

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské výchovy



OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE
Diplomová práce

Autor: Bc. Barbora Doležalová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Gabriela Šarníková, PhD.

Olomouc 2023

Prohlášení o samostatném vypracování

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Gabriele Šárníkové, PhD., za vedení své diplomové práce, za její vstřícnost, laskavý a trpělivý přístup, její cenné rady i čas, který si vyhradila pro tuto diplomovou práci.

Anotace

Diplomová práce analyzuje problematiku osobnostní a sociální výchovy v předškolním vzdělávání v České republice. Teoretická část diplomové práce je zaměřena na popis osobnostní a sociální výchovy nejen v České republice, ale i v zahraničních zemích, na osobnostní, sociální a morální rozvoj, na osobnostní a sociální výchovu v mateřských školách v České republice a na možnosti vzdělávání pedagogů v oblasti osobnostní a sociální výchovy. Empirická část diplomové práce se zabývá kvalitativním výzkumem v socio-emoční oblasti u předškolních dětí v mateřských školách jako část osobnostní a sociální výchovy.

Klíčová slova: osobnostní rozvoj, sociální rozvoj, morální rozvoj, mateřská škola, socio-emoční oblast v mateřských školách

Annotation

The thesis analyzes the problematic of personal and social education in preschool education in the Czech Republic. The theoretical part of the thesis is focused on the description of personal and social education not only in the Czech Republic but also in foreign countries and on the personal, social and moral development. It observes how personal and social education is realized at kindergartens in the Czech Republic and what are the options for pedagogues to study it. The empirical part of the thesis deals with qualitative research in social-emotional area as a part of personal and social education for preschool children in kindergartens.

Keywords: personal development, social development, moral development, kindergarten, social-emotional area in kindergartens

Obsah

| | |
|---|-----------|
| Úvod | 7 |
| 1 Osobnostní a sociální výchova | 9 |
| 1.1 Osobnostní a sociální výchova ve vzdělávacím programu České republiky | 9 |
| 1.1.1 Osobnostní a sociální výchova jako průřezové téma v České republice | 10 |
| 1.1.2 Metodické principy osobnostní a sociální výchovy | 13 |
| 1.1.3 Osobnostní a sociální výchova a vytváření bezpečného školního prostředí | 15 |
| 1.2 Soudobé zahraniční modely osobnostní a sociální výchovy | 20 |
| 1.2.1 Velká Británie | 20 |
| 1.2.2 Kanada | 22 |
| 1.2.3 Slovensko | 22 |
| 2 Tematické okruhy osobnostní a sociální výchovy | 24 |
| 2.1 Osobnostní rozvoj | 25 |
| 2.2 Sociální rozvoj | 32 |
| 2.3 Morální rozvoj | 34 |
| 3 Osobnostní a sociální rozvoj dítěte v předškolním vzdělávání | 37 |
| 3.1 Osobnostní a sociální rozvoj v pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání | 37 |
| 3.2 Role mateřské školy v osobnostním a sociálním rozvoji dítěte | 40 |
| 3.3 Role rodiny v osobnostním a sociálním rozvoji dítěte | 42 |
| 4 Možnosti vzdělávání pedagogů v osobnostní a sociální výchově v České republice | 46 |
| 4.1 Projekt Odyssea | 46 |
| 4.2 Program Druhý krok | 47 |
| 5 Empirická část | 49 |

| | | |
|-------|---|-----------|
| 5.1 | Téma výzkumu..... | 49 |
| 5.2 | Výzkumný cíl..... | 49 |
| 5.3 | Výzkumný problém | 49 |
| 5.4 | Výzkumné otázky | 49 |
| 5.5 | Typ výzkumu a metody sběru a zpracování dat..... | 50 |
| 5.6 | Výzkumný soubor..... | 51 |
| 5.7 | Hlavní témata zkoumání | 52 |
| 5.7.1 | Možnosti vzdělávání učitelek MŠ v osobnostním a sociálním rozvoji dětí..... | 52 |
| 5.7.2 | Význam socio-emoční oblasti v mateřských školách | 54 |
| 5.7.3 | Aktivity a pomůcky pro autoregulaci emocí u dětí..... | 56 |
| 5.8 | Výsledky výzkumu | 57 |
| 5.9 | Diskuse..... | 60 |
| | Závěr | 63 |
| | Seznam použité literatury | 64 |
| | Příloha 1..... | 67 |

Úvod

Mateřská škola je považována za nejdůležitější instituci v životě dětí, protože je to první instituce, kam dítě přichází jako jedinec. Mateřská škola nese zodpovědnost za motivaci k dalšímu vzdělávání a měly by být v rámci mateřské školy plně podporovány individuální možnosti dalšího rozvoje dítěte. V současné době dochází k velmi pozitivním změnám, které se zaměřují na kvalitní a přátelské budování vztahu mezi učitelem a dítětem. Z přísného autoritativního přístupu učitelky orientovaného na nadvládu a podřízení si dítěte učitelkou se vytrácí. Namísto toho je v současných mateřských školách místo na ochotu, vstřícnost a podporu vztahu mezi učitelkou a dítětem založeného na společné důvěře a vzájemném respektu.

Osobnostní a sociální výchova je výchovou, která v sobě zahrnuje spoustu výjimečností. Jednou z těchto výjimečností je její zaměření na jedince, protože ten se stává učivem. V tomto směru je osobnostní a sociální výchovy výjimečná, protože žádná jiná výchova to nedovoluje. Osobnostní a sociální výchova se zaměřuje na tři základní oblasti, a to osobnostní, sociální a morální rozvoj. Hlavní cíl osobnostní a sociální výchovy provází myšlenka pomoci každému jedinci, aby našel vlastní cestu ke svému spokojeně prožitému životu.

V zahraničních zemích je tato výchova zařazena do vzdělávání nejen v základních školách, ale i ve školách mateřských. Protože důležitost této výchovy vnímám i v mateřských školách, je tato diplomová práce zaměřena na osobnostní a sociální výchovu v mateřských školách, přestože se zatím do kurikulárních dokumentů jako samostatné téma osobnostní a sociální výchovy do mateřských škol v České republice nedostala.

Cílem diplomové práce je analyzovat problematiku osobnostní a sociální výchovy v předškolním vzdělávání v České republice a zjistit, jak danou problematiku vnímají pedagogové mateřských škol.

Pro naplnění tohoto cíle jsme diplomovou práci rozdělili na teoretickou a praktickou část. Teoretickou část tvoří čtyři kapitoly.

První kapitola diplomové práce je zaměřena na popis osobnostní a sociální výchovy a její místo ve vzdělávacím programu v České republice. Dále pak analyzujeme metodické principy osobnostní a sociální výchovy, vytváření bezpečného prostředí, které je v rámci osobnostní a sociální výchovy nepostradatelnou součástí, a soudobé zahraniční modely osobnostní a sociální výchovy ve Velké Británii, Kanadě a na Slovensku.

Druhá kapitola se zaměřuje na tematické okruhy osobnostní a sociální výchovy a je členěna na podkapitoly, které se podrobněji věnují tématům osobnostního, sociálního a morálního rozvoje.

Obsahem třetí kapitoly je osobnostní a sociální rozvoj dětí v předškolním věku, ve kterém se zabýváme osobnostním a sociálním rozvojem v pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, rolí mateřské školy v osobnostním a sociálním rozvoji dítěte, a také rolí rodiny v osobnostním a sociálním rozvoji dítěte.

Čtvrtá kapitola je zaměřena na možnosti, jaké poskytuje Česká republika pedagogům, které se chtějí vzdělávat v osobnostním a sociálním rozvoji.

Pátá kapitola tvoří praktickou část diplomové práce. Popisujeme v ní realizovaný kvalitativní výzkum, který se zaměřuje na socio-emoční oblast u předškolních dětí v mateřských školách, jako část osobnostní a sociální výchovy.

1 Osobnostní a sociální výchova

Koncept osobnostní a sociální výchovy začal přicházet do Československa se změnou režimu po roce 1989. Po sametové revoluci se naskytla příležitost k vytvoření nového vzdělávacího programu do škol a zařazení oblasti zaměřující se na tzv. životní dovednosti. Hlavním zdrojem inspirace se stala Personal and Social Education, která pocházela z Velké Británie. Osobnostní a sociální výchova a její proces zařazení po roce 1993 proběhl v České republice ve dvou základních etapách. Zakončen byl zařazením průřezového tématu osobnostní a sociální výchovy do národního kurikula pro základní školy a víceletá gymnázia (Valenta, 2013).

