami jako je třeba hledání rozdílů, skládání obrázků z dílků a spoustu dalších. Zrakové vnímání má význam pro vývoj řeči, také pro čtení a psaní a další. Důležitá je zraková paměť, díky které dítě dokáže v procesu vyučování získávat informace, které jsou předkládané zrakovou cestou. (Klenková a kol., 2005)

Předškolní dítě vidí lépe na dálku. Vidění na blízko je pro ně namáhavější, proto u takové činnosti nevydrží příliš dlouho. Školsky zralé děti mají rozvinutou schopnost vidění nablízko. Dovedou lépe rozlišit podobné obrázky, písmena, detaily jako je počet nebo tvar a také rozlišit směr, zda jsou tvary otočené nebo obrácené.

Důležitá je vizuální integrace, kterou ovlivňuje dozrávání mozku. Jedná se o schopnost vnímat komplexně. Zralé děti vnímají celek jako soubor detailů, mezi nimiž jsou vztahy. Jsou tedy schopné vizuální analýzy. Tato schopnost je nezbytným předpokladem pro výuku psaní a čtení. (Vágnerová, 2000)

Školsky zralé dítě nejprve chápe a posléze umí i používat pojmy nahoře, dole, vpředu, vzadu, vlevo a vpravo. S tímto také souvisí používání předložkových vazeb (na, v, pod aj.) a orientačních pojmů jako je nahoře, blízko, poslední atd. (Bednářová, 2010)

Rozvoji matematických představ pomáhají hry jako je domino, člověče nezlob se, kuželky aj. Na vytváření matematických představ se podílí motorika, řeč, hmatové, sluchové, zrakové, prostorové a časové vnímání. Tento proces začíná nejprve porovnáváním (krátký - dlouhý, malý - velký), navazuje třídění podle druhu (jídlo, oblečení), dále dle barvy, tvaru, velikosti, posléze dítě dokáže roztrdit i dle více kategorií. Školsky zralé dítě by mělo chápat, že číslo není závislé na uspořádání prvků, na jejich tvaru, velikosti či barvě a že označení počtu je charakteristika sama o sobě. (Bednářová, 2010)

Zralé dítě ke vstupu do základní školy by mělo zvládnout poznat a pojmenovat barvy, geometrické tvary, zvířata, části těla. Rozlišovat počet (více, méně, stejně), zvládnout počítat nejméně do šesti. Znat své jméno, příjmení, bydliště, vyjmenovat nejbližší členy své rodiny. Rozeznat jednotlivé části dne (ráno, poledne, večer), dnů v týdnu a roku (jaro, léto, podzim, zima). (Klenková a kol., 2005)

1.5.3 Emoční a sociální zralost

Jako emoční zralost je považována kontrola impulzů a citů. Předpokladem kázně je kontrola impulzů a afektů. S citovou zralostí také souvisí zralost úkolová. Děti samy přecházejí od hravé činnosti k občasné cílevědomější a vytrvalejší činnosti.

Nesmírně důležité také je to, jakým způsobem je dítě schopno pracovat ve skupině a že na chvíli dokáže dát stranou své vlastní potřeby a snaží se pracovat ve prospěch společných cílů. Takováto schopnost však může někdy chybět u velmi nadaných dětí, nebo u dětí předčasně zařazených do školy. (Langmeier a kol., 2006)

Kolaříková (2015, s. 52-53) uvádí, že „emoční zralost může hrát významnou roli v začlenění dítěte. Dosažení citové stability, určitá sebekontrola, odolnost vůči frustracím,

schopnost zvládnout neúspěch, schopnost odložit potřebu okamžitě uspokojit svá přání, podřídít se autoritě učitele, zvládat impulzivitu tak typickou právě pro předškolní věk patří k prvkům související s emoční inteligencí.“

S emoční inteligencí souvisí sebevědomí, sebeovládání a motivace dítěte. Dále sociální kompetence, empatie, zvědavost, schopnost jednat s určitým cílem, schopnost komunikace a práce ostatními.

S citovou zralostí narůstá též zralost sociální. Dítě by mělo být méně závislé na rodině a mělo by se umět od ní na čas odloučit, být samostatné. Také by mělo být schopno podřídít se cizí autoritě, zvládnout jednat bez přítomnosti a podpory rodičů, začlenit se do kolektivu třídy a přijmout novou životní roli – školáka. Důležitá je také schopnost navazovat vztahy, komunikovat na určité úrovni, naučit se dávat odpovědi, ale také se ptát, být posluchačem a postupně také přijmout roli spolužáka a žáka. (Kolaříková, 2015)

Školsky zralé dítě se dokáže chovat altruisticky, umí projevit sympatii i empatii i přesto, že primárně jsou stále zaměřeni na své potřeby. Reagují především na vnější a jednoznačný projev druhé osoby. (Vágnerová, 2012)

2 Výchova a vzdělávání v předškolním věku

Výchova je proces směřující k rozvoji jedincových postojů, který může být realizován ve škole i rodině. Vzdělávání pak je proces vedoucí k učení. Zásaditosti výchovy a vzdělávání jsou ve vzdělávacích organizacích zakotveny v dokumentech, ze kterých organizace vycházejí. Základem školního vzdělávání je kurikulum, na jehož základě staví rámcový vzdělávací program.

2.1 Kurikulum

Bečvářová (2003, s. 28) uvádí, že „kurikulum v sobě zahrnuje prostředky, procesy ale i podmínky k dosažení cíle. Je to jakási cesta k určitému cíli.“

Při tvorbě kurikula se rozlišují čtyři základní úrovně:

- státní (národní),
- rámcová,
- školní,
- třídní.

Kurikulární dokumenty jsou odvozené od státního programu vzdělávání. Státní vzdělávací program je povinným základem pro vypracování rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé stupně škol. RVP je základním stavebním kamenem pro školy, které si díky němu zpracovávají s ohledem na své podmínky, možnosti a specifika vlastní školní vzdělávací programy. (Bečvářová, 2003)

Opravilová (2016, s. 71) uvádí, že „kurikulum představuje pedagogický dokument, ve kterém jsou uvedeny konkrétní cíle, plán a podrobnější obsah učení, hlediska pro hodnocení jeho výsledků a případně návrh, jaké prostředky a metody během určitého vzdělávacího působení použít. Při tvorbě kurikula mateřské školy se přihlíží k:

- základním rozvojovým potřebám a kulturním hodnotám;
- sociálním a kulturně historickým podmínkám;
- vazbě na další výchovné instituce, zejména rodinu a 1. stupeň ZŠ;
- situaci dětí vzhledem k věkovým zvláštnostem a specifickým potřebám.“

2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) vznikl pod vedením Výzkumného ústavu pedagogického v Praze. Veřejnosti byl představen v květnu 2001. (Bečvářová, 2003)

Jedná se o otevřený a směrodatný dokument pro učitele, ale také zřizovatele vzdělávacích institucí. Obsahuje hlavní podmínky, požadavky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Určuje společný rámec, který je třeba dodržet. Je zásadním východiskem pro vytvoření školního vzdělávacího programu. Reaguje na potřeby společnosti, tudíž je v časových etapách inovován. (MŠMT, RVP PV 2018)

RVP PV vyjadřuje určitý předpoklad k tomu, k čemu by se mělo na konci předškolního období docílit. Dosažení těchto výsledků však není povinné. Vzdělávací obsah se dělí na pět oblastí. *Dítě a jeho tělo – biologická oblast* zahrnuje zlepšování svalové a pohybové zdatnosti, podporuje manipulační a pohybové dovednosti, pečuje o fyzickou pohodu, stará se o samostatnost při sebeobsluze a dodržování zdravých životních návyků a postojů. *Dítě a jeho psychika – oblast psychologická* zahrnuje podporu duševní pohody, zdatnosti, odolnosti, rozvoji jazyka, řeči, citů, poznávacích procesů, funkcí, vůle, utváření zdravého nahlížení na sebe a přirozený rozvoj učení a poznání. *Dítě a ten druhý – interpersonální oblast* představuje podporu v utváření vztahů dítěte k jiným dětem či dospělým, dále kultivaci, posilování a obohacování vzájemné komunikace a také péči o tyto vztahy. *Dítě a společnost – sociálně kulturní oblast* je zaměřena na zavedení do společnosti a pravidel soužití s ostatními lidmi, uvedení do světa duchovních i materiálních hodnot a také do světa umění a kultury. *Dítě a svět – environmentální oblast* má za cíl vzbudit povědomí o dění v okolním světě, o vlivu člověka na životní prostředí a vytvořit předpoklad pro budoucí odpovědný a otevřený postoj k životnímu prostředí. (Opravilová, 2016)

V RVP PV (2018) jsou definovány tři cíle:

- rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání,
- osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost,
- získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí. (RVP PV, 2018)

RVP PV obsahuje klíčové kompetence, které slouží jako soubory předpokládaných vědomostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění jedince. Představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se propojují, doplňují a tím se stávají využitelnějšími a složitějšími. Jedná se

o kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské. (RVP PV, 2018)

S účinností od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky, povinné. (RVP PV, 2008, s. 6)

O předškolním vzdělávání můžeme hovořit, že se jedná o výchovně vzdělávací působení, tedy jako o procesu organizovaného a cíleného působení na předškolní dítě, které ho má rozvíjet, motivovat, podporovat a směřovat k získání kompetencí budoucího školáka. (Opravilová, 2016)

Předškolní vzdělávání v ČR není vázáno konkrétním učivem. Smyslem předškolního vzdělávání není formovat jedince dle určité představy, ale vytvořit pro každého jedince dobré předpoklady pro následné pokračování ve vzdělávání. Současná mateřská škola usiluje o rovnost všech dětí ve vzdělávacích šancích. Snaží se o podporu individuálního rozvoje každého dítěte dle jeho možností. (Opravilová, 2016)

2.3 Cíl výchovy a vzdělávání

Cíle výchovy ovlivňují tři charakteristické směry. Jedním z nich je pedagogický empirismus, který vychází z přesvědčení, že dítě je „*nepopsaná deska*“ či „*prázdná nádoba*“, kterou je třeba naplnit a popsat. Dle tohoto směru je tak pro výchovu určující vliv prostředí. Pedagog tak nahlíží na jedince jako na tvárný objekt a věří v to, že se o jeho rozvoj postará předem dobře připravené prostředí.

Na opačném základu staví pedagogický nativismus, který dává důležitost vrozenému základu. Dle tohoto směru je základem to, co je dítěti od přírody dáno a ne na získaných zkušenostech. Cíl výchovy je v tomto směru vcelku obtížný, protože pedagog při neúspěchu může odkázat na nedostatek potřebných předpokladů dítěte.

Poslední teorie se nazývá interakční teorie. Ta zastává názor, že dítě není pouhý objekt výchovy, ale rozhodující subjekt. Vysvětluje vývoj dítěte jako proces vzájemných vztahů mezi vlivy prostředí, vrozenými dispozicemi a vlastní aktivitou jedince. Toto působení se snaží podporovat jedince k samostatnému projevu a vlastní uplatnění v sociální skupině. (Opravilová, 2016)

O výchově můžeme hovořit, že jde o činnost tvůrčí. Je nezbytné, aby se o ní předběžně i následně přemýšlelo. Také aby její průběh, záměr i výsledky byly vědomě hodnocené a kontrolované. Výsledek výchovného působení by měl být připravený a plánovaný.

Nedílnými součástmi a činiteli každého procesu vzdělávání a výchovy jsou:

- cíl, o který usilujeme,
- osobnost jedince, který je vychováván,
- prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje (přírodní a sociální),
- prostředky, kterými se snažíme dosáhnout cíle,
- naše jednání a naše osobnost, která na dítě působí. (Opravilová, 2016)

Šafránková (2019, s. 37) uvádí vymezení výchovy, které ovšem nepostihují celou její podstatu:

- výchova je přípravou na život, na práci;
- výchova je přípravou k osvojování si sociálních rolí;
- výchova je prostředkem k harmonickému rozvoji osobnosti;
- výchova je přípravou k sebevýchově;
- výchova je aktivitou lidského jedince apod.

Dvořáková a kol. (2015, s. 22) uvádí, že „vycházíme-li z pojetí výchovy jako záměrného, cílevědomého působení na rozvoj osobnosti, považujeme cíl výchovy za kategorii, která významně určuje celý proces i konkrétní průběh výchovy. Slovem „cíl“ se míní výsledek nějakého jednání, nějaký chtěný výsledek, o jehož dosažení usilujeme. Výchovný cíl je tedy to, čeho chceme dosáhnout výchovnými úkony.“

Cíle výchovy vymezuje především vychovatel. Výchovné cíle můžeme rozdělit na:

- Kognitivní – rozvoj poznání a poznávacích schopností.
- Afektivní – rozvoj postojů, prožitků, emocí, hodnot.
- Konativní, psychomotorické – rozvoj dovedností a pohybových schopností. (Dvořáková a kol., 2015)

V souvislosti s cíli jsou důležité i prostředky, kterými lze cíle dosáhnout. Jedná se o různé výukové metody, pomůcky, technologie i obsah učiva. Také zde hraje důležitou roli kompetence učitele a žáků a zejména pedagogická evaluace, díky které se může pedagog posunout a uvědomit si své nedostatky nebo silné stránky. (Šafránková, 2019)

Výchova a vzdělávání (vzdělání) jsou dva odlišné pojmy. Šafránková (2019, s. 38) uvádí, že „pojem vzdělávání je chápán jako proces získávání vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, norem a metod dalšího získávání poznatků na rozdíl od pojmu „vzdělání“. Vzdělání je poměrně ukončeným stavem, který zahrnuje soubor získaných vědomostí, dovedností, postojů, názorů, hodnot, norem.“

Vzdělávání se vztahuje zejména na socializaci jedince s důrazem na rozvíjení kognitivních stránek a kvalit člověka. Jedná se o proces obohacování osobnosti skrz poznávání

a rozvíjení jedince. Vzdělání je jakýsi nástroj poznávání, který nelze oddělit od výchovy. Také výchovu je třeba chápat v určitém vztahu ke vzdělání. V pedagogickém procesu se na vztahy výchovy a vzdělání pohlíží různými způsoby. Buď jsou chápány odděleně, nebo se vzájemně prolínají. (Šafránová, 2019)

2.4 Mateřská škola

V mateřské škole (dále MŠ) je organizována edukace pro děti zpravidla od 3 do 6, případně 7 let. Jedná se o preprimární vzdělávání. V České republice je možno založit několik typů MŠ. Z hlediska zřizovatele jde o církevní, soukromé a veřejné MŠ, které po splnění daných požadavků mohou být zapsány do rejstříku škol – školských právnických osob.