1.1 Osobnostní a sociální výchova ve vzdělávacím programu České republiky

V České republice se pojem osobnostní a sociální výchova (dále jen „OSV“) začal objevovat počátkem devadesátých let dvacátého století. V této době započalo studium britského národního kurikula, které souviselo s dramatickou výchovou. Toto období je velice důležité pro vznik osobnostní a sociální výchovy v České republice, protože tehdy byl navázán kontakt s pedagogem Stevem Birchem z Velké Británie. Ten aplikovaně oddělil dramatickou výchovu od osobnostní a sociální výchovy (Valenta, 2013).

Ve Velké Británii nese osobnostní a sociální výchova název Personal and Social Education (dále také „PSE“). Zkratka PSE je používána nejen ve Velké Británii, ale také v Kanadě, Finsku, Portugalsku a Asii (Valenta, 2007). Na Slovensku osobnostní a sociální výchova nese označení osobnostní a sociální rozvoj. V roce 2008 došlo na Slovensku k reformě týkající se oblasti vzdělávání. Zavedl se nový školský zákon č. 245/2008 a s jeho zavedením byly vytvořeny státní vzdělávací programy pro jednotlivé stupně vzdělávání. Součástí těchto vzdělávacích programů byly vzdělávací oblasti zahrnující jednotlivé vyučovací předměty, obsahující taktéž průřezová témata. Tato témata se dostala na Slovensku nejen do základního vzdělávání, ale i to vzdělávání předškolního. Jedním z průřezových témat byl i osobnostní a sociální rozvoj (MŠMT, 2008).

Birchův model PSE byl v tuzemsku využit jako základ návrhu osnov předmětu občanská výchova spolu s odborníky, kteří se zaměřovali na dramatickou výchovu (Bláha, Provazník a kol., 1991 in Valenta, 2013).

1.1.1 Osobnostní a sociální výchova jako průřezové téma v České republice

Po roce 1989 se osobnostní, sociální a mravní rozvoj žáků stal oblastí, která byla čím dál více zkoumána. Český model pro osobnostní a sociální výchovu se začal rozvíjet od devadesátých let na katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Tento model se stal stavebním kamenem při studijní specializaci pedagogiky se zaměřením na osobnostně-sociální rozvoj (Valenta, 2013).

Kurikulum pro základní školy a víceletá gymnázia týkající se osobnostní a sociální výchovy bylo vytvářeno ve dvou fázích. První fáze podoby kurikula OSV vycházela z mnoha inspirací. Tou první se stal zájem o osobnostní a sociální rozvoj ze strany pedagogů. Další inspirací byl zájem o oblast životních dovedností, na kterou se začali více zaměřovat čeští teoretici a různí spisovatelé. V devadesátých letech se také začaly realizovat kurzy pro dospělé, jejichž obsahem byla některá témata OSV. V první fázi byly také velice důležité workshopy vedené zahraničními lektory, kteří se specializovali na dramatickou výchovu, která byla úzce spojena s osobnostní a sociální výchovou (Valenta, 2013).

Vzdělávání dospělých lidí v devadesátých letech dvacátého století znamenalo další podnět pro rozvoj osobnostní a sociální výchovy v České republice.

Poté se do popředí dostalo vzdělávání dospělých, které lze považovat za další inspirující podnět k rozvoji osobnostní a sociální výchovy. Rok 1990 byl dobou, kdy se do tuzemska dostal trend tzv. book kurzů. Ty se specializovaly na rozvoj personálních dovedností dospělých. Dalším podnětem pro rozvoj osobnostní a sociální výchovy se staly workshopy lektorů dramatické výchovy z Velké Británie, jednalo se především o pozorování metod a témat v Británii (Valenta, 2013).

Druhá fáze podoby kurikula OSV nastala roku 2000 a pokračovala až do roku 2006. Tato fáze je charakteristická zkoumáním již existujících koncepcí OSV pomocí srovnávacího studia zahraničních systémů a hledání zdrojů, jak bude vypadat podoba osobnostní a sociální výchovy. Byl založen projekt s názvem „Dokážu to?“. Prostřednictvím projektu „Dokážu to?“ se uskutečnilo několik kurzů a praktických ověřování OSV na pracovištích pedagogů, kteří kurz dobrovolně absolvovali. V této době také vznikly metodické příručky, které obsahovaly témata OSV, a mimoto začal sběr výzkumných materiálů důležitých pro výzkumy didaktiky osobnostní a sociální výchovy (Valenta, 2013).

Proces plánování osobnostní a sociální výchovy nevycházel jen z jedné teorie nebo jednoho didaktického modelu. Koncept osobnostní a sociální výchovy se v České republice rozvíjel na základu velmi pestrých zkušeností spojených s tvorbou podmínek pro osobnostní, sociální

a mravní rozvoj. Podstatnou inspiraci konceptu OSV představovaly vzdělávací systémy, oblasti, přístupy a různé projekty ze zahraničí, kde tento obor již existoval.

Z toho vyplývá, že celkový koncept nevychází pouze z jedné definice, ale spíše naopak. Osobnostní a sociální výchova a její metodický koncept vznikly prostřednictvím sociálně-osobnostního modelu učení žáků vycházejícího z tzv. cvičných životních situací.

Osobnostní a sociální výchova byla již v roce 2007 zařazena do povinného vzdělávání ve školách pod průřezovými tématy. Zařazení osobnostní a sociální výchovy do průřezových témat se však netýkalo mateřských škol, nýbrž pouze základních škol a osmiletých gymnázií (Projekt Odyssea, 2023).

Průřezové téma čerpá nejen z tematických okruhů, ale především ze zkušeností žáků a celkové atmosféry dané školy. Průřezová témata by měla sloužit jako větší motivace žáků a měla by směřovat k podpoře uplatňování názorů a demokratické účasti na důležitých rozhodnutích společnosti (RVP ZV, 2021).

Osobnostní a sociální výchova je především zaměřena na rozvoj osobnosti, sociálních dovedností a morálních postojů žáků. Tvoří součást průřezových témat, jež jsou součástí celé školní výuky od první do deváté třídy základních škol (Projekt Odyssea, 2023).

Výjimečnost osobnostní a sociální výchovy ve srovnání s ostatními výchovnými předměty vyučovanými v základních školách spočívá v tom, že učivem se stává sám žák nebo určitá skupina žáků a dále se jimi stávají běžné situace každodenního života. U žádných jiných výchov a průřezových témat v základních školách tomu tak není. Hlavním obsahem OSV je myšlenka pomoci každému žákovi, aby našel svoji vlastní cestu ke spokojenému životu, která bude propojena pozitivními vztahy nejen k lidem okolo, ale i k sobě samotnému (Valenta, 2006).

V České republice se můžeme setkat se základními školami, které mají školní vzdělávací program přímo založen na osobnostní a sociální výchově. V takových základních školách vnímají ředitelé osobnostní a sociální výchovu jako velmi důležitou nejen pro rozvoj samotné osobnosti žáků a dobrých vztahů mezi nimi, ale především ji chápou jako nepostradatelnou podmínku pro efektivní vyučování ve školách (Projekt Odyssea, 2023).

Osobnostní a sociální výchova učitelům a žákům poskytuje mnoho výhod, mezi které patří např. to, že jejich žáci získávají více důvěry k učitelům, jsou ke svým učitelům otevřenější, žáci nemusí mít obavy svěřit se učiteli s konkrétními problémy, chovají se laskavě a přátelsky ke spolužákům apod. Podle výpovědí učitelů se žáci taktéž nebojí dávat najevo své emoce, pocity, postoje a názory. Pomocí zavedení osobnostní a sociální výchovy došlo ke zlepšení

sebehodnocení a pozitivní zpětná vazba je chápána jako neoddělitelná součást nejen ve vyučování, ale i v rodinné výchově (Srb a kol., 2007).

Osobnostní a sociální výchova a její témata představují velmi důležitá a citlivá témata pro vzájemný vztah mezi pedagogem a žákem. Pokud nastane situace, kdy žáci pocítují ze strany pedagogů manipulaci, popřípadě nátlak, je přirozené a zřejmé, že se žáci brání a odmítají s pedagogy spolupracovat na svém osobním rozvoji. Témata OSV jsou pro mnohé pedagogy významná, protože procházejí a usnadňují jejich každodenní práci. OSV napomáhá podporovat sebereflexi, činí snadnějším dodržování zadaných pravidel chování ve vyučování, ale také se zaměřuje na současné problémy třídy (Srb a kol., 2007).