MŠ se řídí Rámcovým vzdělávacím programem, na jehož základě si vytváří Školní vzdělávací program. Třídy jsou heterogenní i homogenní. Mohou zde být zařazeni i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. MŠ se snaží o intenzivní spolupráci s rodinou dítěte.

MŠ v České republice se potýká s různými problémy. Patří mezi ně nedostatek míst pro přijímání nových dětí do MŠ. Spousta rodičů má zájem o edukaci dítěte mladšího 3 let. Dále také vysoký výskyt odkladů povinné školní docházky. (Majerčíková a kol., 2015)

Mezi upravující vzdělávání v předškolním věku a také provoz mateřských škol patří zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání, nazýván také jako školský zákon. Dále zákon č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů. Zákon č. 455/1991 Sb., obsahuje živnostenský zákon a poslední je zákon č. 89/2012 Sb., který obsahuje občanský zákoník. (Průcha a kol., 2016)

2.4.1 Přípravné třídy

Přípravné třídy jsou zaváděny v České republice od roku 1997 a jsou zřizovány pro děti, které jsou sociálně znevýhodněné, nebo u kterých je předpoklad že se docházení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj tak, aby se mohly vzdělávat v prvním ročníku základní školy. Mohou zde být umístěny i jedinci, kterým byl udělen odklad školní docházky. Nastupuje se zde v posledním roce před zahájením školní docházky a to na základě žádosti zákonného zástupce, nebo písemného doporučení školského poradenského zařízení. (Průcha a kol., 2016)

Nejvyšší počet v takovéto třídě je dle vyhlášky č. 48/2005 Sb. 15 dětí. Obsah vzdělávání se řídí dle RVP PV, ale časový rozsah se řídí dle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání pro první ročník, což je 18-22 hodin týdně. Vyučování by mělo

obsahovat několik integrovaných bloků, které by měly být postaveny obecně, aby byl zachován prostor pro tvořivou, pružnou, vynalézavou, kombinačně a improvizaci náročnou práci pedagoga. Pedagog by měl postupovat při vzdělávání s velkým zřetelem k rozdílnosti vzdělávacích potřeb dětí. (Průcha a kol., 2016)

2.5 Úloha dospělého v předškolním vzdělávání

Za výchovu a vzdělání zodpovídají především rodiče. Čím je dítě menší, tím je závislé na rodičích zejména na matce. Ne všichni rodiče si dokáží uvědomit, co je pro jejich dítě vhodné a nutné, a proto mohou někteří svou mentální či sociální omezeností dítě poškozovat. Jsou také rodiče, kteří mohou dítě vnímat jako nástroj k uskutečnění svých cílů či nenaplnění snů, což může vést k nárokům na dítě a přehlížení jeho individuálních potřebám. V pozdějším věku přebírá určitou důležitost za výchovu a vzdělání pedagog a jiní specializovaní odborníci.

V české společnosti lze rozlišit dvojí koncepci rodičovské autonomie, a to je liberální a tradiční. Liberální koncepce znamená, že rodiče nebudou své dítě v jeho tvorbě hodnot a v jeho představách o dobrém životě nijak ovlivňovat. Zcela nechají na dítěti, aby si vybralo, co je dle jeho názoru nejlepší. Rodič pouze dohlíží a chrání dítě před negativními vlivy, které by jej mohly ovlivnit.

Tradiční koncepce je přesný opak. Rodiče přenášejí na dítě jejich hodnotový systém i představu o životě. V tomto případě tedy rodiče rozhodují o jedincových názorech, hodnotách či postojích. Rodiče omezují dítěti přístup k těm postojům a hodnotám, které sami neschvalují. (Opravilová, 2016)

Dle Lewina (1963, in Opravilová, 2016) existují tři různá typologická vymezení výchovných stylů:

- autoritativní (dominantní, autokratické);
- liberální (volné, svobodné);
- demokratické (partnerské, spolupracující).

Matějček (1992, in Opravilová, 2016) rozlišuje výchovné styly na základě citového vztahu rodičů k dítěti:

- lhostejnost, zavrhování dítěte, zanedbávající výchova;
- rozmazlující výchova, okouzlení dítětem, protekční, hyperprotektivní;
- úzkostná, perfekcionalistická výchova.

Každé dítě potřebuje řád. Ve výchově by neměl být jen jeden pól, ale měla by být nastavena jakási rovnováha mezi zákazy a chválou. Příliš chválené dítě se nenaučí přemáhat se či vcítit do druhého a dítě s mnoha zákazy se může cítit omezeně. Je dobré tak mít nastavené hranice a rodiče by měli být dítěti neustále emočně nablízku.

Mezi specifika dnešních mladých rodičů patří vyšší věk, než tomu bývalo v minulosti, pokles počtu rodin spojených manželským svazkem a zvyšující procento rodin žijící v partnerském svazku. Spousta dětí kvůli vysoké rozvodovosti vyrůstá v neúplných rodinách. Jednotlivé generace žijí odděleně. Kvůli vzrůstajícímu věku a odchodu do důchodu nemají prarodiče tolik času na vnoučata, a také se v mnoha směrech odlišuje jejich představa o výchově vnoučat. (Opravilová, 2016)

Dítě v tomto věku všechno velmi pozorně vnímá a neujde mu spousta věcí, proto by už v tomto věku, ať už rodiče či učitelé měli budovat negativní vztah k návykovým látkám. Mnohé děti vidí, že „velcí berou drogy“ a proto by bylo dobré na toto téma vhodně reagovat a vysvětlit přiměřeně věku. Dítě má v dospělém vzor a jeho postoj k tomuto jevu může být pro dítě klíčovým. (Majerčíková, 2015)

Při výchově dítěte je rodina nenahraditelnou institucí. Je nepostradatelná i pro dospělého člověka. Znamená obrovskou životní jistotu. Děti umožňují dospělému učinit nové životní možnosti: znova si prožít dětství, dát svou moudrost a vybudovat další generaci. V dětech je skryta budoucnost. Dospělí mohou vkládat do svých dětí svá nesplněná přání, touhy, sny i plány. Dítě mohou považovat za pokračovatele jejich životní dráhy. (Opravilová, 2016)

Nesmírně důležitá je komunikace mezi rodičem a dítětem. V dnešní době je trend, aby dítě mělo svobodu volby, umělo nést důsledky vlastního chování i rozhodování, učilo se respektovat řád, autoritu i pravidla. Rodič by si tak měl dávat pozor na chyby, které mohou v komunikaci nastat. Jedná se například o nadávky dítěti, posmívání se, vyčítání, srovnávání s jinými dětmi, ironie, hrozba. Tyto metody rodičů mohou v dítěti mnohdy vyvolat pocit, že je k ničemu, a není dost dobré. Je třeba tak dítě podporovat a hovořit s ním. (Špaňhelová, 2004)

Potřeby malého dítěte zprvu naplňuje pouze rodina. Vstupem dítěte do mateřské školy přebírá velkou odpovědnost za uspokojování potřeb učitelka. Jsou děti, které dokážou přijmout citovou podporu každé osoby, která je na něj milá. Jsou ale také děti, pro které citovou podporu představuje dlouho pouze matka. Nedojde-li k naplnění potřeb, dítě může strádat. To se projeví stavem úzkosti, agresivitou nebo vegetativními poruchami. Drobné potíže časem odezní, ale mohou přejít ve stav trvalý, který způsobí u dítěte deprivaci. V případech deprivace je důležité posoudit příčiny, stanovit diagnózu a navrhnout léčebný postup. (Opravilová, 2016)

Matějček a Langmeier (rok neuveden, in Opravilová, 2016) vytvořili pro děti model pěti základních potřeb:

1. Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti podnětů.
2. Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech.
3. Potřeba prvních citových a sociálních vztahů.
4. Potřeba identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty.
5. Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy.

V roce 2001 evropská konference v Ženevě vyhlásila program „Budujme Evropu pro děti – realizujeme práva dítěte při jejím rozšiřování“. Na tento popud vypracovalo několik vědců s využitím Listiny práv *Katalog sedmi základních potřeb (Basic Needs)*.

1. Potřeba stálých laskavých vztahů.
2. Potřeba tělesného bezpečí, celistvosti, nedotknutelnosti a neporušenosti.
3. Potřeba respektu k individuálním zvláštnostem a způsobu získávání zkušeností.
4. Potřeba získávat věku přiměřené znalosti.
5. Potřeba stanovených hranic a řádu.
6. Potřeba stálého a podporujícího okolí.
7. Potřeba jisté budoucnosti vzhledem k sobě, ale i k širšímu okolí.

Tyto potřeby jsou naplňovány ve spolupráci vzdělávací instituce a rodiny. (Opravilová, 2016)

2.5.1 Kompetence učitele mateřské školy

Díky projektu „Podpora práce učitelů“, který byl schválen v letech 2000-2001 byly vyvozeny profesní standardy v podobě klíčových kompetencí učitele. Tento model byl vytvořen na základě tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání. Jednotlivé kompetence jsou vztaheny ke konkrétním cílům. Jedná se o cíle učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být.

1. Kompetence předmětová – učitel má osvojeny znalosti z oboru předškolní pedagogiky i jí příbuzných věd, které odpovídají potřebám mateřské školy. Dokáže přenést poznatky jiných vědních oborů do výchovně-vzdělávací činnosti.
2. Kompetence didaktická a psychodidaktická – pedagog má znalosti o RVP, umí vytvořit školní i třídní vzdělávací program a projektové nabídky. Jeho dlouhodobým záměrem činnosti je vzdělávat a vychovávat v praktické i teoretické rovině souběžně ve spojení s jeho psychologickými, sociálními a kauzálními znalostmi.
3. Kompetence pedagogická – pedagog ovládá strategie procesů a podmínek výchovy

jak v rovině praktické, tak teoretické spojené s multikulturními, psychologickými a sociálními vědomostmi. Zná práva dítěte, které respektuje během pedagogické práce.

4. Kompetence diagnostická a intervenční – učitel je schopen identifikovat dítě se specifickými potřebami, sociálně patologické projevy dětí, sociální vztahy ve třídě a na základě svých vědomostí dokáže řešit tyto problémy, výchovné situace čili zvládne použít prostředky pedagogické diagnostiky.
5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikační – učitel se podílí na spoluvytváření příznivého klimatu ve třídě, umí použít prostředky k socializaci dětí, ovládá efektivní způsoby spolupráce a komunikace s rodiči i ve třídě.
6. Kompetence manažerská a normativní – učitel zná zákony, ale i normy vztahující se k výkonu jeho profese. Je schopen sebereflexe. Umí vést záznamy a třídní dokumentace. Zvládne pracovat v týmu, je schopen spolupráce a také se spolupodílet na strategii rozvoje školy.
7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující – učitel ovládá rozsah znalostí, týkajících se všeobecného přehledu, které umí přenášet na děti. Vystupuje jako reprezentant své profese. Umí si obhájit své pedagogické postupy. Umí reagovat na změny ve výchovně vzdělávacích podmínkách.

Tento dokument se setkal jak s kritikou, tak chválou. Rozhodně je spíše zaměřen na požadavky, znalosti a v jakých oblastech by lidé měli být připravováni pro tuto profesi. (Syslová, 2013)

2.6 Volný čas dětí

Rodina jako primární skupina se zásadně podílí na formování osobnosti zejména proto, že se jedná o prvotní prostředí výchovy a volnočasového života. Způsob realizace volného času v rodinách se mnohdy liší na základě životního stylu, sociálního statusu, ale i vztahu k volnočasovým potřebám dítěte. Jsou jakýmsi prostředkem pro dítě, aby zajišťovaly hmotné i finanční potřeby či placené zájmové činnosti. Je na každé rodině, jak moc bude u dítěte rozvíjet tuto stránku ať už jako inspirátor, realizátor či podporovatel. Každopádně ve svých dětech vzbuzuje hodnotová východiska a také motivaci, jak dosáhnout životních cílů, ale také jak budou tyto dovednosti uplatňovat po založení vlastní rodiny. Toto působení probíhá reprodukcí a nápodobou, uskutečňováním společných či individuálních zájmových činností, sledováním a reagováním na zájmy, potřeby a nadání dětí, ale i spontánně výchovným působením. Rodiče

by také neměli zapomínat na dostatek času věnovaný dětem. (Hofbauer, 2004)

Pedagogické ovlivnění volného času je významnou oblastí výchovného působení. Jedná se o způsob duševní hygieny, rekreace, zábavy, rozvoj osobnosti a mnoho dalšího. Plní funkci výchovnou, vzdělávací, zdravotní a sociální. Tato výchova probíhá mimo povinné vyučování a mimo vliv rodiny. Je institucionálně zajištěná a uskutečňuje se převážně ve volném čase. Tyto podmínky vytváří mnoho organizací, kam může dítě docházet. Jedná se o školní družiny a kluby, střediska pro volný čas, domovy mládeže, dětské domovy, jazykové školy, umělecké školy, ale také různá občanská sdružení, tělovýchovné organizace aj. (Pávková a kol., 2008)

Organizaci zájmového vzdělávání v České republice upravuje vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. V této vyhlášce jsou zmíněna školská zařízení pro zájmové vzdělávání. Školský zákon také uvádí, že zájmová činnosti v době mimo vyučování je jednou z podstatných náplní činnosti ubytovacích a školských zařízení. (Kaplánek, 2017)

3 Osobnostní a sociální výchova

Osobnostní a sociální výchova je od září 2007 povinným obsahem vzdělávání na všech základních školách a také osmiletých gymnáziích v České republice. Toto tzv. průřezové téma má prostupovat celou školní výukou od 1. do 9. třídy skrz předměty, semináře, projekty a školními prožitkovými kurzy.

Tato výchova se zaměřuje na rozvoj osobnosti, morálních postojů a sociálních dovedností žáků ve škole. Užívá praktické prožitkové vyučovací metody. Někteří učitelé a ředitelé škol ji považují za nesmírně důležitou a zakládají na ni tak školní vzdělávací program. Vnímají ji jako možnost k rozvíjení osobnosti žáků, dobrých mezilidských vztahů ve třídách, ale dokonce jako základní podmínku efektivního vyučování.