Příprava pedagogů v OSV v této době byla velmi podporována. Od roku 2001 se na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně stal předmět osobnostní a sociální příprava jedním povinných předmětů. Hlavními cíli předmětu byly možnost rozvoje osobnostních a sociálních kompetencí studentů, snaha o motivaci potřeby pracovat na sobě, snaha o vnitřní rozvoj apod. (Soják, 2017).

Kurz osobnostní a sociální výchovy je převážně založen na osobní prožití zkušenosti. OSV prostřednictvím různých technik, vybraných her a prožitých aktivit umožňuje žákům poznávat vlastní prožívání, vnitřní motivy a komunikaci s druhými lidmi. Kurz OSV čerpá z poznatků obecné pedagogiky, sociální pedagogiky, psychoterapie a psychologie (Soják, 2017).

Počínaje rokem 2007 také nastal další významný posun ohledně uplatnění OSV v praxi jako příprava pedagogů. U této příležitosti byl v Praze realizován projekt, který nesl název Zavádění OSV do školních vzdělávacích programů, který se týkal základního vzdělávání a víceletých gymnázií, od sdružení Projektu Odyssea. Avšak do mateřských škol se zavedení OSV nedostalo (Valenta, 2013).¹

¹ Více analyzujeme problematiku přípravy pedagogů ve čtvrté kapitole.

1.1.2 Metodické principy osobnostní a sociální výchovy

Pro osobnostní a sociální výchovu jsou důležité čtyři metodické principy, které vychází z toho, co říkají definice.

Osobnostní a sociální výchova je zaměřena na životní dovednosti a žáci díky této výchově získávají různorodé dovednosti tak, že je sami vyzkoušejí na základě prožitku a osobní zkušenosti. V OSV je důležité, aby se žáci s tématy seznamovali prakticky. Žáci se učí pomocí přímých konkrétních dovedností, které si sami procvičují. Velmi významnou a nepostradatelnou součástí OSV je reflexe neboli zpětná vazba. Reflexe urychluje a upřesňuje osvojené dovednosti prožité konkrétní zkušenosti. Průběh reflexe v OSV může vypadat tak, že žáci o konkrétní prožité situaci mluví v menších skupinách a následně poté své myšlenky a pocity prezentují před ostatními spolužáky. Učitel by měl k reflexi využívat různé pestré a zajímavé metody, např. výtvarnou techniku, po které následuje diskuze. V osobnostní a sociální výchově se považuje zpětná vazba za neoddelitelnou část, protože bez zpětné vazby zkušenost, kterou žák prožije, neplní celistvou účinnost pro korekce žakových postojů a chování (Srb a kol., 2007).

Obsah reflexe se obecně zaměřuje na zkonkrétnění a zobecnění zážitku. K tomu je využívána např. zpětná vazba spolužáků, kteří shrnou co, kdo dělal a jak to na něj působilo, shrnutí toho, co se dělo, přenos prožité zkušenosti, tzn. otázky, zda žáci takovou situaci již prožili, jak získanou zkušenost využijí v budoucnosti apod. Obsahem zobecnění prožitého zážitku je učení o věcech, které se při aktivitě staly. Výsledkem prožité situace může být např. získání důvěry, zlepšení spolupráce apod. (Valenta, 2006).

Ve zpětné vazbě může učitel dále využít různé otázky, např. se žáků zeptá, jaká pravidla by jim pomohla, aby jim šlo lépe učení. Podle čeho se dá poznat, že pravidlo funguje. Poté žáci mohou dramaticky zahrát krátkou modelovou situaci, na které si to vyzkoušejí na vlastní kůži (Srb a kol., 2007).

Druhý metodický princip OSV je založen na tzv. propojenosti se životem žáků. Při druhém metodickém principu osobnostní a sociální výchovy učitel neučí o všech lidech, ale učí žáky především o sobě, důležitosti mezilidských vztahů a o spolužácích. Důležitým úkolem lekcí OSV je, že žáci si z vyučovací hodiny odnášejí co nejvíce, proto je nutné vytvořit příležitosti, aby se probíraná témata vztahovala k osobnostem žáků a k jejich vlastním zkušenostem. Žáci pak díky tomu snadněji najdou odpověď na otázky „K čemu mi to bude?“ „Kdy to využiji?“ (Srb a kol., 2007).

Propojenost poskytuje žákům možnost, aby si vybrali z různých témat OSV ta, která považují ze svého hlediska za užitečná a klíčová. Žáci by měli dostávat možnosti sestavovat si i vlastní témata. Ve chvíli, kdy učitel přichází s určitým tématem, měl by vybidnout žáky, aby si vybavili vlastní zkušenost s určitým tématem OSV, a také aby se vyjádřili k tomu, k čemu jim bude dobré věnovat se tématu nabídnutému učitelem.

Pro učitele v tomto metodickém principu je také důležité uvědomění, že každý žák je jiný, výjimečný a konkrétní aktivity si může každý odnést odlišné závěry pro svůj vlastní život (Srb a kol., 2007).

Třetím metodickým principem OSV je provázející přístup. Pro mnohé učitele bývá dodržování provázejícího přístupu velmi obtížný úkol. Je vhodné opustit přesvědčení, že učitelé mají kontrolu nad tím, co je pro žáky vhodné a dobré. Úkolem učitele v principu provázanosti je zabezpečení příjemné atmosféry, ve které se žáci cítí bezpečně a otevřeně, nebojí se komunikovat o různých tématech, a dostane zde prostor i kvalitní reflexe. Učitel by při postupech osobnostní a sociální výchovy neměl vystupovat jako odborník. To znamená držet se rad směřujících na žáky, co je pro ně správné. Pokud by to učitel nedodržoval, stala by se OSV namísto provázané nařízenou a celý třetí princip by ztratil smysl.

Důležité je žáky vést k tomu, aby správné formy chování nacházeli sami, a to na základě tzv. přímých osobních zkušeností. To, že žáci budou věci nacházet na základě osobních zkušeností, je považováno za jedinou správnou cestu, jak žáci budou moci získané dovednosti dobrovolně a samostatně využívat ve svých běžných životech, a ne pouze ve výuce pod dohledem učitele (Srb a kol., 2007).

K provázejícímu přístupu učitele patří dále i to, když poskytuje po lekcích svým žákům reflexi jejich chování. V případě, že učitel žákům navrhne hlasování, je vhodné, aby on sám se hlasování buď neúčastnil, nebo aby jeho hlas neměl vyšší hodnotu.

Při provázejícím přístupu v OSV by se měl učitel vyhnout hodnocení toho, co bylo špatně, co bylo dobře, kdo byl agresivní, kdo si vedl výborně, kdo špatně apod. Hodnotit při OSV v takovém případě znamená odpírat jinému svobodu pro jeho rozhodnutí, nerespektovat osobitost a prosazovat svoji sílu (Srb a kol., 2007).

Sebehodnocení žáků má velmi důležitý význam pro rozvíjení nezávislé osobnosti žáka. Sebehodnocení je založeno na tom, že v první řadě se učitel má ptát žáka, co si myslí, vyslechne jeho názor, a až poté učitel sděluje ten svůj (Kopřiva a kol., 2008).

Čtvrtým a poslední metodickým principem OSV je tzv. zacílenost, která je spojena s formulací témat OSV. Skrze osobnostní a sociální výchovu prochází témata, která by se měla jednoduše vytvářet, např. téma komunikace, sebepoznání, spolupráce apod. Ovšem problém

nastává tehdy, musí-li učitel vytvořit konkrétní a dosažitelné cíle. Všechna témata, která se týkají osobnostní a sociální výchovy, požadují dobrou schopnost učitele přizpůsobovat témata konkrétní třídě žáků, jejich individuálním potřebám a vzájemným vztahům, které žáci aktuálně prožívají (Srb a kol., 2007).

Z časového hlediska je úkolem učitele rozlišit dva typy cílů. První jsou tzv. krátkodobé cíle, které obsahují obvykle cvičení konkrétních dovedností. Příkladem krátkodobého cíle OSV je sestavování základních pravidel chování ve třídě po adaptačním kurzu. Žáci si společně tato pravidla chování vytvoří, seřadí podle důležitosti a poté v modelové situaci odprezentují, jak se pravidla ukazují v chování. Druhým typem jsou tzv. dlouhodobé cíle, které si kladou za úkol změnu v postojích nebo jednání žáků. Příkladem dlouhodobého cíle OSV je oslovování svých spolužáků jmény nebo přezdívkami. Nebo upozornění neagresivním, ale klidným způsobem na chování, při kterém dochází k porušení dohodnutých pravidel (Srb a kol., 2007).

1.1.3 Osobnostní a sociální výchova a vytváření bezpečného školního prostředí

Vyšší počty dětí ve třídách mateřských škol mohou vést k tomu, že se dítě bude cítit ohroženě a bude se projevovat vůči ostatním dětem agresivně. Děti do mateřské školy přichází z různých typů domácího prostředí, s různou výchovou a také různými typy osobností. Je proto nesmírně důležité, aby dítě bylo vedeno k vnímání druhých dětí a dospělých osob již v mateřské škole jako pozitivně přátelsky a vstřícně naladěné, aby dítě cítilo respektování svých potřeb a své přijetí (Svobodová a kol., 2015).

Každá vzdělávací instituce má být bezpečným prostředím, kde děti pociťují jak fyzické, tak i psychické bezpečí, cítí se šťastně, spokojeně a vyrovnaně. Jinak by tomu nemělo být ani v mateřských školách. Je nezbytně nutné, aby učitelé respektovali individuální, lidské a vývojové potřeby dětí a přistupovali k nim přirozeně a citlivě. Svoboda dětí musí být v rovnováze s mírou omezení, která vycházejí z nutnosti dodržování řádu nejen mateřské školy a pravidel společného soužití. Pedagog v mateřské škole zajišťuje dítěti bezpečné místo s přátelskou atmosférou a jeho úkolem v rámci bezpečnosti je zaměřovat se na neformální vztahy mezi dětmi, předávat dětem prosociální chování, vést k prevenci šikany nebo sociálněpatologických jevů, které se mohou již u dětí v mateřské škole vyskytnout (RVP PV, 2021).

Osobnostní a sociální výchova obsahuje témata, která jsou žákům i pedagogům v určitém smyslu velmi blízká. Témata, která obsahuje osobnostní a sociální výchova, se žáků osobně

tzv. dotýkají a učitel nesmí při práci s nimi zapomenout na dodržování několika zásadních pravidel. Jde o tzv. pravidla psychické bezpečnosti. Nejedná se však o pravidla, která si třída žáků společně sama vytvoří a následně poté si je vyvěsí na konkrétní místo ve třídě. Jedná se o pravidla, u nichž je důležité, aby je pedagog při OSV dodržoval. K lepšímu zapamatování si pravidel napomáhá to, když má člověk možnost si pravidla prožít prostřednictvím vlastní zkušenosti, např. během různých absolvovaných kurzů OSV. Vytvoření bezpečného prostředí v rámci témat OSV není rozhodně snadná práce, a může to být i práce na několik měsíců (Srb a kol., 2007). Škola by měla hledat pedagogy, kteří mají opravdový zájem o výuku OSV, mají chuť se dále vzdělávat v oblasti OSV a nechybí jim vzhled do psychologie (Valenta, 2016).

Obvykle se stává, že pravidla psychické bezpečnosti postupem času vznikají jako přirozená součást klimatu třídy. Velmi často to také vede k tomu, že žáci pravidla uplatňují samostatně, což znamená kladný přínos pro jejich osobní, ale i budoucí profesní život. Pokud se pedagog dostane do situace, kdy se on sám nebude cítit komfortně a bezpečně v tématech OSV, nebo vznikne situace, kdy ve třídě dochází k nedodržování pravidel psychické bezpečnosti. Tehdy měl by opustit témata OSV a nepracovat s nimi (Srb a kol., 2007).

Významnou částí bezpečného prostředí jsou kladné vztahy. V prostředí, kde nejsou přátelské vztahy, ale naopak negativní a napjaté, nemůže vzniknout bezpečné prostředí. Učitelé nemohou důvěřovat tomu, že se vztahy mezi dětmi v mateřských školách nebo mezi žáky v základních a středních školách vyvinou samy od sebe kladně. Dobré vztahy jsou založeny na vzájemné důvěře a soudržnosti. Důvěra je něco, co se rozvíjí tam, kde se naskýtá možnost poznání jeden druhého. Základní informace jsou zdrojem důvěry. Důvěru učitel u dětí a žáků může rozvíjet tak, že do výuky bude pravidelně zapojovat činnosti, které dají možnost vzájemně se poznat. Další fází, která je důležitá pro budování vztahů mezi dětmi, je podpora pocitů soudržnosti (Kopřiva a kol., 2008).

Srb a kol. (2007) uvádí deset základních pravidel pro psychickou bezpečnost v rámci témat osobnostní a sociální výchovy. První pravidlo je takové, že žák má právo neúčastnit se konkrétní aktivity, tedy pravidlo stop. První pravidlo je založeno na myšlence dobrovolnosti a je velice obsáhlé. Znamená to, že během všech aktivit v OSV žákům připomínáme, že se nemusí účastnit všech aktivit, protože je v pořádku neúčastnit se aktivity, která není žákovi příjemná. Pokud se tak během aktivity stane, stačí, když žák zastaví aktivitu slovem „stop“. Žák se v této situaci, kdy mu aktivita není příjemná a nechce se jí účastnit, stává pozorovatelem, a pokud bude chtít, může se zapojit do závěrečné reflexe (Srb a kol., 2007). Tato situace spojená s pravidlem „stop“ se však považuje za výjimečnou situaci, protože osobnostní a sociální výchova bývá málokde vyučována jako samostatný předmět.

Další část prvního pravidla psychické bezpečnosti se vztahuje na učitele, který má právo v jakékoliv situaci danou aktivitu přerušit. Učitel má právo zastavit aktivitu, která se mu bude jevit nebezpečná. Může se jednat o situaci, kdy např. žáci mluví o svém spolužákovi nevhodně, a konkrétní žák se tak dostává do zraňující situace, která mu není příjemná apod. (Srb a kol., 2007).

Poslední část prvního pravidla je respektující právo na soukromí. Obsahem tohoto pravidla je, že každý člověk sám rozhoduje, co ostatním řekne. Jsou témata, o kterých někdo nechce mluvit veřejně, jen např. se spolužákem apod. Proto má kdokoliv právo při práci v rámci OSV říct, že se k danému tématu nechce vyjadřovat, a to bez dalšího vysvětlování. Velmi důležitý úkol pedagoga je žákům říct, že spolu budou mluvit tak, aby se chápali vážně. Znamená to, že nikdo se nikomu nebude posmívat, vysmívat apod. Pokud tohle pravidlo někdo ze žáků poruší, společně to budou řešit. Proto je také klíčové nechat si závěry konkrétních aktivit pouze pro sebe. Je to v rámci soukromí každého (Srb a kol., 2007).

Druhým pravidlem pro psychickou bezpečnost OSV jsou jasně strukturované aktivity žáků. Pod pojmem *jasně strukturovaná aktivita* se skrývá připomenutí pravidla dobrovolnosti. Dále učitel žákům hned na začátku vysvětlí, jaké aktivitě se budou věnovat, jak ji budou provádět a jaký smysl aktivita naplní. Je vhodné také říct, v čem aktivita bude náročná, a doplnit ji např. krátkou formulací: „*Aktivita bude možná náročná pro vaši schopnost otevřít se vašim spolužákům*“ nebo „*Tato aktivita může o vás mnoho prozradit, pokud vy sami budete chtít*“ apod. Bude-li to potřeba, učitel ponechá chvíli prostor pro dotazy a následovně vyzve žáky k tomu, aby popsali úkol svými slovy, jak ho pochopili (Srb a kol., 2007).

Třetím pravidlem v OSV je vytváření co nejvíce prostoru pro žáky. Prostorem je myšleno místo, kde žáci mohou beze strachu sdílet svá přání, očekávání, názory a postoje (Srb a kol., 2007). I třetí pravidlo je využitelné v prostředí mateřské školy. Učitel se snaží, aby mezi dětmi panovaly vzájemný respekt, důvěra, pomoc, podpora a určitá soudržnost (RVP PV, 2021).

Čtvrté pravidlo zahrnuje přemýšlení o rizicích, jež mohou vzniknout, a je potřeba brát na ně ohled v instrukci. Ještě než učitel žákům představí program, musí současně promyslet, jaká rizika mohou naplánované aktivity s sebou přinášet, a co udělat, aby případná rizika nevznikla. V takových situacích je využívána metoda, kdy učitel žákům prozradí, že se bude jednat o náročnou aktivitu, která s sebou přináší jistá rizika. Pokud se např. jedná o aktivitu, kde se největší riziko skrývá v chybách, které žáci mohou udělat, učitel žáky před aktivitou vybidne k navrhování nápadů, jak reagovat na chyby spolužáků tak, abychom jim neublížili (Srb a kol., 2007).