3.1 Vymezení osobnostní a sociální výchovy

Osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV) je praktickou disciplínou zabývající se rozvojem osobnostních a sociálních každodenních dovedností. Můžeme hovořit o disciplíně, která se zabývá rozvojem v oblasti životních kompetencí v oblasti osobního života v mezilidských vztazích a se sebou samým. Specifikou OSV je, že se učivem stává sám žák, konkrétní žakovská skupina a více či méně běžné situace každodenního života. Smyslem OSV je pomoci všem žákům najít cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému, dalším lidem a světu. (Valenta, 2006)

Formulace učiva by měla „ožít“ v praktické činnosti žáka, kterou koná sám nebo s druhými. Učí se sledovat a učí se to tak, že pozoruje ostatní lidi kolem sebe a to nejlépe přímo při učení OSV ve třídě, jelikož i skupina žáků je učivem. Pojetí učiva OSV by mělo být především praktické a zakládat by se mělo na tom, že pojmenované dovednosti se jedinec učí jako součást své vlastní výzbroje pro cestu životem. Cíl této výchovy by měl být behaviorální, nikoli aby spočíval ve znalosti definic. (Valenta, 2017)

Problém spojený s tímto učivem může nastat v nedostatečném vzdělání pedagogů. Valenta (2017) ve své podkladové studii na téma OSV, uvádí výzkum Kubáčkové (2015), který obsahuje tři otázky a odpovědi. Tyto odpovědi pak obohatil navíc o svůj vlastní komentář.

Kubáčková (2015, in Valenta 2017) publikovala výzkum, kterého se zúčastnilo 65 respondentů vyučujících na prvním stupni ZŠ. Z tohoto výzkumu vyplývá, že se učitelé o OSV převážně zajímají, především díky různým kurzům a literatury. Valenta (2017) na toto

reaguje, že nabídka kurzů zaměřená na OSV je v současné době velmi chudá a to zejména díky mýtu, že OSV probíhá „samo sebou“ a tudíž není nutno se v této oblasti speciálně vzdělávat. Nejčastější formou zařazování do výuky OSV bývá reflexe, brainstorming a myšlenkové mapy. Reakcí Valenty (2017) na tuto skutečnost je, že si zde můžeme povšimnout velké slabiny pojetí OSV a to proto, že tyto uváděné metody probíhají „verbálně-kognitivně“ a nikoli „situačně-behaviorálně“. Poslední otázka výzkumu se vztahovala na dobu, kdy probíhá výuka OSV. Z výsledků je zjevné, že nejčastěji se promítá do českého jazyka, prvouky a třídnických hodin. Valenta (2017) toto komentuje, že se třídnické hodiny staly jakýmsi „domovem“ OSV ve kterých se prostě jen „hrají hry“, což se opět odráží na nedostatečné kvalifikaci učitelů.

Tato výchova je součástí rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Řadí se mezi průřezová témata, která jsou povinnou součástí základního vzdělávání. Průřezová témata představují důležitý formativní prvek základního vzdělávání a vedou k rozvíjení osobnosti žáka a to především v oblasti postojů a hodnot. OSV je od září 2007 povinným obsahem vzdělávání na všech základních školách a osmiletých gymnáziích v ČR. Toto průřezové téma má být obsaženo od 1. až do 9. třídy skrz předměty, školní výlety atd. (RVP ZV, 2017)

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka v oblasti vědomostí, dovedností a schopností spočívá v tom, že:

- Vede k porozumění sobě samému a druhým.
- Napomáhá ke zvládnutí vlastního chování.
- Přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni.
- Rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti.
- Utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci.
- Umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací.
- Formuje studijní dovednosti.
- Podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny.

V oblasti postojů a hodnot vede k tomu, že:

- Pomáhá k utváření pozitivního postoje k sobě samému a k druhým.
- Vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci.
- Vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů.
- Přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování.
- Napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů

chování. (RVP ZV, 2017, s. 127)

Tematické okruhy jsou řazeny do třech částí:

Osobnostní rozvoj

- Rozvoj schopností poznávání – cvičení smyslového vnímání, pozornosti, soustředění, zapamatování, řešení problémů. Také dovednosti pro studium a učení.
- Sebepoznání a sebepojetí – já jako zdroj informací o sobě, druhí jako zdroj informací o mně. Moje tělo, psychika – postoje, hodnoty, temperament. Co o sobě vím a co ne. Jak se promítá mé já v mém chování, můj vztah k sobě samému, moje učení, vztahy k druhým lidem, vyrovnané a zdravé sebepojetí.
- Seberegulace a sebeorganizace – cvičení sebekontroly, sebeovládání – regulace vlastního jednání a prožívání, vůle. Organizace vlastního času, plánování učení a studia. Stanovování osobních cílů i kroků k jejich dosažení.
- Psychohygienu – dobrá organizace času. Dovednosti zvládání stresových situací, hledání pomoci při potížích. Dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrá vztah k sobě samému. Sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích.
- Kreativita – tvořivost v mezilidských vztazích. Cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity – pružnost nápadů, originalita, citlivost, schopnost vidět věci jinak, schopnost přenést nápady do reality.

Sociální rozvoj

- Poznávání lidí – vzájemné poznávání se ve skupině/třídě. Rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech, chyby při poznávání lidí.
- Mezilidské vztahy – chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, podpora, pomoc, respektování. Péče o dobré vztahy. Lidská práva jako regulativ vztahů. Vztahy a naše třída/skupina.
- Komunikace – řeč těla, zvuků, slov, lidských skutků, předmětů a prostředí vytvářeného člověkem. Cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání. Dovednosti pro verbální i verbální sdělování. Specifické komunikační dovednosti. Dialog – jeho pravidla, řízení, vedení a typy. Komunikace v různých situacích, efektivní strategie, asertivní, otevřená a pozitivní komunikace. Dovednosti komunikační obrany proti agresi a manipulaci. Pravda, lež a předstírání v komunikaci.
- Kooperace a kompetice – rozvoj individuálních, sociálních dovedností pro kooperaci a sociálních dovedností pro etické zvládání situací soutěže, konkurence.

Morální rozvoj

- Řešení problémů a rozhodovací dovednosti – dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí, problémy v mezilidských vztazích a seberegulaci. Zvládání učebních problémů vázaných na látku předmětů.
- Hodnoty, postoje, praktická etika – analýzy cizích i vlastních hodnot, postojů a jejich projevů v chování lidí. Vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spravedlivost, spolehlivost, respektování atd. Prosociální a pomáhající chování. Dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne. (RVP ZV, 2017)

V RVP PV téma OSV zařazeno není. Naproti tomu např. ve Walesu (v jedné z mála krajin, kde je osobnostní a sociální výchova samostatnou součástí vzdělávacích programů) je ve vzdělávacím programu pro děti od 3 do 7 let sedm oblastí podporující rozvoj jejich dovedností. Do těchto oblastí patří i sociální a osobnostní rozvoj, blahobyt a kulturní rozmanitost. V této oblasti se děti učí o sobě, o vztazích s ostatními dětmi a dospělými v rodině i mimo ni. Dovednosti jsou rozvíjeny ve všech oblastech učení. Dochází k podporování jejich sebeúcty, morální hodnoty, osobního přesvědčení, empatii. Také má za úkol rozvíjet u dětí vědomosti týkající se vlastní kultury, jiných kultur, ale také tradic a oslav. Klade si za důležité vzbuzovat pozitivní postoj a oceňovat hodnoty vůči rozmanitosti kultur a jazyků, které existují ve Walesu. (Curriculum for Wales, 2015)

Děti by tak měly mít příležitost v osobnostním rozvoji o to, aby:

- Staly se nezávislými ve svých potřebách osobní hygieny a byly si více vědomy osobní bezpečnosti.
- Uměly vyjadřovat a mluvit o svých pocitech a emocích.
- Byly zvědavé a rozvíjely pozitivní postoje k novým zkušenostem a učení.
- Uměly riskovat a staly se tak sebevědomými průzkumníky svého okolí.
- Experimentovaly s novými příležitostmi k učení, včetně moderních technologií.
- Staly se nezávislými mysliteli a studenty.
- Rozvíjely povědomí o tom, v čem jsou dobří, a pochopily, jak mohou zlepšit své učení a využívaly zpětnou vazbu ke zlepšení jejich práce.
- Uměly ocenit svůj i cizí úspěch.

V sociální oblasti by pak měly mít příležitost k tomu, aby:

- Respektovaly potřeby druhých.

- Převzaly odpovědnost za své vlastní činy.
- Zvážily důsledky slov a jednání pro sebe a ostatní.
- Porozuměly chování lidí ve škole i doma a pochopily tak důležitost pravidel chování.
- Pochopily, co je spravedlivé a nespravedlivé, byly ochotni kompromisu.
- Formovaly vztahy.
- Oceňovaly blízké, projevovaly péči a ohleduplnost.
- Ocenily, co vše dělá dobrý přítel.
- Rozvíjely pozitivní sebevědomí a pocit sounáležitosti jako součást různých komunit a pochopily tak svou vlastní identitu.
- Rozvíjely povědomí o různých kulturách a odlišných potřebách, názorech a přesvědčení jiných lidí.
- Uměly jednat s lidmi ze všech kulturních prostředí s úctou, a prokázaly vůči nim tolerantnost.
- Rozvíjely porozumění rozmanitosti rolí, které lidé hrají v různých skupinách a společenstvích.
- Začaly zpochybňovat stereotypy. (Curriculum for Wales, 2015)

V RVP PV jsou uvedeny pouze základy klíčových kompetencí sloužící jako soubor předpokládaných dovedností, vědomostí, schopností, postojů a hodnot, které by mělo dítě při ukončení předškolního vzdělávání na určité úrovni ovládat. Tyto kompetence by mohly alespoň z části naplnit OSV i v předškolním vzdělávání, nicméně jak je uvedeno přímo v RVP PV, jedná se pouze o elementární cíle.

3.2 Cesty OSV k žákům

Existují čtyři základní cesty, jak můžeme zprostředkovat témata OSV žákům. Všechny vyžadují specifické znalosti, dovednosti a případně vzdělání učitele.

1. Způsob, jakým běžně komunikujeme a jednáme se žáky – tato cesta odkazuje na chování učitele jako na rodiče v dobře fungující rodině. Čili sám učitel se řídí pravidly a principy, které sám požaduje od žáků. Dokáže odhalit manipulaci, ironii, nevyžádané rady či další projevy, které nerespektují komunikace u druhých i u sebe. Snaží se používat otevřenou komunikaci, zpětnou vazbu, ale také se snaží o podporu v samostatném rozhodování u žáků.
2. Způsob, jak využíváme spontánní neplánované situace k OSV – v tomto případě je

důležité, umět správně reagovat na situace, které nastanou v případě například porušování pravidel.

3. Začlenění témat OSV do předmětu, který vyučujeme – učitel může začlenit OSV do jakéhokoli předmětu používanými metodami (hraní rolí, myšlenková mapa atd.), nebo může realizovat téma OSV, která jsou přímo obsažená ve výstupech vzdělávacích oborů v RVP (výchova k občanství – sebepoznávání)
4. Práce s tématy OSV v samostatných časových blocích – je možno se tématům OSV věnovat v časových blocích, které umožňují intenzivnější a kvalitnější práci jako například projektové vyučování, školní prožitkové kurzy atd. (Srb a kol., 2007)

Učitel by také měl při přípravě na vyučování, ve kterém bude pracovat s tématy OSV, řídit se dle didaktického cyklu C-M-I-A-R-E. Přičemž C znamená to, že začneme stanovením si cíle. Jakmile známe cíl, volíme metody M, dále zadáme instrukce I. Dle instrukcí probíhá akce žáků A, po akci vedeme reflexi R a v poslední fázi nazvané evaluace E zjišťujeme, jak se nám cíle podařilo dosáhnout. OSV se daří, když je praktická, propojená se životem žáků, provázející a zacílená. (Srb a kol., 2007)

Důležitou podstatou také je to, že učitelé sami jsou osobnostními vzory především tím, že běžně uplatňují efektivní sociální chování. Žáci mohou v jejich chování pozorovat lidské osobní, etické a sociální kvality, které jsou reprezentovány tématy OSV. (Valenta, 2006)

Pro školy bývá náročné, aby došlo k naplnění všech cílů najednou, proto by měla zvolit své vlastní prioritní cíle OSV. U žáků mohou učitelé rozvíjet především ty dovednosti, které sami ovládají a rozumí. Čili zde není na místě otázka „Co budeme u žáků rozvíjet?“, ale spíše „V čem se bude vzdělávat náš učitelský sbor?“ OSV žádá systematický a společný postup všech učitelů. Stanovené cíle můžeme snadno kontrolovat, zda se nám je snaží naplňovat skrz autoevaluaci. (Srb a kol., 2007)

Valenta (2010, s. 1) rozlišuje tři nejobecnější metodické principy OSV, které stanovují, že metody OSV jsou:

- Praktické – žáci se učí jednat v situacích, dělají různé činnosti atd.
- Zosobněné – metody i způsob vedení reflexí po aktivitách by měly zahrnovat, ale také zlepšovat žakovu osobní zkušenost atd.
- Provázející – jedná se o vlastní metody OSV, které jsou spojeny s reflexí zkušenosti, kterou jedinec prožil během aktivity atd.

Dále rozlišuje metody na dvě hlediska - času a místa.