Páté pravidlo je povzbuzení a podpora žáků, aby vyjadřovali a uznávali různé názory. Toto pravidlo je důležité v tématech, ve kterých se mohou objevit odlišné názory. Žáky pomocí pravidla učitel vede k přijímání druhých lidí i přes různé odlišné názory. Je také vhodné zmínit před žáky, že je naprosto v pořádku mít odlišný názor na věc, než mají druzí. Zkrátka vést žáky k tomu, že každý má právo na svůj názor a nemusí se za něj stydět (Srb a kol., 2007).

Šesté pravidlo je doporučení vést diskusi na obecnější úrovni při probírání citlivých (osobních) témat. To znamená, že např. v závěrečné reflexi se ptáme na méně osobní úrovni (Srb a kol., 2007).

Sedmé pravidlo je umět řešit emočně vypjaté situace. Při aktivitách se nám může stát, že žáci budou na konkrétní situaci reagovat jinak, někdo bude smutný, nebude se cítit příjemně, nebo se dokonce rozpláče. V takové situaci má učitel několik možností, jak zareagovat. První z nich je, že aktivitu na chvíli přeruší. Jakmile činnost přeruší, dá učitel signál, že si všiml toho, že se něco stalo. Nabídne žákovi pomoc v tom smyslu, že se ho zeptá, co se děje nebo co pro něj může udělat. Žák má právo se dál aktivity neúčastnit (Srb a kol., 2007).

Druhou možností je hovořit o emocích v tom smyslu, že učitel řekne, že je naprosto v pořádku dávat své emoce najevo a např. podat pomocnou ruku žákovi tak, že mu řekne, že chápe jeho aktuální situaci. V takovém případě respektujeme i to, že žák nechce aktuálně mluvit o svém stavu, pouze se chce uklidnit (Srb a kol., 2007).

I děti v mateřské škole se učí prociťovat své emoce na situaci, na niž každé dítě může zareagovat jinak. V předškolním věku se děti teprve učí poznávat své emoce a pracovat s nimi. To, co prožívají ať už děti v mateřské škole, nebo i žáci základních škol, je přirozené a je potřeba, aby učitel vedl děti k tomu, že to, co prožívají, je přirozené a mohou s tím dál pracovat.

Práci s emocemi pedagogům pomáhá pochopit např. socio-emoční učení. Může nastat situace, v níž žák bude citlivý a rozpláče se, i v takové situaci se učitel může ocitnout. Důležité je takovou emoci nepopírat a poté, co pláč žáka přejde, zeptat se jej, zda se nám nechce svěřit, co se ho dotklo, co mu pláč způsobilo. Pláč žáka může vyvolat např. špatná poznámka ostatních spolužáků. V takovém případě má učitel právo aktivitu zastavit. Naskýtá se zde i možnost individuální práce se žákem mimo třídu (Srb a kol., 2007).

Osmé pravidlo je důležitost reflexe. Soják (2017) uvádí, že reflexe napomáhá usměrňovat a prohlubovat zažitou zkušenost. Při OSV je po prožité zkušenosti a s ohledem na principy, které nastávají v souvislosti se skupinovou dynamikou, kladen velký důraz na zpětnou vazbu, a to s využitím různých technik reflexe.

Reflexe je cenná informace o průběhu a výsledku aktivity a není hodnocením konkrétního žáka. Reflexe je ukazatelem kvalitní výuky a měla by být okamžitá. Kopřiva a kol. (2008)

v rámci reflexe zmiňují, že by při učení ve školách měly vymizet pochvaly a srovnávání žáků, a žákům by měla být dopřána šance upustit od klasického známkování, přičemž je k tomu dodána věta jednoho žáka z Montessori školy: „*Já to umím. Já nepotřebuji jedničku*“ (Kopřiva a kol., 2008, s. 254).

Hanuš a Chytilová (2009) popisují zpětnou vazbu jako něco, co utváří prožitek dítěte, a vnímají ji jako neoddelitelnou součást aktivit. Definic reflexe nalezneme mnoho, avšak z hlediska OSV je při chápání reflexe důležitá definice, která popisuje reflexi jako ohlédnutí se za tím, co se stalo, tak aby došlo k „vytržení“ sítě významů, která tvoří základ rozumného chování a jednání pro budoucí zkušenosti (Dewey, 1997).

Aby byla zpětná vazba efektivní, měla by obsahovat co nejpřesnější popis chování druhého člověka. To znamená označování toho, jaké chování a co ve mně vyvolává za pocity a emoce. Hlavním cílem zpětné vazby je snaha o úpravu chování druhého. Znamená to, že buď určité chování chválíme, oceňujeme (v takovém případě se jedná o pozitivní zpětnou vazbu), nebo určité chování chceme změnit, napravit (tehdy se jedná o negativní zpětnou vazbu). U reflexe je vhodné začít popisem buď pocíťované emoce, nebo popisem druhého člověka (Švec, 2007).

V roli učitele je důležité uvědomění, že reflexe není kritika. Přestože v literatuře nalezneme, že je dobré slyšet kritiku v souvislosti s osobnostním a sociálním rozvojem, pravda je taková, že existuje jen velmi malé procento lidí, pro které mají kritika a negativní hodnocení povzbuzující účinek. V reflexi bychom měli sdělovat především pozitivní vlastnosti v každém z nás, jež mají pozitivní účinek podpory sebevědomí a mohou žáky osobnostně posunout (Soják, 2017).

Dále Soják (2017) uvádí, že v reflexi bychom neměli mít potřebu někoho změnit. Jedná se o potřebu, kterou si často neuvědomujeme, ale při reakcích se snažíme ovlivnit toho druhého, nebo máme potřebu měnit jeho názor, protože máme pocit, že ten druhý neříká pravdu nebo nerozumí našim pocitům a názorům, které řekneme. V roli pedagoga se jedná o velmi náročný úkol, protože sjednocuje rovinu předávané zkušenosti a znalosti s tzv. pocitem odměny, v případě, kdy žák převyší pedagoga, se tak stává jakýmsi nástrojem soupeření versus to, že smyslem pedagogického povolání je něco naučit a předat. Tato situace je náročná z hlediska přijetí i způsobu práce s každým, kdo je v roli pedagoga na své cestě k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji (Soják, 2017).

Dále do reflexe nepatří přednášky a výklady na různá témata, zlehčování a vyvracení názorů a pocitů žáků, tzv. diskusní aréna, která hledá toho nejchytřejšího žáka podle správnosti a pravdivosti apod. (Soják, 2017).

Deváté pravidlo souvisí s případným zaváděním dalších pravidel. Jedno z pravidel, jež se během praxe rovněž osvědčilo zavést, se týká jmen žáků. Je vhodné žáky požádat, aby si sami určili, jak chtějí být osloveni. Dalším pravidlem osvědčeným v praxi je to, že „*každý mluví sám za sebe*“. Když každý bude mluvit sám za sebe, povede to k efektivní komunikaci (Srb a kol., 2007).

Desáté pravidlo se týká vzdělávání v osobnostní a sociální výchově a zabývání se tématy, na něž jsme připraveni. Každý, kdo se pouští do používání témat a postupů osobnostní a sociální výchovy, by se měl pravidelně vzdělávat v OSV. Totéž platí o tématech – učitel by se měl pouštět jen do těch, na něž je dobře připraven (Srb a kol., 2007).

1.2 Soudobé zahraniční modely osobnostní a sociální výchovy

Osobnostní a sociální výchova v České republice vznikla především na základě inspirace zahraničními zeměmi. Za nejdůležitější inspiraci je považován koncept z Velké Británie. Tento koncept do České republiky přišel v roce 1990 a stal se první inspirací pro tvorbu osobnostní a sociální výchovy v České republice. Stejně jako v České republice, ani ve Velké Británii, Kanadě nebo na Slovensku není osobnostní a sociální výchova součástí předškolního vzdělávání, ale nalezneme ji jako součást základního a gymnaziálního vzdělávání.

1.2.1 Velká Británie

Pojem osobnostní a sociální výchova se ve Velké Británii začal objevovat během školské reformy, která se uskutečnila na přelomu osmdesátých a devadesátých let dvacátého století. Personal and Social Education (PSE) původně pochází z myšlenky pastorační péče. Tato péče představuje součást určité podpory v komunitách týkajících se náboženství, ale může mimo jiné označovat pojem, který je tzv. všeobecně používán v praktických aspektech rozvoje životní spokojenosti dětí a studentů. Osobnostní a sociální výchova ve Velké Británii postupem času změnila svůj název. Tak došlo k tomu, že na povrch vyplynula dvě označení, a to Personal, Social, Health and Citizenship Education (v překladu „výchova osobnostní, sociální, výchova ke zdraví a občanská výchova“), která je určena žákům od pěti do jedenácti let. Druhé označení je Personal, Social, Health and Economic Well-being (v překladu „výchova ke spokojenému životu v oblastech osobnostní, sociální, ekonomické výchovy a zdraví“), která byla určena žákům od jedenácti do šestnácti let. Druhé označení bylo později rozděleno na dvě oblasti. Ta první je v britském kurikulu zařazena pod názvem Personal Well-being (v překladu „osobní

spokojenost“) a druhá oblast nese název Economic Well-being and Financial Capability (v překladu „ekonomická spokojenost a finanční způsobilost“ (Valenta, 2013).

Osobnostní a sociální výchova se ve Velké Británii zabývá tématy např. osobní identity v pojetí, jak osobní identita vzniká, zdravým životním stylem, riziky, vztahy a důležitostí jejich působení v životě lidí, emocemi, diverzitou apod. (Valenta, 2013).

V současné době existují ve Walesu školy, které přímo zakládají svoji filozofii na osobnostní a sociální výchově. Příkladem je škola Cathays High School, kde mají studenti jednou týdně v rozvrhu přímo předmět osobnostní a sociální výchova. Cathays Highs je základní škola, kterou navštěvují studenti od jedenácti do devatenácti let. Tato škola je úspěšná v mnoha ohledech. Nejenže žáci dosahují výborných studijních výsledků, ale také dosahují výborných výsledků ve sportovních i kulturních oblastech. Škola se snaží o podporu všech mladých lidí, aby se z nich rozvinuli vyspělí lidé s porozuměním pro svět kolem nás. Témata OSV si studenti po konzultaci s učitelem vybírají sami, mohou jimi být např. kriminalita, domácí násilí, těhotenství mladistvých, rasismus apod., podle toho, co žáky nejvíce zajímá (Cathays High School, 2022).

Dobrým příkladem pro osobnostní a sociální výchovu je dále organizace Jigsaw. Jigsaw je celoškolský přístupový program s týdenními plány, který si klade za úkol vytvořit způsob, jak úspěšně propojit části osobnostního, sociálního, zdravotního a duševního vzdělávání s lidmi, kteří milují to, co dělají. Organizace je složena ze skupiny jednotlivců, kteří mají bohaté zkušenosti z celého světa. Program Jigsaw se v současnosti využívá v Anglii, Walesu, Skotsku a v Severním Irsku. Program využívá řada škol v Anglii. Příkladem je škola St Mary's, která pracuje s programem Jigsaw od roku 2020 a využívá materiály napříč školní výukou. Pedagogové této školy uvádí, že program Jigsaw velmi podporuje jejich důvěru ve třídě (Jigsaw PSHE, 2023).

Program Jigsaw je také chápán jako celoživotní přístup, který přináší učitelům jistotu, že budou poskytovat svým žákům vysoce kvalitní lekce. Úkolem Jigsaw je vychovávat děti tak, aby byly sebevědomé a šťastné. Podle této myšlenky šťastné a sebevědomé děti mají lepší schopnost učit se a jsou lépe připraveny na výzvy moderního světa. Také dětem poskytuje příležitosti k rozvoji emoční inteligence i životních dovedností.

Vzdělávací programy Jigsaw jsou určeny různým věkovým kategoriím, dětem od tří do čtyř let, od tří do jedenácti let, od jedenácti do šestnácti atd. (Jigsaw PSHE, 2023). Program Jigsaw se využívá v mnoha dalších školách.

1.2.2 Kanada

Osobnostní a sociální výchova v Kanadě vychází z myšlenky tzv. well-beingu. Děti od předškolního věku do devátého ročníku využívají systém Health and Life Skills (HLS) (v překladu „Zdraví a životní dovednosti“). V tomto systému se školství v Kanadě zaměřuje na efektivní rozhodování, plánování cílů, reflexi, na stresové situace apod. Výchova ke zdraví a životní dovednosti jsou nejvíce zaměřeny na vedení k životní spokojenosti, kladným vztahům a celoživotnímu učení (Valenta, 2013).

Pro desátý až dvanáctý ročník se v osobnostní a sociální výchově v Kanadě využívá systém Career and Life Management (dále jen „CALM“). Systém CALM se uskutečňuje v podobě kurzů nebo samotných vzdělávacích předmětů ve školách. Jedná se o systém zaměřený na témata osobních dovedností (Valenta, 2013).

Vyučovací metody využívající se k realizaci témat jsou individuální práce, diskuse, kooperativní učení, dramatika, práce např. s literárními texty atd. Zajímavou a často využívanou technikou v Kanadě jsou tzv. organizátory poznání. Jde o pracovní listy, které žákům slouží ke psaní svých vlastní názorů a reflexí. Oběma systémy (Health and Life Skills, Career, Life Management) prostupuje myšlenka svobodné volby (Valenta, 2013).

1.2.3 Slovensko

Na Slovensku se poprvé myšlenka konceptu osobnostního a sociálního rozvoje objevila v devadesátých letech. V této době se ale jednalo spíše jen o teoretický koncept. Osobnostní a sociální rozvoj na Slovensku vychází ze tří typů vztahů. Ten první je založen na vztahu k sobě samému, druhý je vztah k lidem a třetí vztah k předmětnému vztahu. Ve všech třech vztazích se uskutečňuje vztah přetvářející, poznávací a vztah hodnotící (Valenta, 2013).

Jak již bylo zmíněno, v roce 2008 na Slovensku došlo k reformně týkající se vzdělávání. Zavedl se nový školský zákon 245/2008 a na jeho základě byly vytvořeny státní vzdělávací programy pro jednotlivé stupně vzdělávání. Součástí těchto vzdělávacích programů bylo vzdělávání v oblasti zahrnující jednotlivé vyučovací předměty a také průřezová témata. Tato průřezová témata se dostala jak do základního, tak i do předškolního vzdělávání. Jedním z těchto průřezových témat byl i Osobnostní a sociální rozvoj (SVP PV, 2015).

Do roku 2015 se vzdělávací programy přehodnocovaly a vytvořily se tzv. inovované vzdělávací programy. Došlo k tomu, že průřezová témata byla sice v mateřských školách omezena, ale v základních školách a gymnáziích zůstala. Mezi průřezovými tématy zůstal i Osobnostní a sociální rozvoj (SVP PV, 2015)

V současné době je osobnostní a sociální rozvoj na Slovensku zařazen ve Státním vzdělávacím programu, stejně jako v České republice najdeme tuto výchovu jako průřezové téma. Jeho nejdůležitějším cílem je rozvoj osobností žáků v oblasti hodnot a postojů.

Hlavním cílem je u žáků ovládat a zvládat dovednosti a kompetence, které má získat absolvováním osobnostního a sociálního rozvoje. Dále by měl žák rozvíjet sebereflexi, osobní život, motivaci k sebevzdělávání, vést žáky k tomu, aby uplatňovali svá práva, ale současně akceptovali názory, práva a potřeby druhých lidí, napomáhat žákům k tomu, aby získávali osobnostní celistvost a měli mezilidské vztahy na kvalitních úrovních. Téma se prolíná všemi vzdělávacími oblastmi a vychází z aktuálních potřeb žáků (Valenta, 2013).

Osobnostní a sociální rozvoj se ve Státním vzdělávacím programu zaměřuje na výchovy k manželství a rodičovství, environmentální výchovu, mediální výchovu, multikulturní výchovu, regionální výchovu, lidovou kulturu, dopravní výchovu, ochranu života a zdraví (SVP PV, 2015).

2 Tematické okruhy osobnostní a sociální výchovy

Tematické okruhy osobnostní a sociální výchovy se zaměřují na osobnostní, sociální a morální rozvoj.