1. Hledisko času působení metody:

- Metody jednorázově působící – hry, aktivity, které použijeme jedenkrát.
 - Metody dlouhodobě působící – opakované aktivity, učební úkoly působící dlouhodobě.
2. Hledisko místa, resp. komunity, kde metoda působí:
- Metody působící pouze ve třídě.
 - Metody působící i mimo třídu. (Valenta, 2010)

Mezi činnostní principy metod OSV můžeme zařadit:

- Analýza artefaktů, výtvorů apod. – jádrem je, že si žáci vytvářejí své vlastní různé výtvary, které odrážejí jejich vzájemné vztahy, sebepojetí, hodnotové žebříčky apod. Vede k uvažování o skupině, lidech. Např. žáci dostanou za úkol vytvořit z plastelíny sošku zvířete, které si myslí, že by byli, kdyby byli zvířetem a následně se uvažuje o tom, proč si jednotlivci zvolili právě toto zvíře.
- Brainstorming – jedná se o strukturovanou metodu řešení problémů. Základem je „vystřelování“ nápadu a asociací k nějakému problému. Např. „co byste vykouzlili, kdybyste byli čarodějem?“
- Činnosti s akcentem na fyzickou stránku, pohyb apod. – základem je fyzická aktivita vedoucí k sebeovládání, spolupráci, psychohygienu, sebepoznávání. Např. prohmatávání vnitřním hmatem těla od hlavy k nohám.
- Dialog, diskuze, rozhovor – jde o metodu mezi dvěma a více účastníky. Účastníci rozhovoru rozvíjí dovednosti vnímat partnera, udržovat si přehled o tématu, komunikovat neagresivně apod. Např. výukový dialog, modelový dialog.
- Dotazníkový princip (princip „otázka – odpověď“) – jde o sběr informací o lidech, a to i včetně sebe díky různým dotazníkům, pracovním listům, nebo cílených rozhovorů. Vede k sebepoznání, kreativě, vzájemnému poznávání a relaxaci. Např. aktivity na téma „koho se to týká?“ Založené na kladení otázek typu „kdo má doma kočku?“
- Hraní rolí, dramatizace, inscenace – proměna v někoho jiného a následné hraní různých situací. Např. pantomima předvádějící emoční vztahy, živé obrazy se zvuky na téma „naše třída očima učitelů.“
- Kompetitivní situace – jádrem je umět se koncentrovat na výkon, vítězství jednoho na úkor druhého nebo zvládnutí situace konfliktu. Cílem je osobní zážitek, získání znalostí, reflexe osobního úsilí zdolat překážku. Např. diskuze kdy se žáci rozdělí do skupin a jedna souhlasí a druhá nesouhlasí.

- Kresebný princip (princip „pastelka – papír“) – výtvarné či grafické zpracování jakéhokoli tématu OSV směřující k vyjádření vlastního já, sebepoznání apod. Např. kresba společného domu, svého životního příběhu.
- Monolog – prezentace sebe samého, vyprávění příběhů apod.
- Neverbální techniky – základem je interakční jednání beze slov. Rozvíjí kreativitu, citlivost vůči lidskému chování a komunikaci. Např. úkoly při kterých je zakázáno mluvit.
- Percepce a koncentrace – umět kterýmkoliv smyslem soustředěně vnímat lidi a vzniklé situace. To vede k empatii, komunikaci a seberegulaci. Např. koncentrace na vlastní pohyb, mozkově gymnastická cvičení.
- Reálné „podivné“ situace – jádrem je kterákoliv obvyklá činnost, která má jisté omezení. Tyto situace jsou klíčové pro rozvoj spolupráce, komunikace, seberegulace apod. Např. dva žáci staví z kostek dům, ale ten, který jej staví, má zavázané oči a ten, co vidí, nesmí přijít do kontaktu s kostkou.
- Práce s hmotou/materiálem – práce s materiálem, do kterého žák vkládá své představy, které se týkají jeho, ale i druhých. Skrz tuto metodu je žákovi umožněn jiný úhel pohledu na sebe, na druhé, nebo též umožní metaforický způsob vyjádření. Např. tvoření papírové skládanky na téma „můj život“.
- Práce s prostorem – zapojení prostoru – smyslové zkoumání prostoru apod.
- Psací technologie (princip „tužka – papír“) – psaní textů, které vedou k sebepoznávání, mapování hodnot apod. Např. životopisy, vzájemně psané zpětné vazby.
- Relaxačně-suggestivní a uvolňovací princip – je zaměřen na koncentraci na sebe, orientovaný na psychohygienu a seberegulaci. Např. uvolňování svalů, dýchání.
- Reálné situace – situace, které nastanou samovolně, nebo učitelem navozené reálné situace. Např. hádka dětí, zapojení vyšších ročníků při zápisu prvňáčků.
- Simulace – hraní fiktivních situací, kdy žáci jsou ve vymyšlené situaci sami za sebe. Např. já, kdybych byl starostou.
- Situační analýza – jádrem je rozbor sociálních a osobních situací. Např. analýza filmových, psaných, vyprávěných nebo i žáky zahráných situací.
- Specifické signalizace – jádrem je využití neobvyklého dorozumívacího kódu. Cílem je komunikační kreativita. Např. vytvoření nezvyklých ranních pozdravů, skupinový pokřik.
- Textová analýza – umět dekodovat psané komunikace a přinášet tak východiska

pro další aktivity. Např. práce se svými eseji na téma „naše třída v posledním roce.“

- Verbalizované/psané transformace – umět kreativně a fantazijně vytvořit slovní metafory, analogie, opisné příklady a básně. Nejde o literární vzdělání, nýbrž o komunikaci. Např. metody typu „co bys byl, kdybys byl zvíře?“
- Transformace s estetickou dimenzí – umět esteticky a kreativně uchopit téma OSV. Např. ztvárnění „zvukových obrazů“ vývoje vztahů na adaptačním pobytu.
- Úkolově kooperativní situace – jádrem je spolupráce. Do činnosti se musejí zapojit všichni členové skupiny. Např. žáci mají za úkol zdolat pavučinu. Mezi stromy jsou natažená lana a všichni členové skupiny se musejí dostat na druhou stranu, ale nesmějí se dotknout lana.
- Vizualizace/imaginace (práce s vizuálními, ale i hmatovými a zvukovými představami) – vyvolání představ. Vede k seberegulaci, kreativitě, kognitivním funkcím apod. Např. představa čehokoli dle cílů aktivity – budoucnosti, vlastního chování.
- Zvukové exprese – využití zvuku ke sdělení. Např. převyprávění uplynulého dne pouze ve zvucích. (Valenta, 2010)

Ve Walesu upřednostňují jiné metody. Je třeba, aby děti zažily výzvy podporující jejich učení. Také by měly mít příležitost rozvíjet své dovednosti, znalosti a porozumění prostřednictvím zapojení do řady zkušeností jako jsou:

- Aktivity ve vnitřním i venkovním prostředí.
- Různé druhy her a řada plánovaných činností, včetně těch, které jsou iniciovány dětmi.
- Činnosti, které jim umožňují převzít řadu rolí, včetně vedení v malé skupině, párované učení nebo práce v týmu.
- Používat různé zdroje jak v tištěné, tak interaktivní podobě.
- Činnosti, které jim umožňují stát se nezávislými, používat různé smysly, být kreativní a nápadití.
- Činnosti, které jim umožňují sdělovat své myšlenky, hodnoty a přesvědčení o sobě, ostatních a světu.
- Činnosti, které jim umožňují řešit problémy a diskutovat o výsledcích.
- Činnosti, které jim umožní pochopit, jak mohou chránit životní prostředí a stát se šetrnými v jejich každodenním životě k životnímu prostředí.
- Činnosti, které jim umožňují cítit se bezpečně a které přispívají k jejich vlastní bezpečnosti.

- Činnosti, které jim umožňují zdravý výběr, rozvoj a porozumění jejich vlastním tělům a aktivitě, jak je udržet v bezpečí a zdraví. (Curriculum for Wales, 2015)

OSV neklade nároky jen na děti, ale zejména na učitele. Učitel je ten, který má nejtěžší práci, a to jistou zábavnou formou předat poznatky týkající se OSV. Děti jsou naše budoucnost. To, jak je vychováváme a učíme, v nich zanechává obrovské stopy a zkušenosti, které jednou oni předají dál. Je třeba poskytnout a ve zdravém slova smyslu rozmazlit tuto generaci v tom, že jim poskytneme veškeré možné vzdělání, které lze. Budovat v dětech správný morální, sociální a osobnostní postoj už od mala je základ dobrého vzdělání. Inspirovat bychom se mohli právě díky metodám, které obsahuje kurikulum ve Walesu.

3.3 OSV v mezinárodním kontextu

Při svém vzniku se český koncept osobnostní a sociální výchovy opíral o evropskou tendenci zejména z Velké Británie (zde pod pojmem personal and social education – PSE) odkud přišel v roce 1990 první popud k tvorbě českého pojetí OSV.

Velká Británie – Anglie

V současnosti je OSV v této zemi rozdělena pro děti mladší (věk neuveden) „personal, social, health and citizenship education“ (PSHCE), což představuje zdraví, životní pohodu, vztahy a svět „kolem nás“. Pro starší děti (11–16 let) je „personal, social, health and economic education“ (PSHEE), která obsahuje samostatnou oblast sexuální a vztahové výchovy. PSHEE se dělí na dvě části. Jedna má název osobní spokojenost a druhá finanční způsobilost a ekonomická spokojenost. Osobní spokojenost v sobě zahrnuje OSV, výchovu ke zdraví, sexuální výchovu a také sociální a emocionální aspekty učení.

Výhodou je, když tato výchova probíhá ve specifických samostatných lekcích. Obvykle ale je součástí jiných předmětů, nebo celoškolních výletů, specifických projektů, mimo vyučovací edukační činnosti atd. (Valenta, 2017)

Velká Británie – Severní Irsko

Severní Irsko má obsaženo ve všech úrovních vzdělávání (6-16 let) povinné oblasti OSV ke vzdělávání. Patří zde osobní rozvoj, porozumění sobě, zdraví, vzájemné porozumění i v širších společenstvích. (Valenta, 2017)

Malta

Tato země má jako povinný předmět v primární úrovni (5-11 let) osobnostní a sociální rozvoj. V sekundární úrovni (11-16 let) má osobnostní a sociální výchovu. V primární úrovni mají žáci za cíl seznámit se s prostředím a vrstevníky – asertivita, komunikace, empatie, agresivita. Respektování sebe i druhých – pomoc, city, naslouchání apod. Vše o mně – sebevědomí, sebedůvěra, talent, dovednosti atd. Dále role a odpovědnost – role, práce, sebevědomí atd. Poslední odvětví je porozumění dospívání, změnám, vytváření odpovědnosti za vlastní volby a využití času.

Sekundární výchova vede žáky k vzájemnému poznávání, bezpečnosti, zdraví, demokracii, pravidel soužití, já a sebevyjádření apod. Je to tedy rozvinuto o oblast životních zkušeností, událostí a situací.

Jako učební metody je používáno experienciální učení (dle Kolbova modelu) a „překlápění“ zkušeností, které žák získá ve vyučování do dovedností jednání v běžných životních situacích žáka. (Valenta, 2017)

Kanada

Kanada má širší rámec sociálně-emočního učení. Health and life skills (HLS) je předmět od mateřských škol do konce základní docházky. Career and life management (CALM) je určen pro starší děti. Oba na sebe navazující systémy však vycházejí z konceptu osobní spokojenosti, ze shodných východisek a ze dvou trojic výběrů. HLS pracuje se spokojeností – zdraví a bezpečnost, vztahy – respekt vůči druhým, vztahová zodpovědnost, sociální dovednosti a celoživotní učení – role, kariéra. CALM na to navazuje osobní odpovědnosti – sebeřízení, sebepoznání, osobní spokojenost, zdroje – finanční gramotnost a jiné zdroje vedoucí ke spokojenosti a řízení života – proces řízení svého života a kariéry.

Metody pro tato témata jsou skupinové diskuze, kooperativní učení, vytváření portfolia, práce s médii, hraní rolí, práce s literárními texty, pracovní listy, pomoc nebo služba druhým, zadávání problémových otázek k řešení, nezávislé studium. (Valenta, 2017)

Hongkong

Klíčovou oblastí učení je vedle přírodních věd, umění a jazyků též personal, social and humanities education. Pro primární školy lze v kurikulu nalézt témata rozdělená na oblast sociální a personální. Metodika klade důraz na postupy být spíše kognitivní než behaviorální. Téma OSV má stanoveny tři základní formy: jako samostatný specifický předmět, nebo může

být spojen s ostatními předměty, anebo se prolínat celým životem školy. (Valenta, 2017)

Austrálie

Ve zdejším kurikulu můžeme najít „osobnostní a sociální schopnosti“, což znamená zvládat vztahy, práci, život, učení a rozumět sobě i druhým. Jedná se o povinné kurikulum, které dává důraz na praktické rozpoznání i ovlivňování emocí, porozumění vztahům i jejich budování, rozvoj empatie, zodpovědné rozhodování, týmovou práci, dovednosti pro vedení a zvládání situací. Témata jsou dále rozdělena do konkrétních oblastí jako např. „rozvoj sebeovládání a stanovování cílů.“ (Valenta, 2017)

4 Empirická část

Rozvoji osobnostní a sociální výchovy je nutné se záměrně věnovat již v předškolním věku. Může se rozvíjet jak v mateřských školách, tak také v mimoškolním vzdělávání. Aplikovat některé části OSV do volnočasových aktivit předškolních dětí a sledovat možnosti rozvíjení v této oblasti byl jeden z důvodů volby tohoto výzkumu.

4.1 Charakteristika výzkumu

Aplikovaný kvalitativní výzkum byl realizován u dětí v předškolním věku ve volnočasových aktivitách. Jelikož se jedná o volnočasové aktivity, nebyly přítomny vždy všechny děti.

Výzkumný problém

Rozvoj předškolních dětí v osobnostní a sociální oblasti.

Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, jak se u dětí předškolního věku projevují a rozvíjí osobnostní a sociální kompetence a jak jim rozumí.

Typ výzkumu a výzkumné metody

Zvolila jsem kvalitativní výzkum a jako výzkumné metody jsem použila pozorování a skupinové rozhovory.

Výzkumný vzorek

Výzkumu se zúčastnilo jedenáct dětí ve věku od pěti do šesti let, které navštěvovaly zájmový kroužek Školička pro předškoláky.

Výzkumné otázky

Hlavní otázka: Jakým způsobem se u dětí předškolního věku projevuje porozumění emocím?

Specifické otázky:

1. Jaké postoje vyjadřují děti předškolního věku při nutnosti spolupráce a řešení problémů se svými vrstevníky?
2. Jakým způsobem dokážou ocenit druhé?

3. Jakým způsobem tráví děti volný čas, když se mohou samy rozhodnout?
4. Jaké postoje vyjadřují předškoláci v oblasti prosociálního chování a sebehodnocení?

4.2 Postup výzkumu

Výzkum probíhal v zájmovém kroužku s názvem Školička pro předškoláky organizovaný Centrem volného času Kravaře, příspěvková organizace. Kroužek probíhal každý týden vždy 3 hodiny. Byl rozdělen na část výtvarnou a pohybovou. Aktivity pro tento výzkum jsem většinou prováděla v pohybovém bloku. Aktivity zaměřené na výzkum byly uskutečněné v osmi lekcích.

Než jsem začala s realizací výzkumu, rozdala jsem dotazník zákonným zástupcům dětí. (příloha č. 1) Výzkum jsem začala provádět až po získání souhlasu zákonných zástupců. Jelikož jsem pro získání informací zvolila skupinový rozhovor a pozorování, aktivity jsem si po souhlasu zákonných zástupců natáčela a dělala poznámky neprodleně po skončení kroužku.

Kroužek měl následující strukturu. Po obědě jsem si vyzvedávala děti z místní mateřské školy a přivedla do Centra volného času. Nejprve proběhla výtvarná činnost, kde děti malovaly, nebo tvořily. Poté svačinka a následovala pohybová činnost, ve které jsem s dětmi cvičila, tancovala, hrála pohybové hry a začlenila krátké aktivity pro výzkum. Cílem kroužku je skrz výtvarnou činnost rozvíjet u dětí jemnou motoriku, přesnost a trpělivost. V pohybové části naučit děti jednoduché cviky, rozvíjet postřeh, rychlost a naučit se respektovat pravidla u her.

Při aktivitě č. 1 měly děti za úkol zodpovědět, kdy naposledy měly radost. Součástí této aktivity bylo mimicky předvést, jak se tváří u toho, když mají radost a když mají zlost.

Během aktivity č. 2 děti opět měly za úkol předvést pomocí mimiky smutek a to navíc tak, že se proměnily ve smutnou kočičku. Tato aktivita probíhala na principu honičky. Jeden byl chytač a toho, koho plácl, se proměnil ve smutnou kočičku. Smutná kočička se musela zastavit a dělat, že je smutná. Zachránit ji mohly ostatní děti tak, že k ní přiběhly, pohladily po vlasech a řekly „ty jsi ale hezká kočička!“

Aktivita č. 3 byla formou rozhovoru. Děti odpovídaly na otázku, kdy byli smutní.

U aktivity č. 4 hrála roli zejména fantazie. Každé dítě dostalo za úkol představit si jakékoliv zvířátko, když se zlobí a předvést ho.

Aktivita č. 5 se nazývá Ovocný koš. Děti vytvořily kruh na zemi – sedly si na balanční kameny. Jedno dítě šlo doprostřed a řeklo „vymění se všichni ti, kteří“ a doplnil to, co má rád on – jídlo, barvu, sport, cokoli. Všichni ti, kteří to mají také rádi, si musely vyměnit místo s někým jiným. Ten, co byl uprostřed, si také musí sednout. Dítě, které zůstalo uprostřed, říká

další.

Aktivita č. 6 spočívala ve skupinovém rozhovoru, kdy jsem se děti ptala, kdy naposledy někomu pomohli a v čem.

Během aktivity č. 7 se děti proměnily na autíčka a řidiče. Autíčka měla škrabošky na očích a natáhla před sebe ruku s vytyčením ukazováčkem. Řidiči si každý vybrali jedno autíčko, dali na jeho ukazováček svůj a povozily ho beze slov po herně. Poté zaparkovali zpátky a autíčka a řidiči se vyměnili.

Aktivita č. 8 byla skupinový rozhovor na téma povolání. Děti měly odpovědět na otázku, čím chtějí být, až vyrostou a zda mají v někom vzor.

Aktivita č. 9 se jako hádači zúčastnily všechny děti, nicméně jako předvádějící ne. Tato aktivita nese název pantomima na povolání a každé dítě si mělo vymyslet nějaké povolání a poté ho ostatním pomocí pantomimy předvést.

Aktivita č. 10 má název, Rozesměj kamaráda. Kdokoli z dětí mohl vystoupit před ostatní, a aniž by cokoliv řekl, musel ostatní rozesmát.

Aktivita č. 11 se jmenuje Sochař. Děti byly rozděleny do skupinek po třech. V každé skupince byl jeden sochař, který měl za úkol z ostatních dvou dětí vytvořit sousoší. Sochaři se poté vystřídaly a vyzkoušely si to všechny děti.

Aktivita č. 12 se jmenuje Mluvení do zrcadla. Děti jsem opět rozdělila do skupinek a v každé zvolila hlavního. Ten hlavní měl za úkol dělat jakékoliv pohyby bez mluvení, co jej napadly a ostatní děti to po něm musely zopakovat. Poté jsem ty hlavní vystřídala, aby došlo na všechny děti.

Aktivita č. 13 byla pro děti velice atraktivní, nese název umývání autíčka. Děti se postavily čelem naproti sobě ve dvou řadách a natáhly ruce. Jedno dítě vždy procházelo mezi nimi a ruce ostatních ho hladily, jako by byl v myčce. Všechny děti se v myčce vystřídaly.

V aktivitě č. 14 měly děti za úkol, nakreslit ve skupinkách jeden společný obrázek jednou tužkou. Každé dítě ve skupince mohlo nakreslit jen jeden tah a poté předat tužku dalšímu. Během této aktivity nemohly mluvit.

Aktivita č. 15 byla zaměřena především na spolupráci. Děti se musely seřadit na laně beze slov dle jejich výšky, délky vlasů a věku.

Aktivita č. 16 spočívala ve skupinovém rozhovoru a každé dítě řeklo jaké je a proč.

U aktivity č. 17 musely děti najít v místnosti jakoukoliv věc, se kterou mají něco společného a říct proč.

Aktivita č. 18 nese název Balónová pošta. Tato pošta se hraje s pomocí padáku a míčku. Všechny děti se postavily kolem padáku a pořádně ho napnuly. Já jsem vhodila na padák míč,

řekla jméno dítěte a všechny děti měly za úkol jej dostat před to dítě, které jsem řekla. Jakmile se k němu míč dostal, řekl další jméno a všichni jej museli dostat zase před toho, kterého jmenoval.

Aktivita č. 19 se jmenuje Trychtýř. Děti opět napnuly padák a já jsem na něj hodila více menších míčků. Jejich úkolem bylo dostat všechny míčky doprostřed díry v padáku, tedy aby propadly na zem.

Během aktivity č. 20 dostaly děti za úkol nakreslit společný obrázek, kde se všichni drží za ruce.

Metody sběru dat

Jako design pro vyhodnocení tohoto kvalitativního výzkumu jsem zvolila interpretativní fenomenologickou analýzu (dále jen IPA). Gulová a kol. (2013, s. 105) uvádí, že „předkládaná metoda zjišťuje a popisuje zkušenost respondentů z hlediska toho, jak si oni sami utvářejí a konstituují realitu, a toho, jaký jí oni sami dávají význam, smysl.“

Jedná se o metodu, která svými postupy a charakterem reaguje na potřebu citlivého přístupu a umožňuje výzkumníkovi jít do hloubky a podstaty zkoumaných jevů. Vychází z fenomenologie a její teorie interpretace hermeneutiky a z ideografie. Blecha (2007) ji označuje za způsob nahlížení na svět, tzv. metodologií evidence reality a pokusem očistit vědomí od všech intervencí objektivní reality. Součástí IPA je reflexe zkušenosti výzkumníka, které jsou nedílnou součástí a slouží ke zvýšení efektivity a validity samotné analýzy. (Gulová, 2013)

IPA jsem zvolila z důvodu, že jejím cílem je analyzovat zažitou zkušenost se specifickým fenoménem, kterou má jedinec či skupina, čili zkoumat subjektivní zkušenosti. Jedná se o snahu vstoupit do vnitřního světa jedince s cílem porozumět významu, který se fenoménu přikládá. Pro získání dat jsem zvolila skupinový rozhovor s otevřenými otázkami a zúčastněné pozorování.

Po každém kroužku jsem si přepisovala průběh, ale i poznámky, které mě během hodiny napadaly. Tento přepis se stal základem pro další výzkumný postup. V prepisech rozhovorů jsem v rámci zajištění anonymity přiřadila každému dítěti značku D a určité číslo. Sebe jsem označila T jako tazatel.

Kódování

Během procesu kódování jsem vytvořila kategorie, které jsem shrnula v tabulkách. Každá hodina měla nějaké téma a na základě toho jsem vytvořila kategorie. Veškeré hodiny jsem

přepsala a na základě rozhovorů, vyznačila barevně do určitých kategorií. (příloha č. 2)

4.3 Analýza dat

Jednotlivé kategorie jsem nazvala následovně – emoce, společné zájmy, prosociální chování, povolání, jako já.

EMOCE	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11
Šťastní, díky materiálním věcem	*	*	*	*	*	-	*	*	*	*	*
Smutek – nikdy nebyly		*	*			-				*	
Smutek – kvůli někomu jinému	*				*	-					
Smutek – něco materiálního nedostali				*		-	*	*			*
Smutek – musel spát v MŠ						-			*		

Tabulka 1 - Emoce

Všechny děti na otázku, zda měly někdy radost a kdy, odpověděly téměř stejně. Radost měly proto, že dostaly nějakou materiální věc. Např. „*když jsem měla narozeniny a dostala jsem hodně dárků.*“

Smutek se projevil ve více možnostech. Některé děti nikdy smutné nebyly. Jiné děti byly smutné, kvůli někomu jinému např. „*jak byl oslík smutný v pohádce, tak já jsem taky byla.*“ Další kvůli zabavení či nedostání materiálních věcí např. „*když mi taťka nekoupil policejní lego.*“ A jedno dítě bylo smutné z důvodu „*ve čtvrtek, protože jsem musel spinkat*“

ve školce.“

SPOLEČNÉ ZÁJMY	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11
Volný čas – hra s hračkami	*					*		*			
Volný čas – hra na „něco“		*	*								
Volný čas – hry na PC				*						*	*
Volný čas – zájmy					*		*		*		
Kdo má rád – materiální věci						*					
Kdo má rád – jídlo			*	*			*	*			
Kdo má rád – činnost					*						
Kdo má rád - zvířata	*										
Kdo má rád - přírodniny		*									
Kdo má rád - barvy									*	*	*

Tabulka 2 - Společné zájmy

Na otázku, co rádi dělají ve svém volném čase, odpovídaly děti např. „já si hraju s hračkami,“ „nejradši si hraju na školku,“ „já hraju na počítači střílečku“ nebo „zpívám.“

Dle toho co mají rádi, vzniklo mnoho různých odpovědí např. „vymění se všichni ti, kteří mají rádi štěňátka,“ „vymění se všichni ti, kteří mají rádi hračky,“ „vymění se všichni ti, kteří mají rádi maso,“ „vymění se všichni ti, kteří mají rádi květinčky,“ „vymění se všichni ti, kteří si rádi tvoří,“ „vymění se všichni ti, kteří mají rádi fialovou.“

PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11
Pomoc mamce/babi s domácími pracemi	*	*	*		*	*			-	*	-
Pomoc mamce se sourozencem				*					-		-
Pomoc babičce s taškou							*		-		-
Pomoc sourozenci								*	-		-

Tabulka 3 - Prosociální chování

Také bych zde uvedla kapitolu z tabulky č. 1 – smutek kvůli někomu jinému.

Na otázku v čem a komu pomohly, odpověděly děti např. „já jsem pomohla mamce uklidit nádobí,“ „já jsem včera pomohl mamce se sestřičkou,“ „já jsem pomohl babičce a vzal jsem ji tašku,“ nebo „já jsem pomohla mojemu bratříčkovi uklidit hračky.“

POVOLÁNÍ	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11
Dle svého vzoru	*		-			-		*		*	*
Dle svých zájmů		*	-	*	*	-					
Dle svých přání			-			-	*		*		

Tabulka 4 – Povolání

Tuto otázku zodpovídaly děti např. „já chci prodávat kalhotky, podprsenky a noční kalhotky jako babička,“ nebo „místostarosta, abych mohl všem rozkazovat,“ nebo „zpěvačka, protože mě to baví zpívat.“

JAKO JÁ	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11
Jsem takový/á, protože	-	-	*		*	*	-	-	-		
Jsem hodný/á jen doma a v MŠ	-	-		*			-	-	-		*
Mám rád zvířata	-	-					-	-	-	*	
Dle zážitku	-	-	*				-	-	-		
Mám to rád	-	-		*	*	*	-	-	-	*	*

Tabulka 5 - Jako já

V tomto případě děti odpovídaly např. „jsem přátelská, protože mám všechny

ráda,“ nebo „já jsem hodný doma a ve školce,“ nebo „mám rád pejsky.“

Dále odpovědi zněly „protože jsem na velbloudovi jezdila,“ nebo „mám rád tanky.“

Interpretace

Aktivity zaměřené na rozvoj emocí ukazovaly to, že děti je mají hodně silně spojeny s uspokojením či neuspokojením svých vlastních potřeb. V emočních prožitcích se umějí orientovat a dokážou říci, kdy jsou smutní a kdy šťastní. Jak uvedly, jsou šťastní především díky materiálním věcem, čili nejdou do hloubky podstaty věcí a stále jsou primárně zaměřeni na své potřeby. Při uvádění důvodů, proč jsou někdy smutní, se projevila empatie, ale také egocentrismus dětí. (kapitola 1.3)

Co se týká zájmů dětí, odpovědi byly pestré. Děti si rády hrají s hračkami, na mobilu, tabletu nebo počítači, ale také již v tomto věku rozvíjejí své zájmy jako například malování, nebo zpěv. S tímto rozvíjením zájmů souvisí vliv rodičů na volný čas dětí. Rodiče reagují na zájmy, potřeby a nadání dítěte, které u něj rozvíjejí. (kapitola 2.6)

Při otázce o budoucnosti dětí se odpovědi jevily tak, že děti nepřemýšlí příliš daleko do budoucnosti. Mají vzory v dospělých lidech – rodičích a prarodičích, které bývají zásadní pro dítě. Mají zájmy, kterým se věnují a rodiče je plně podporují. Také mají přání, kterým se skrz dětský egocentrismus, chtějí věnovat i v dospělém životě. (kapitola 2.5)

Během rozhovoru o tom, jací jsou, ukazovaly známky toho, že vnímají samy sebe skrz názory jiných osob. Při úkolu, aby našly jakoukoliv věc, se kterou mají něco společného, všechny krom jednoho dítěte stavěly na pocitu uspokojení. Jedno dítě na silném zážitku z minulosti. Při rozhovoru o pomoci ostatním se všechny děti až na dvě jevily jako jednající ve vztahu k autoritě – matce. Dvě z nich pak uvedly pomoc sourozenci a babičce čili tady je projev empatie vůči druhým lidem. (kapitola 1.4)

Aktivity podporující spolupráci ukazovaly to, jak které dítě je schopno sebezprosažení se v kolektivu. Vyšly zde najevo děti, které byly schopny sebeovládání a které dokázaly odložit uspokojení svých vlastních potřeb a snažily se sdílet uspokojení s ostatními. Je možné, že tyto děti patří mezi ty, které mají doma sourozence, a tudíž již jsou schopny ustoupit a chápat potřeby jiných. Co se týče dodržování pravidel při hraní her, děti se jevily jako svědomité a pravidla dodržovaly. Jakmile někdo pravidla porušil, většinou se přišel sám přiznat, nebo na to upozornilo jiné dítě. (kapitola 1.4 a 1.4.2)

Diskuze

Výhodou tohoto způsobu zkoumání bylo využití možnosti pozorování i rozhovoru. Aktivity tak mohly být pro děti pestré a zábavné. U některých aktivit si vyzkoušely pracovat i s různými pomůckami, musely komunikovat, být tolerantní, spolupracovat.