Prvním tematickým okruhem osobnostní a sociální výchovy je osobnostní rozvoj. Ten se zabývá rozvojem schopností poznávání, jako např. „*cvičení pozornosti žáků, smyslového vnímání, cvičení pomáhající pro lepší zapamatování a rozvoj dovedností, které jsou potřebné pro studium žáků*“ (RVP ZV, 2023, s. 128). Další oblastí osobnostního rozvoje je sebepoznání a sebepojetí. Tento okruh obsahuje témata týkající se „*temperamentu, hodnot, postojů žáků, ale také vztahu k sobě samému, vztahu k ostatním lidem a motivaci ke zdravému sebepojetí osoby*“ (RVP ZV, 2023, s. 128). Osobnostní rozvoj se dále zabývá seberegulací a sebeorganizací, která obsahuje „*cvičení sebeovládání, zvládání emocí, sebekontroly i usměrňování daného prožívání a jednání, dále dovednosti potřebné k plánování času na studium a zdravé stanovování cílů a následně kroků ke splnění daného osobního cíle*“ (RVP ZV, 2023, s. 128). Osobnostní rozvoj se zaměřuje na oblast psychohygieny, tj. učení se dovednostem, které směřují k pozitivnímu naladění mysli. Dále v oblasti psychohygieny jsou důležité zdravé vztahy mezi lidmi, dobrá schopnost pro organizaci a rozvržení času a zvládání životních situací, které jsou pro mnohé stresující, popř. možnosti pomoci při problémech souvisejících se stresem. Osobnostní rozvoj se zaměřuje také na rozvíjení kreativity ve smyslu pestrých nápadů, náhledu lidí na věci z jiného úhlu nebo motivace schopnosti přednést nápady do reality (RVP ZV, 2023).

Druhým okruhem OSV je sociální rozvoj. OSV se v sociálním rozvoji zabývá „*mezilidskými vztahy ve smyslu péče o pozitivní mezilidské vztahy, rozvoj empatie, respekt k druhým osobám, podpora a pomoc mezi lidmi*“ (RVP ZV, 2023, s. 129). V rámci práce s dětmi se toto zaměření sociálního rozvoje využívá ve vztazích třídy jako přirozená práce s dynamikou sociální skupiny. Sociální rozvoj vede děti a žáky nejen k respektu k odlišnostem, ale taktéž k nalézání výhod daných odlišností. Sociální rozvoj je zaměřený dále na „*rozvoj verbální a neverbální komunikace, obsahuje různorodá cvičení pozornosti a naslouchání, různé specifické komunikační dovednosti, učení k asertivitě apod.*“ (RVP ZV, 2023, s. 129). Rozvíjení kompetice a kooperace je také součástí sociálního rozvoje, ve kterém se učitelé zaměřují na dovednosti pro rozvoj kooperace, vedení k respektující komunikaci, řešení problémů, umění se podřídit nebo ustoupit apod. (RVP ZV, 2023).

Morální vývoj se stará o rozvíjení postojů, hodnot a praktické etiky. Morální vývoj směřuje „*ke spravedlnosti, spolehlivosti, odpovědnosti za své chování a motivaci k prosociálnímu*

chování“ (RVP ZV, 2023, s. 129). Dále se morální vývoj zaměřuje na dovednosti potřebné k řešení problémů a na „*rozhodovací dovednosti, které se zabývají řešením problémů z různorodých problémů a problémům v mezilidských vztazích*“ (RVP ZV, 2023, s. 129).

2.1 Osobnostní rozvoj

Vágnerová (2010, s. 13) osobnost popisuje jako „*komplexní a relativně stabilní systém, který funguje jako celek, skládá se ze vzájemně propojených somatických a psychických vlastností a projevuje se v reakcích na různé podněty a situace, resp. v interakci s nimi*“.

Dále popisuje osobnost jako konkrétní styl uvažování, prožívání, chování a z toho plynoucí přizpůsobení se okolnímu prostředí. Na osobnosti záleží, jak člověk vidí sebe a své okolí, jaké cíle si stanovuje, jak se cítí a jak přemýšlí. Poznávání osobnosti člověka nám poskytuje jistotu orientace a schopnost úspěšného zvládnání požadavků, které vyplývají ze vztahů a spolužití s druhými lidmi (Vágnerová, 2010).

Smékal (2004) chápe osobnost jako systém psychických stavů, procesů a vlastností, které vznikají v průběhu působení výchovy a prostředí.

Na osobnost lze také nahlížet jako na jedinečnost každého člověka. Vyjadřuje se určitým způsobem navenek, ale to, co se vyjadřuje navenek, často nemůžeme považovat za celou osobnost člověka. Některé vlastnosti člověka zůstávají v pozadí a projevují se jen za konkrétních situací. Osobnost člověka se ukazuje ve spoustě rolí, které lidé v závislosti na své osobnosti naplňují ve svém životě určitými způsoby (Vágnerová, 2010).

Na každé dítě bychom se měli dívat jako na originální a jedinečnou osobnost, protože působení biologických a sociálních podnětů na utváření osobnosti je u každého dítěte jiný. Vývoj osobnosti každého dítěte je považován za záměrný proces, jehož výsledkem je interakce vnitřních a vnějších podnětů (Kohoutek, 2000).

Emoční vývoj dětí v předškolním věku je stabilnější a pevnější než v předchozím vývojovém období. Předškolní období dětí v emočním vývoji je také spojováno se snižováním nežádoucích emocí, toto snížení úzce souvisí s rozvojem regulace emocí. Děti na konci předškolního věku již dokážou pojmenovat a pochopit význam jednotlivých emocí. Děti v předškolním věku umí lépe pracovat s emocí vzteku a zlosti než v předchozím batolecím období, neznamená to však, že tyto emoce umí plně regulovat. Důvodem toho je, že předškolní děti chápou, co je k těmto emocím přivádí (Vágnerová a Lisá, 2021).

Langmeier a Krejčířová (2006) také popisují předškolní období dětí jako dobu, ve které předškoláci začínají rozumět emocím a jsou si vědomi, že tatáž situace u lidí může vyvolat jiné pocity.

Emoce velmi úzce souvisí se sebehodnotou. Hodnocení sebe sama je silně emočně podmíněné a dětství je období, kdy si děti budují jádro sebehodnoty vycházející z prožívaných emocí. A to buď z emoce radosti, když jsou děti chváleny a oceňovány, anebo zahanbení, které způsobili rodiče ve snaze usměrnit chování dítěte (Piroddi, 2021).

Emoce jsou nedílnou součástí našeho každodenního života a máme právo plně prožívat to, co prožíváme. Emoce jsou součástí lidské psychiky a logického uvažování a mimo jiné zastávají tři důležité funkce v našem životě, a to ochrannou funkci, motivační a informační funkci (Kopřiva a kol., 2008).

Emoce představují určitou reakci na vnější nebo vnitřní podněty, při kterých dochází ke změně psychické a fyzické rovnováhy. Všechny emoce, které dítě prožívá, jsou důležité a neměly by být u dětí potlačovány (Piroddi, 2021).

Gauguenová (2014) píše o emocích jako o automatických reakcích, které přichází nečekaně, náhle, a proto nás v mnohých případech mohou překvapit, přestože jejich trvání je velmi krátké a jsou propojeny s tělesnou neboli fyziologickou úrovní.

Pfeffer (2023) chápe emoci jako slovo vyjadřující jednání. Vysvětluje, že právě u dětí emoce znamenají náhlé činy, zatímco u dospělých jedinců emoce představují impuls oddělený od projevené reakce. Emoce také popisuje jako něco, co náš život na jedné straně obohacuje a zpestřuje, ale na druhé straně náš život mohou emoce naplnit smutkem nebo úzkostí. Připisuje zásadně důležitou roli prožívání všech emocí, protože v případě, kdy se jedinec vyhýbá emocím ze strachu zvládnutí impulsů, které emoce vyvolávají, přichází o nenahraditelné zkušenosti ve svém životě. Emoce jsou signály, které nám přináší důležité zprávy.

V literatuře se v častých případech dočítáme, že emoce se dělí na pozitivní a negativní. Miková (2022) toto rozdělení chápe tak, že vychází z důsledku našeho prožívání, tzn. že při rozdělení pozitivních emocí jsou označovány emoce spojené s příjemným zážitkem, negativní emoce naopak s nepříjemným. Vysvětlení rozdělení pozitivních a negativních emocí může být dále takové, že při negativních emocích dochází k tomu, že sami sobě nebo lidem kolem nás ubližujeme. V takovém případě slovní označení *negativní emoce* vyvolávají pocity, že prožívání některých emocí je špatné a neměli bychom je vůbec prožívat, a tudíž odmítáme takové emoce nejen u sebe, ale i u druhých. Emoční regulace je považována za vrozenou schopnost, jejímž prostřednictvím dítě již od raného věku komunikuje s matkou ještě dříve, než se naučí mluvit (Miková, 2022).