Při skupinových rozhovorech bylo hlavním problémem ovlivnění odpovědí. Kdybych se ptala každého dítěte samostatně, věřím, že odpovědi by byly mnohem pestřejší a různorodější.

Během různých aktivit zaměřené na sebeprosazení dítěte mnohdy samy děti nevěděly, co mají dělat. Proto jsem jim dala nějaké rady, které je dle mého názoru také velmi ovlivnily, protože spousta z nich pak nedělalo nic „svého“.

Limit vidím v tom, že každý týden se kroužku nezúčastnily všechny děti. Proto bylo hned od začátku jasné, že tyto hodiny na sebe nesmí nijak navazovat. Měla jsem proto dopředu připravených více možností, když mělo přijít na práci ve skupině, abych mohla děti spravedlivě rozdělit.

V této skupině bylo jedenáct dětí. Tři z nich byly neskutečně tvrdohlavé a dominantní, které v některých aktivitách naprosto „převalcovaly“ ostatní děti. Spolupráce pro tyto tři děti byla nesmírně obtížná, skoro bych řekla až nereálná.

Překvapující bylo, že se našly děti, které dokázaly při některých hrách vymyslet taktiku, která jim tuto hru usnadnila.

4.4 Výsledky a závěr výzkumu

Ve výzkumu jsme si položili hlavní otázku: Jakým způsobem se u dětí předškolního věku projevuje porozumění emocím?

Této hlavní otázce jsme přiřadili specifické otázky, jejichž odpovědi nás přivedli k těmto výsledkům.

Specifické otázky:

1. Jaké postoje vyjadřují děti předškolního věku při nutnosti spolupráce a řešení problémů se svými vrstevníky?
2. Jakým způsobem dokážou ocenit druhé?
3. Jakým způsobem tráví děti volný čas, když se mohou samy rozhodnout?
4. Jaké postoje vyjadřují předškoláci v oblasti prosociálního chování a sebehodnocení?

Děti umějí popsat základní emoce. Prožívají je bezprostředně, bez zábran a nejsou schopny vědomého pochopení. (kapitola 1.3) Proto jsou smutní, když např. nedostanou mobil.

Předškolní děti umějí spolupracovat a řešit problémy na symbolické úrovni a dle jasně vymezených pravidel. Ne všechny děti v této skupině dětí dokázaly potlačit egocentrické jednání a přistoupit na blaho všech. (kapitola 1.4.2)

Ve svém volném čase se děti rády věnují svým individuálním zájmům. Hrají si s něčím, na něco, ale také rozvíjí své nadání. (kapitola 1.2.2)

Děti předškolního věku mají schopnost empatie a na základě toho se u nich rozvíjí prosociální chování. Dokážou se vcítit do druhého a „naladit“ se na stejnou náladu jako on, nebo pomoci ostatním. Sebehodnocení je ovlivněno názorem jiných. (kapitola 1.4)

Toto období je obzvláště zásadní pro budoucí rozvoj dítěte. Vzorem pro dítě se stává zejména rodič, od kterého dítě přebírá názory, hodnoty, ale i různé reakce. Děti se nedívají na prožitky z hlediska kognitivní stránky, ale staví na emočním prožitku, který je pro ně zásadní. Spolupráce a řešení problémů se svými vrstevníky přichází v úvahu pouze tehdy, když jsou jasně uvedeny pravidla a je zdůrazněno, že se nejedná o to, kdo zvítězí. To vše naznačuje, že jisté kompetence se u dětí nachází, ale nejsou rozvinuté v plné míře.

Závěr

OSV je velmi atraktivním tématem zejména proto, že se zdrojem učiva stává sám žák. Skrz tuto výchovu má člověk možnost se naučit spoustu věcí, především pak upevnit a rozvíjet své osobnostní, sociální a mravní postoje.

Jsou lidé, kteří této výchově dávají nesmírně velkou důležitost a zapojují ji všude, kam se dá. Naopak jsou lidé, kteří této výchově nepřipisují příliš velkou důležitost. Je třeba zmínit, že člověk, který by chtěl tuto výchovu vzdělávat dál, musí mít jisté kompetence a vzdělání čili klade se na něj obrovský nátlak. Tento učitel pak nemusí dětem jen věci vysvětlovat, ale zejména on se stává nositelem a jen díky jeho chování, dítě přejímá jeho návyky. V předškolním věku by se tato oblast mohla alespoň z části přiblížit kompetencím, které je nutno při ukončení tohoto vzdělávání získat, ale těmto kompetencím bohužel není kladena příliš velká důležitost.

V rámci výzkumu bylo pro některé děti těžké se prosadit, nebo vystoupit před ostatní a něco předvést. Spolupráce a umění ocenit ostatní, nebyla pro všechny úplně jednoduchá. Nedokázaly být vždy tolerantní a trpěliví vůči ostatním dětem. Nemají obtíže s tím, popsat, co se jim právě teď děje. Dokážou být empatičtí.

Tento výzkum netrval příliš dlouho. Vzhledem k tomu, že jsem tento výzkum realizovala před rokem, cítím sama na sobě jistou změnu, posun vpřed. Dnes bych volila nejspíš jiné aktivity. V budoucnu by určitě bylo vhodné realizovat výzkum, který bude rozvíjet tuto oblast u dětí po celý školní rok. Poté na základě jakéhosi porovnání s jinou skupinou dětí, u kterých tato výchova neproběhla zjistit, zda je u dětí, které po celý školní rok tuto výchovu absolvovaly pokrok či nikoli.

Ve kvantitativním výzkumu by mohl zkoumající pomocí dotazníků zjišťovat, jakou pozorují změnu u dětí učitelé prvních tříd, kteří doposud pracovali se skupinami dětí, u kterých OSV začala být rozvíjena až ve školním věku.

Doba, ve které žijeme ukazuje na to, že péče a rozvoj o osobnostní a sociální stránku člověka, není nikdy dost. Jestliže člověk vnímá nárůst projevů agresivity, je neschopen porozumět lidskému chování apod., pak témata jako OSV nemohou být pouze součástí nebo pouhou vsuvkou do vyučovacího předmětu.

Literatura

- BEČVÁŘOVÁ, Zuzana, 2003. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-537-7.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.
- Curriculum for Wales*, 2015. [online]. [cit. 2020-15-03]. Dostupné z: <https://hwb.gov.wales/storage/d5d8e39c-b534-40cb-a3f5-7e2e126d8077/foundation-phase-framework.pdf>
- ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ, 2017. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1125-7.
- DAVIDO, Roseline, 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: [dětská kresba z pohledu psychologie]*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-449-4.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana, KUKÁČKOVÁ, Michaela, LIETAVCOVÁ, Martina, NÁDVORNÍKOVÁ, Hana a SVOBODOVÁ, Eva, 2015. *Rozvíjíme dovednosti hrubé a jemné motoriky dětí*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-187-8.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta, KOLÁŘ, Zdeněk, TVRZOVÁ, Ivana a VÁŇOVÁ, Růžena, 2015. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5039-2.
- Ezopovy bajky*, 1999. [online]. [cit. 2019-15-09]. Dostupné z: http://www.jablko.cz/Pohadky/Pohadky/Pohad_14.htm
- GULOVÁ, Lenka a ŠÍP, Radim, 2013. *Výzkumní metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4368-4.
- HOFBAUER, Břetislav, 2004. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-927-5.
- KAPLÁNEK, Michal a kol., 2017. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1250-8.
- KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ, 2003. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství. ISBN 80-239-0082-X.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.
- KOLAŘÍKOVÁ, Marta, 2015. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7510-161-7.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 1998. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-756-9.

- Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: rozšířený a aktualizovaný modelový program (dokument a metodika)*, 2000. Praha: Portál. ISBN 80-7178-383-8.
- KUTÁLKOVÁ, Dana, 2005. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 80-247-1026-9.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- MAJERČÍKOVÁ, Jana, (rok neuveden). *K otázkám primárnej prevencie drogových a iných závislostí v predškolskom veku*. Bratislava: OZ V4. ISBN 978-80-89443-07-9.
- MAJERČÍKOVÁ, Jana, Bronislava KASÁČOVÁ a Ilona KOČVAROVÁ, 2015. *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-554-2.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. © 2013 - 2020 [cit. 2020-02-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. © 2013 - 2020 [cit. 2020-01-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>
- OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8
- PÁVKOVÁ, Jiřina, HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav, HRDLIČKOVÁ, Vlasta a PAVLÍKOVÁ, Alena, 2008. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-423-6.
- PLUMMER, Deborah M., 2013. *Skupinové hry pro rozvíjení sebeúcty dětí ve věku 5-11 let*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0467-1.
- POLÁKOVÁ, Petra, 2019. *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0760-5.
- PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3603-7.
- PRŮCHA, Jan a kol., 2016. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-323-5.
- SRB, Vladimír a kol., 2007. *Jak na osobnostní a sociální výchovu? Výchozí příručka k metodikám OSV*. Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-8714500-5.
- SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4309-7.
- SUCHÁNKOVÁ, Eliška, 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál.

ISBN 978-80-262-0698-9.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar, 2019. *Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5511-3.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona, 2004. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-1187-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ a kol., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁGNEROVÁ, Marie, 1999. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.

VALENTA, Josef, 2006. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis. ISBN 80-239-4908-X.

VALENTA, Josef, 2010. *Metody pro výuku osobnostní a sociální výchovy*. [online]. [cit. 2020-21-04]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9069/metody-pro-vyuku-osobnostni-a-socialni-vychovy.html/>

VALENTA, Josef, 2017. *Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova, podkladová studie*. [online]. [cit. 2020-20-04]. Dostupné z:

[file:///C:/Users/PC/Downloads/Osobnostn%C3%AD%20a%20soci%C3%A1ln%C3%AD%20v%C3%BDchova%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/Osobnostn%C3%AD%20a%20soci%C3%A1ln%C3%AD%20v%C3%BDchova%20(2).pdf)

Přílohy

Příloha č. 1

List rodičům

22. 1. 2019

Vážení rodiče a zákonní zástupci!

Jsem studentkou 1. ročníku navazujícího magisterského studia sociální pedagogiky na Univerzitě Palackého v Olomouci. Součástí mé diplomové práce je kvalitativní výzkum zaměřený na průřezové téma Osobnostní a sociální výchova.

Ráda bych tento výzkum provedla u dětí v předškolním věku – v kroužku Školička pro předškoláky, který Vaše děti navštěvují. Aktivity kroužku budou zaměřeny na kognitivní, emocionální, psychomotorickou a sociální stránku osobnosti dětí. Kroužek bude probíhat stejně jako doposud, pouze budou zařazeny krátké aktivity na rozvoj již zmíněných stránek dítěte.

Výzkum bude probíhat od února do května 2019 co 14 dnů. Průběh těch aktivit, které budou sloužit pouze pro můj výzkum, budu natáčet na videokameru a získaná videa budou využita pro data, které budu zpracovávat podle výzkumných požadavků. Všichni účastníci budou vystupovat v anonymitě a veškeré poznatky a informace, které získám, budou sloužit pouze pro výzkumné účely.

Prosím o Váš souhlas s nahráváním vybraných aktivit na videokameru, zpracováním výsledků a použitím na výzkumné účely. V případě jakýchkoli nejasností nebo otázek mně kontaktujte. Děkuji za porozumění a souhlas.

Bc. Markéta Unruhová, pedagog volného času CVČ Kravaře

Mobil: 776 691 811, 728 633 088

Email: marketa.unruhova@cvckravare.cz

JMÉNO DÍTĚTE:

*Souhlasím – nesouhlasím, aby se mé dítě v průběhu kroužku Školička pro předškoláky zúčastnilo výzkumu zaměřeného na průřezové téma Osobnostní a sociální výchova – rozvoj u předškolních dětí.

PODPIS ZÁKONNÉHO ZÁSTUPCE:

*Zaškrtněte prosím možnost, pro kterou se rozhodnete. Prosím o vrácení do 25. 2. 2019.

Příloha č. 2

Aktivita č. 1

T: Děti, měli jste už někdy radost? Pokud ano, tak kdy?

D1: Když jsem měla narozeniny a dostala jsem hodně dárků.

D2: Když jsem dostala mluvící panenku.

D3: Když mi přinesl dárky Ježíšek, tak jsem byla šťastná a měla jsem radost.

D4: Já jsem měl radost, když mi tat'ka koupil lego.

D5: Já jsem měla radost, že jsem dostala plakát s princeznou.

D7: Když mi tat'ka dal mobil.

D8: Já jsem měla radost, že jsem dostala kočárek a panenku co doopravdy čůrá.

D9: Ježíšek mi donesl sliz a já jsem byl šťastný.

D10: Když jsem dostal mobil od dědy.

D11: Že mi Ježíšek přinesl opravdický mobil.

Aktivita č. 3

T: Teď si zkuste vzpomenout, kdy jste byli smutní?

D1: Já jsem byla smutná, když můj bráška dneska plakal.

D2: Já jsem nikdy nebyla.

D3: Nikdy.

D4: Když mi tat'ka nekoupil policejní lego.

D5: Jak byl oslík smutný v pohádce, tak já jsem taky byla.

D7: Když mi tat'ka zabavil mobil.

D8: Nedostala jsem plyšáka, tak jsem byla smutná.

D9: Ve čtvrtek, protože jsem musel spinkat ve školce.

D10: Nikdy.

D11: Když jsem nedostal mobil.

Aktivita č. 5

T: Teď mi povězte, co rádi děláte ve svém volném čase.

D1: Já si hraju s hračkami.

D2: Nejradši si hraju na školku.

D3: Já si taky hraju na školku.

D4: Já hraju na počítači střílečku.

- D5: **Zpívám.**
D6: Já dělám, já si hraju s hračkami.
D7: Já rád ve svém **volném čase hraju na klavír.**
D8: Já si převlíkám panenky.
D9: **Maluju.**
D10: Na **mobilu hraju.**
D11: **Hraju na mobilu, tabletu a počítači.**

- D1: „Vymění se všichni ti, kteří mají rádi **štěňátka,**
D2: vymění se všichni ti, kteří mají rádi **květinu,**
D3: vymění se všichni ti, kteří mají rádi **kuřátko,**
D4: vymění se všichni ti, kteří mají rádi **maso,**
D5: vymění se všichni ti, kdo si rádi **tvoří,**
D6: vymění se všichni ti, kteří mají rádi **hračky,**
D7: vymění se všichni ti, kteří mají rádi **džus,**
D8: vymění se všichni ti, kdo má rád **okurky,**
D9: vymění se všichni ti, kteří mají rádi **stříbrnou,**
D10: vymění se všichni ti, kteří mají rádi **zelenou,**
D11: vymění se všichni ti, kteří mají rádi **fialovou.**“

Aktivita č. 6

T: Zkuste teď všichni sami za sebe popřemýšlet a vzpomenout si, kdy jste naposledy někomu pomohli a v čem. Dám vám chvíli na přemýšlení a potom se každého z vás zeptám, kdy, komu a v čem jste pomohli.

D1: Já jsem pomohla **mamce uklidit nádobí.**

T: A kdy to bylo? Pomohla si mamince už víckrát uklidit nádobí?

D1: Už nevím kdy, ale pomáhám jí často.

D2: Já jsem pomohla **mamce uvařit.**

T: A co jste spolu uvařily?

D2: Brambory, maso a salát.

D3: Já jsem včera pomáhala **babi péct buchtu.**

D4: Já jsem včera **pomohl mamce se sestřičkou.**

T: A jak si jí pomohl?

D4: No ona ji koupala a já jsem podával mamce mýdlo a ručník.

D5: Já a moje sestra jsme pomohly mamce, když pekla cukroví.

T: A od té doby jste jí s ničím nepomohly?

D5: Pomohly, ale už nevím v čem.

D6: Já jsem pomohl mamce uvařit oběd.

T: A co jste uvařili dobrého?

D6: Špagety.

D7: Já jsem pomohl babičce a vzal jsem ji tašku.

T: A nebyla ta taška moc těžká?

D7: Ne, já jsem ji unesl jednou rukou.

D8: Já jsem pomohla mojemu bratříčkovi uklidit hračky.

D10: Já jsem pomohl mamce uklidit dům.

T: A co přesně si dělal?

D10: Utíral jsem prach.

Aktivita č. 8

T: Jestli pak víte, čím chcete být, až vyrostete? Je někdo, v kom máte vzor a chcete být stejný jako on až vyrostete?

D1: Já chci prodávat kalhotky, podprsenky a noční košilky jako babička.

D2: Malířka.

T: Proč?

D2: Protože mě to baví.

D4: Lupičem, protože se mi chce.

D5: Zpěvačka, protože mě baví zpívat.

D7: Místostarosta, abych mohl všem rozkazovat.

D8: Zpěvačka.

T: Proč?

D8: Mamka zpívá.

D9: Já chci být policajtem, abych mohl chytat zloděje.

D10: Já chci malovat návrhy domů.

T: Proč?

D10: Děda je taky maluje.

T: Takže děda je architekt a ty bys taky chtěl být?

D10: Jo.

D11: Dělník.

T: Proč?

D11: Protože se mi to líbí a taťka je.

Aktivita č. 16

T: Zkuste se každý zamyslet nad tím, jací jste a říct proč.

D3: Jsem přátelská, protože mám všechny ráda.

D4: Já jsem hodný doma a ve školce.

T: A proč nejsi hodný i tady?

D4: Taťka říkal, ať jsem hodný ve školce a doma, jinak zruší objednávku lega.

D5: Hodná, protože nezlobím.

D6: Přátelský, protože mám hodně kamarádů.

D10: Mám rád pejsky.

T: To je hezké, a uměl bys říct, jak se třeba chováš k ostatním?

D10: No mám rád pejsky.

D11: Já jsem hodný doma a ve školce.

T: A tady?

D11: Tady zlobím.

T: Teď dostanete úkol, najít jakoukoliv věc v této místnosti a říct, co s ní máte společného, nebo co vám připomíná.

D3: Plyšový velbloud. - „Protože jsem na velbloudovi jezdila.“

D4: Tank. - „Mám rád tanky. Až budu velký, půjdu na vojnu.“

D5: Polštář. - „Ráda spím.“

D6: Auto. - „Rád si s nima hraju.“

D10: Plyšový tygr. - „Mám rád zvířata.“

D11: Polštář. - „Spaní.“

Příloha č. 3

1. hodina – 26. 2. 2019

Téma: Emoce.

Aktivita č. 1

Cíl: Rozvoj komunikačních dovedností, naslouchání.

Pomůcky: Žádné.

Čas: 10 minut.

Metoda: Rozhovor.

Forma: Skupinová.

Průběh: S dětmi jsem si sedla do kruhu a začali jsme si povídat.

T: Děti, měli jste už někdy radost? Pokud ano, tak kdy?

D1: Když jsem měla narozeniny a dostala jsem hodně dárků.

D2: Když jsem dostala mluvící panenku.

D3: Když mi přinesl dárky Ježíšek, tak jsem byla šťastná a měla jsem radost.

D4: Já jsem měl radost, když mi tatka koupil lego.

D5: Já jsem měla radost, že jsem dostala plakát s princeznou.

D7: Když mi tatka dal mobil.

D8: Já jsem měla radost, že jsem dostala kočárek a panenku co doopravdy čurá.

D9: Ježíšek mi donesl sliz a já jsem byl šťastný.

D10: Když jsem dostal mobil od dědy.

D11: Že mi Ježíšek přinesl opravdický mobil.

Následovala ukázka toho, jak se děti tváří u toho, když mají radost. Dále ukazovaly to, jak vypadají, když mají zlost.

Aktivita č. 2 – Na smutnou kočičku

Cíl: Rozvoj empatie, pohybových dovedností, rychlosti, postřeh.

Pomůcky: Žádné.

Čas: 10 minut.

Metoda: Vytváření dovedností.

Forma: Skupinová.

Průběh: Určila jsem jednoho chytače. Chytač chytal ostatní děti a toho, koho plácl, tak se z něj stala smutná kočička. Smutná kočička se zastavila a dělala, že je smutná. Vysvobodit ji mohly ostatní děti tak, že k ní přišly, pohladily ji a řekly „ty jsi ale hezká kočička!“ Potom mohlo dítě zase pokračovat v honičce. Chytače jsem střídala.

Aktivita č. 3

Cíl: Rozvoj komunikačních dovedností, naslouchání ostatním.

Pomůcky: Žádné.

Čas: 5 minut.

Metoda: Rozhovor.

Forma: Skupinová.

Průběh:

T: Teď si zkuste vzpomenout, kdy jste byli smutní?

D1: Já jsem byla smutná, když můj bráška dneska plakal.

D2: Já jsem nikdy nebyla.

D3: Nikdy.

D4: Když mi tat'ka nekoupil policejní lego.

D5: Jak byl oslík smutný v pohádce, tak já jsem taky byla.

D7: Když mi tat'ka zabavil mobil.

D8: Nedostala jsem plyšáka, tak jsem byla smutná.

D9: Ve čtvrtek, protože jsem musel spinkat ve školce.

D10: Nikdy.

D11: Když jsem nedostal mobil.

Aktivita č. 4 – Na rozzlobená zvířátka

Cíl: Rozvoj fantazie, představivost, sebeuvědomění.

Pomůcky: Žádné.

Čas: 3 minuty.

Metoda: Napodobování.

Forma: Skupinová.

Průběh:

T: Ted' si predstavte jakékoliv zvířátko. Máte? A ted' si zkuste představit, jak to zvířátko vypadá, když se zlobí a zkuste to předvést.

Děti postupně každý předváděly rozzlobená zvířátka.

D1: Lev.

D2: Pes.

D3: Tygr.

D4: Lev.

D5: Opice.

D7: Medvěd.

D8: Kočka.

D9: Lev.

D1: Gepard.

D11: Žába.

Příloha č. 4

2. hodina – 19. 3. 2019

Téma: Společné zájmy.

Aktivita č. 5 – Ovocný koš

Cíl: Zjištění společných zájmů svých kamarádů, naslouchání ostatním, rozvoj rychlosti a postřehu.

Pomůcky: Balanční kameny.

Čas: 10 minut.

Metoda: Rozhovor.

Forma: Skupinová.

Průběh: Všechny děti se posadily do kruhu na balanční kameny. Nejprve jsem dětem položila dvě otázky a poté vysvětlila pravidla hry.

T: Povězte mi vaše oblíbené jídlo.

D1: Palačinky.

D2: Králíka.

D3: Párek a ještě pizzu šunkovou, párek v rohlíku a pizzu šunkovou a ještě mám ráda špagety a nudle. Všechno mám ráda.

D4: Já mám rád koleno.

D5: Králíka.

D6: Svíčkovou.

D7: Já mám rád kuřátko a taky nudle a taky krabí hambáč.

D8: Já mám ráda kečup, maso a hranolky.

D9: A já mám rád rýži a masíčko.

D10: Langoše.

D11: Hranolky s kečupem potom vajíčko natvrdo.

T: Ted' mi povězte, co rádi děláte ve svém volném čase.

D1: Já si hraju s hračkami.

D2: Nejradši si hraju na školku.

- D3: Já si taky hraju na školku.
D4: Já hraju na počítači střílečku.
D5: Zpívám.
D6: Já dělám, já si hraju s hračkami.
D7: Já rád ve svém volném čase hraju na klavír.
D8: Já si převlíkám panenky.
D9: Maluju.
D10: Na mobilu hraju.
D11: Hraju na mobilu, tabletu a počítači.

Dále jsem dětem vysvětlila pravidla hry. Ten, kdo stojí uprostřed kruhu, řekne „vymění se všichni ti, kteří“ a řekne něco, co má rád on. Všichni ti, kteří to mají taky tak, tak se postaví a musejí si sednout na nějaké prázdné místo. Ten, kdo zůstane uprostřed, říká další. Postupně se uprostřed vyměnily všechny děti.

- D1: „Vymění se všichni ti, kteří mají rádi štěňátka,
D2: vymění se všichni ti, kteří mají rádi květinu,
D3: vymění se všichni ti, kteří mají rádi kuřátko,
D4: vymění se všichni ti, kteří mají rádi maso,
D5: vymění se všichni ti, kdo si rádi tvoří,
D6: vymění se všichni ti, kteří mají rádi hračky,
D7: vymění se všichni ti, kteří mají rádi džus,
D8: vymění se všichni ti, kdo má rád okurky,
D9: vymění se všichni ti, kteří mají rádi stříbrnou,
D10: vymění se všichni ti, kteří mají rádi zelenou,
D11: vymění se všichni ti, kteří mají rádi fialovou.“

Zpětná vazba: Všimli jste si, co všechno máte se svými kamarády společného?

Příloha č. 5

3. hodina – 2. 4. 2019

Téma: Prosociální chování.

Lev a myš

Král džungle-mocný lev odpočíval po jídle, když mu před nosem proběhla malá myška. Lev vymrštil tlapu a myšku chytil. Chtěl ji rozmačkat za to, že rušila jeho klid. Myška začala prosit: "Nezabíjej mně mocný lve, někdy ti třeba pomůžu zase já." Lva pobavila její řeč, jak by mu malá liška mohla pomoci! Ale myšku přece jen pustil. Zanedlouho přišli do džungle lovci a chytili lva do sítě. Bezmocný lev se svíjel v síti na zemi. Zatímco lovci poodešli, potichu přišla malá myška a řekla lvovi: "Neboj se, já ti pomohu, jsem ti přece zavázána." Lev si jen smutně povzdechl, nevěřil jí. Ale myška už svými ostrými zoubky hryzala síť a rychle se jí podařilo překousat několik provazů, až díra byla dostatečně velká a lev přes ni mohl utéci.

Ponaučení: I slabý může pomoci silnému.

Aktivita č. 6

Cíl: Uvědomění si, co děláme pro druhé, jak jim pomáháme. Naslouchání ostatním.

Pomůcky: Žádné.

Čas: 10 minut.

Metoda: Rozhovor.

Forma: Skupinová.

Průběh: S dětmi jsem si sedla do kruhu a začala povídat.

T: Zkuste teď všichni sami za sebe popřemýšlet a vzpomenout si, kdy jste naposledy někomu pomohli a v čem. Dám vám chvíli na přemýšlení a potom se každého z vás zeptám, kdy, komu a v čem jste pomohli.

D1: Já jsem pomohla mamce uklidit nádobí.

T: A kdy to bylo? Pomohla si mamince už víckrát uklidit nádobí?

D1: Už nevím kdy, ale pomáhám jí často.

D2: Já jsem pomohla mamce uvařit.

T: A co jste spolu uvařily?

D2: Brambory, maso a salát.

D3: Já jsem včera pomáhala babi péct buchtu.

D4: Já jsem včera pomohl mamce se sestřičkou.

T: A jak si jí pomohl?

D4: No ona ji koupala a já jsem podával mamce mýdlo a ručník.

D5: Já a moje sestra jsme pomohly mamce, když pekla cukroví.

T: A od té doby jste jí s ničím nepomohly?

D5: Pomohly, ale už nevím v čem.

D6: Já jsem pomohl mamce uvařit oběd.

T: A co jste uvařili dobrého?

D6: Špagety.

D7: Já jsem pomohl babičce a vzal jsem ji tašku.

T: A nebyla ta taška moc těžká?

D7: Ne, já jsem ji unesl jednou rukou.

D8: Já jsem pomohla mojemu bratříčkovi uklidit hračky.

D10: Já jsem pomohl mamce uklidit dům.

T: A co přesně si dělal?

D10: Utíral jsem prach.

Aktivita č. 7 - Na autíčka

Cíl: Cílem je rozvíjení důvěry a smyslů, empatie, sebeuvědomění.

Pomůcky: Škrabošky na oči.

Čas: 10 minut.

Metoda: Inscenační.

Průběh: Děti jsem rozdělila na dvě části. Jedna část se proměnila v autíčka – tato část dostala škrabošky na oči, díky nimž nic neviděli. Druhá část byli řidiči. Všechna autíčka se zavázanýma očima se postavila k oknu a natáhla před sebe ukazováček. Každý řidič se v tichosti přiblížil k autíčku, dal svůj ukazováček na jeho a prováděl jej po místnosti. Mohl

měnit tempo chůze, překážky a to, jestli se to autíčku líbí nebo ne, měl řidič poznat z jeho výrazu. Pokud se to autíčku nelíbilo, řidič zvolil krátkou trasu a šel velmi pomalu. Jakmile si autíčka pojezdila po místnosti, řidiči je zaparkovali zpátky, kde si je vzali. Poté každé autíčko mělo uhádnout, kdo byl jejich řidič. Následně se vyměnili.

Zpětná vazba: Co se vám líbilo víc, být jako autíčko nebo řidič? Brali jste vy ohled na své autíčko?

Příloha č. 6

4. hodina – 16. 4.

Téma: Povolání - kým budu, až vyrostu?

Aktivita č. 8

Cíl: Rozvoj fantazie, naslouchání, uvědomění si svého vzoru.

Pomůcky: Žádné.

Čas: 5 minut.

Metoda: Rozhovor.

Forma: Skupinová.

Průběh: S dětmi jsem se posadila do kruhu a začala si povídat.

T: Jestli pak víte, čím chcete být, až vyrostete? Je někdo, v kom máte vzor a chcete být stejný jako on až vyrostete?

D1: Já chci prodávat kalhotky, podprsenky a noční košilky jako babička.

D2: Malířka.

T: Proč?

D2: Protože mě to baví.

D4: Lupičem, protože se mi chce.

D5: Zpěvačka, protože mě baví zpívat.

D7: Místostarosta, abych mohl všem rozkazovat.

D8: Zpěvačka.

T: Proč?

D8: Mamka zpívá.

D9: Já chci být policajtem, abych mohl chytat zloděje.

D10: Já chci malovat návrhy domů.

T: Proč?

D10: Děda je taky maluje.

T: Takže děda je architekt a ty bys taky chtěl být?

D10: Jo.

D11: Dělník.

T: Proč?

D11: Protože se mi to líbí a tatka je.

Aktivita č. 9 – Pantomima na povolání

Cíl: Umět vystoupit před ostatními, rozvoj fantazie, představivost.

Pomůcky: Žádné.

Čas: 10 minut.

Metoda: Napodobování.

Forma: Skupinová.

Průběh. Se všemi dětmi, jsem se posadila na zem. Dětem jsem vysvětlila, co to pantomima znamená a jak se dělá. Poté jsem se každého dítěte postupně ptala, jestli nám chce jít něco ukázat nebo ne.

D1: Pilot.

D2: Malířka.

D4: Hasič.

D5: Jízda na koloběžce.

D7: Motorkář.

D8: Nechtěla předvádět.

D9: Nechtěl předvádět.

D10: Architekt.

D11: Nechtěl předvádět.

Zpětná vazba: Probíhala formou ihned potom, kdy jsme přišli na to, co dané dítě představuje.

Jaké to bylo, být středem pozornosti?

Příloha č. 7

5. hodina – 23. 4. 2019

Téma: Jako ten druhý.

Aktivita č. 10 – Rozesměj kamaráda

Cíl: Umět vystoupit před ostatními, rozvoj tvořivosti, humoru, sebeuvědomění, sebeovládání.

Pomůcky: Žádné.

Čas: 5 minut.

Metoda: Inscenační.

Forma: Skupinová.

Průběh: S dětmi jsem si sedla na zem a vysvětlila jim pravidla. Kdokoli kdo chtěl, mohl předstoupit před ostatní děti a pokusit se nás jakýmkoli způsobem rozesmát, nesměl použít ale žádný zvuk. Postupně se vystřídal všechny děti.

Zpětná vazba: Jak jste se cítili před ostatními dětmi? Bylo to těžké nás rozesmát? a chtěly ho nakreslit samy za sebe. Musela jsem jim tak několikrát vysvětlovat zadání.

Aktivita č. 11 - Sochař

Cíl: Rozvoj fantazie, tvořivosti, hrubé motoriky, spolupráce, představivost, tvůrčí myšlení, uvědomění si druhých.

Pomůcky: Žádné.

Čas: 10 minut.

Metoda: Inscenační.

Forma: Skupinová.

Průběh: Děti jsem rozdělila na základě rozpočítání do skupinek po 3. Každá skupinka měla za úkol nejprve zvolit si svého sochaře a ten z nich následně vytvaroval jakoukoliv sochu. Sochaři se vystřídali tak, že si sochařem vyzkoušelo být každé dítě.

Zpětná vazba: Cítili jste se lépe v roli sochaře nebo sochy?

Aktivita č. 12 – Mluvení do zrcadla

Cíl: Rozvoj fantazie, nápodoba, propojení se s druhým, sebeuvědomění, empatie, důvěra, pozorování, neverbální komunikace.

Pomůcky: Žádné.

Čas: 10 minut.

Metoda: Nápodoba.

Forma: Skupinová.

Průběh: Děti jsem opět rozdělila do skupinek po 3, tentokrát ale do jiných než v předchozí aktivitě. Zvolila jsem první dítě a to se začala nějakým způsobem pohybovat. Úkolem ostatních dětí v jeho skupince bylo, snažit se co nejvíce tyto pohyby napodobit. Děti se poté vystřídaly.

Zpětná vazba: Líbilo se vám více napodobovat pohyby nebo být tím, kdo pohyby vymýšlí?

Aktivita č. 13 – Umývání autíčka

Cíl: Vzájemný kontakt, důvěra, sebeuvědomění.

Pomůcky: Žádné.

Čas: 5 minut.

Metoda: Inscenační.

Forma: Skupinová.

Průběh: Děti udělaly dvojřad, postavily se čelem k sobě a natáhly před sebe ruce tak, že se skoro dotýkaly. Každé dítě pak procházelo touto řadou a všechny ruce ho hladily a drbaly na hlavě a zádech, jako by projíždělo myčkou.

Zpětná vazba:

Příloha č. 8

6. hodina – 30. 4. 2019

Téma: Spolupráce.

Aktivita č. 14 – Vytvoření společného obrázku ve skupinkách

Cíl: Spolupráce, sebeuvědomění, fantazie, tvořivost.

Pomůcky: Papír, tužky.

Čas: 10 minut.

Metoda: Výtvarná.

Forma: Skupinová.

Průběh: Děti jsem rozdělila do skupinek. Každá skupinka dostala jeden papír a jednu tužku. Dostali za úkol společně nakreslit jakýkoliv obrázek jako skupina. Každý však mohl udělat pouze jeden tah tužkou a tužku musel předat dalšímu ve skupince.

Zpětná vazba: Nakreslili jste to, co jste chtěli? Nebo jste tomu nechávali volný průběh?

Aktivita č. 15 – Seřazení se na lano podle jejich výšky, délky vlasů, věku

Cíl: Spolupráce, sebeuvědomění, komunikace.

Pomůcky: Lano.

Čas: 10 minut.

Metoda: Řešení problému.

Forma: Skupinová.

Průběh: Na zem jsem rozložila lano. Děti se postavily na lano a jejich úkolem bylo, seřadit se na tomto lano bez mluvení podle výšky a podle délky vlasů. Nesměly šlápnout vedle lana.

Příloha č. 9

7. hodina – 7. 5. 2019

Téma: Jako já.

Aktivita č. 16

Cíl: Uvědomění si jaký jsem, sebezpřijetí, rozvoj komunikace.

Pomůcky: Žádné.

Čas: 5 minut.

Metoda: Rozhovor.

Forma: Skupinová.

Průběh:

T: Zkuste se každý zamyslet nad tím, jací jste a říct proč.

D3: Jsem přátelská, protože mám všechny ráda.

D4: Já jsem hodný doma a ve školce.

T: A proč nejsi hodný i tady?

D4: Tat'ka říkal, ať jsem hodný ve školce a doma, jinak zruší objednávku lega.

D5: Hodná, protože nezlobím.

D6: Přátelský, protože mám hodně kamarádů.

D10: Mám rád pejsky.

T: To je hezké, a uměl bys říct, jak se třeba chováš k ostatním?

D10: No mám rád pejsky.

D11: Já jsem hodný doma a ve školce.

T: A tady?

D11: Tady zlobím.

Aktivita č. 17

Cíl: Rozvoj fantazie, sebeuvědomění.

Pomůcky: Dle potřeby dětí.

Čas: 5 minut.

Metoda: Rozhovor.

Forma: Skupinová.

Průběh: Každé dítě dostalo za úkol, najít v herně jakoukoliv věc, která je nějak s ním spojená a říct proč.

T: Ted' dostanete úkol, najít jakoukoliv věc v této místnosti a říct, co s ní máte společného, nebo co vám připomíná.

D3: Plyšový velbloud. - „Protože jsem na velbloudovi jezdila.“

D4: Tank. - „Mám rád tanky. Až budu velký, půjdu na vojnu.“

D5: Polštář. - „Ráda spím.“

D6: Auto. - „Rád si s nima hraju.“

D10: Plyšový tygr. - „Mám rád zvířata.“

D11: Polštář. - „Spaní.“

Příloha č. 10

8. hodina – 14. 5. 2019

Téma: S kamarády to jde lépe.

Aktivita č. 18 – Balonová pošta

Cíl: Spolupráce, rozvoj hrubé motoriky.

Pomůcky: padák, jeden větší míč

Čas: 10 minut.

Metoda: Pohybová.

Forma: Skupinová.

Průběh: Všechny děti stály kolem padáku a držely ho napnutý v úrovni pasu. Já jsem vhodila na padák míč a řekla jméno dítěte. Všichni měli za úkol dostat tento míč před to dítě, které jsem vyslovila. Jakmile se k němu balón dostal, řekl další jméno. Postupně se tak vystřídal všechny děti.

Aktivita č. 19 – Trychtýř

Cíl: Spolupráce, rozvoj hrubé motoriky.

Pomůcky: Padák s dírou uprostřed, malé míčky.

Čas: 5 minut.

Metoda: Pohybová.

Forma: Skupinová.

Průběh: Děti měly za úkol držet napnutý padák v úrovni pasu. Na napnutý padák jsem vhodila spoustu malých míčků a úkolem dětí bylo všechny míčky dostat dovnitř díry, aby spadly na zem.

Aktivita č. 20 – Závěrečný společný obrázek

Cíl: Rozvoj fantazie, tvořivost, spolupráce, jemná motorika.

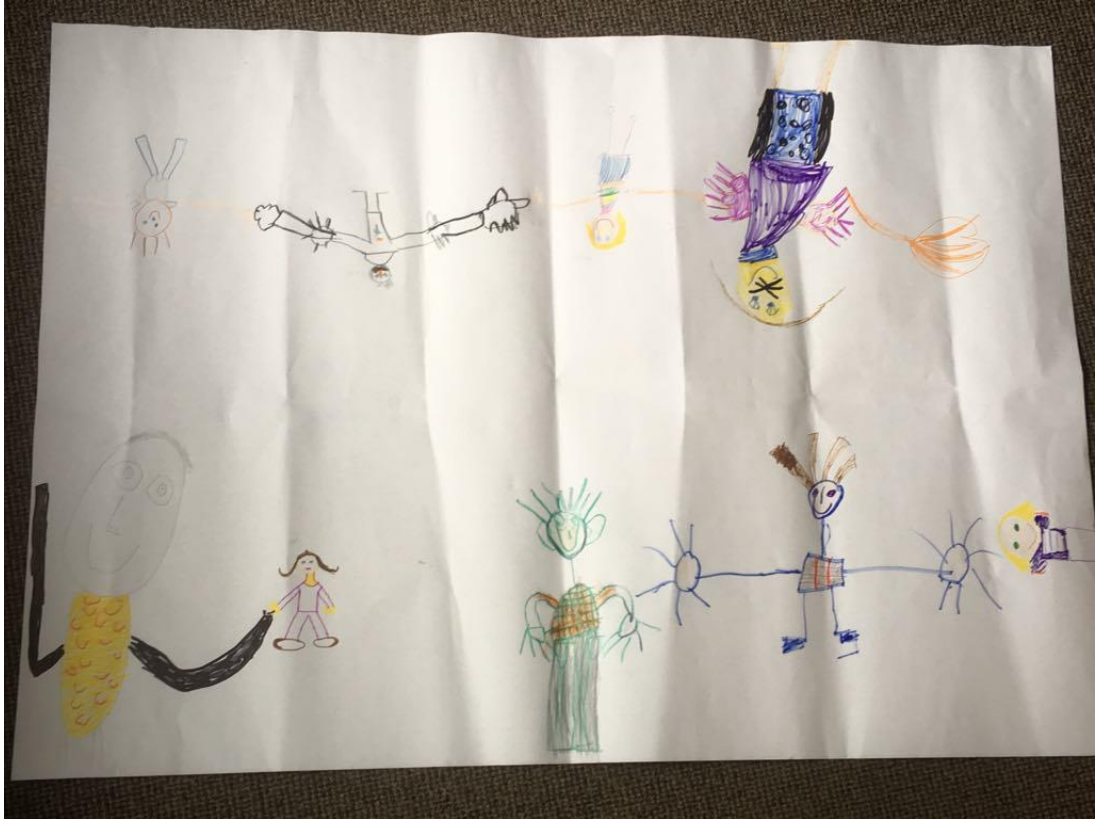
Pomůcky: Velký arch papíru, pastelky, fixy.

Čas: 10 minut.

Metoda: Výtvarná.

Forma: Skupinová.

Průběh: Děti dostaly jeden velký kus papíru. Dostaly za úkol, aby na něj nakreslily sebe, jak se drží s ostatními za ruce.



Obrázek 1- Závěrečný společný obrázek