Emoce můžeme rozdělit na geneticky dané, takové patří do skupiny primárních emocí. Každá emoce se nazývá jinak a má svůj jedinečný význam. Mezi základní emoce Piroddi (2021) řadí hněv, smutek, štěstí, strach, překvapení, nechut'. Hněv je emoce, která signalizuje zdroj nesplněných přání nebo potřeb a často vede k agresivnímu chování. Smutek bývá velmi často spojen s pocitem ztráty, osamělosti a opuštění něčeho, co pro dítě mělo velký význam. Štěstí je emoce uspokojení určité potřeby nebo přání. Strach dítě doprovází před nějakým nebezpečím nebo hrozbou a ochraňuje osobní integritu. Nechut' je emocí velmi důležitou, protože dítě chrání před situacemi, které jsou nebezpečné pro jeho zdraví (Piroddi, 2021).

Z uvedených primárních emocí se rozvíjejí emoce sekundární. Ty tvoří úzkost, zklamání, stud, děs, obavy. Tyto emoce vyžadují od dítěte vyspělejší poznávací dovednosti, mezi které patří schopnosti přijímat mentální perspektivu jiné osoby, snaha přemýšlet o vnitřním stavu jiné osoby a snaha vyhnout se reakcím, které přichází automaticky. Zásadní období pro rozvoj emočních dovedností je období předškolního věku, tj. do šestého roku dítěte (Piroddi, 2021).

Miková (2022) v rámci emocí zmiňuje tzv. sebehodnotící emoce. Do skupiny sebehodnotících emocí zařazuje vinu, stud a zahanbení. Dítě již od narození umí projevat určité základní emoce, sebehodnotící emoce se u dětí začínají projevat už v batolecím věku. Důvod projevu sebehodnotících emocí u dítěte v batolecím věku je takový, že dítě si postupně uvědomuje sebe sama a přichází na to, že dítě a matka jsou dvě oddělené osoby, že dítě žije odděleně od ostatních lidí a tito lidé na dítě různě reagují. Tato reakce druhých lidí je prvotním zdrojem vzniku sebehodnotících emocí.

Sebepoznání také můžeme vnímat jako cestu, na které objevujeme svoji podstatu a smysl našeho žití. Prostřednictvím sebepoznání se učíme rozumět svým emocím, myšlenkám a hodnotám. Dítě pociťuje emoce jako velmi silné a samovolné pocity, které má možnost zvládnout, ale doprovází je často pocit vyděšení. Význam v učení emocí spočívá v důležitosti seznámení dětí s tím, co znamená, když začnou dupat nohama, co znamená, když jejich ruce začnou práskat do stolu, co se děje, když se dětem začnou třást ruce nebo je začne pobolívat břicho. Poznávání emocí je stejně důležité jako poznávání jiných tělesných pocitů, které děti zažívají. Tak jak jsou děti již od raného věku učeny, že kručení v jejich břiše znamená, že mají hlad a je vhodné se co nejdříve najíst, na stejném principu jsou učeny o emocích, že např. zčervenání obličeje, přivřeně oči, tělo shrbené mezi rameny a zkřížené nohy mohou znamenat stud nebo hanbu. Pomocí tohoto způsobu jsou děti učeny nejen o emocích, které samy prožívají, ale i o tom, jaké emoce prožívají lidé kolem. Schopnost umět poznávat emoce úzce souvisí s rozvíjením empatie. Pokud dítě neumí poznávat emoce, nemůže se rozvíjet empatie,

kteřá je považována za jeden z nejcennějších darů, protože člověka vede k tomu, aby uměl s druhými vystupovat s pokorou a respektem (Piroddi, 2021).

V mozku se nachází dva systémy zajišťující zpracovávání emocí. Tím prvním je limbický systém uložený v pravé hemisféře mezi temenním a týlním lalokem, tj. ve spánkové oblasti. Limbický systém je systém základních emocí. Druhý systém je tzv. kognitivní, ten je uložen v mozkové kůře. Spolupráce limbického a kognitivního systému je tzv. hnací silou lidského chování (Pfeffer, 2003).

Důvodem, proč se děti v předškolním věku teprve učí poznávat a regulovat prožívané emoce, je takový, že nemají dovyvinutou prefrontální mozkovou kůru, která souvisí s kognitivními schopnostmi, které také u dětí v předškolním věku nejsou ještě plně vyvinuté. Tato prefrontální kůra pomáhá regulovat velmi silné emoce a jasně popsat, co se v našem těle děje, a zjistit, co je v danou chvíli dobré udělat. Prefrontální kůra je důležitá i proto, že nám napomáhá si uvědomit, že určitá reakce je přehnaná a situace, kterou v daném okamžiku prožíváme a jsme s ní konfrontováni, je zcela jednoduše zvládnutelná. Díky prefrontální kůře přehodnotíme situaci, která se nám právě stala, a pocity hněvu nebo panického záchvatu postupně ustoupí. Když je prefrontální kůra utlumená, ztrácí schopnost plnit regulační úlohu silných emocí. Utlumenou prefrontální kůru mají právě děti v předškolním věku, ale může se objevit i u některých dospělých jedinců. Dospělí lidé s utlumenou prefrontální kůrou často trpí tím, že je přepadají velmi silné emoce, které nejsou schopni zvládnout a zklidnit se. Příčin utlumené prefrontální kůry je mnoho, ale příkladem jedné z příčin může být násilí, které tyto lidé prožili v raném dětském věku, a má vliv na budoucí život těchto lidí. Důležitý úkol prefrontální kůry plní dvě oblasti, a to orbitofrontální oblast a přední cingulární oblast. Orbitofrontální kůra je spojena s tzv. emočními centry mozku a jeho hlavními částmi. Orbitofrontální kůra je dále spojena s druhou oblastí prefrontální kůry, a to přední cingulární kůrou, která je důležitá pro vztahy k sobě samému a také k druhým lidem. Orbitofrontální kůra reguluje emoce, má důležitý úkol, protože řídí emoce, zdůvodňuje nám náš vnitřní svět a řídí naše chování. Dále nám pomáhá činit rozhodnutí tak, jak je vnímáme a cítíme. Jakmile orbitofrontální kůra plně dozraje, získává jedinec smysl pro etické jednání, a také se zlepší schopnost umět se vžít do druhého při regulaci konfliktů. Zrání orbitofrontální kůry závisí na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Pokud se tak děje v prostředí lásky, bezpečí a respektování dochází k posílení kůry. Největší nárůst neuronů nastává kolem pátého roku dítěte a pokračuje, až do sedmého roku dítěte. Před pátým rokem dítě velmi těžko ovládá své emoce. Dítě ve třech nebo čtyřech letech nemůže zvládat všechny své emoce (Gueguenová, 2014).

Důvodem, proč dítě v předškolním věku špatně ovládá své emoce, je nezralost prefrontální kůry. Ta má za úkol kontrolu a regulaci emocí a dozrává počátkem dospělosti. Spoje přednášející informace, které putují mezi mozkovou kůrou a limbickým systémem, nejsou dostatečně rozvinuté. To pomáhá vysvětlit, proč děti v předškolním věku často v situacích propadají emočně vypjatým situacím, které nedokážou zvládnout, a pohltní je zlost (Gueguenová, 2014).

V současné literatuře se hovoří o šesti základních emocích: hněvu, strachu, smutku, radosti, odporu a údivu (Honzák, 2020).

Emoce strach má za příčinu nastavení našeho organismu na reakci útěku, útoku nebo ztuhnutí. Psychicky stav strachu může být prožíván jako děs, hrůza a zoufalství. Jsou to reakce, které rychle odchází. Pokud ale nastane situace, kdy reakce strachu neodchází, nastupuje úzkost (Honzák, 2020).

Strach může pro většinu lidí znamenat nepříjemného průvodce, kterého se chtějí v co nejkratším čase zbavit. Přesto je tato emoce naprosto přirozenou součástí našeho prožívání. U emoce strachu záleží na tom, jaký postoj ke strachu zaujmeme a jak se s ním naučíme pracovat. Všechny prožívané emoce úzce souvisí s psychosomatikou. Strach má za příčinu nahromadění krve ve svalstvu zejména nohou, což usnadňuje útek. Při strachu zbledne obličej, protože krev je odváděna do jiných částí těla. Při strachu můžeme tělo vnímat jako nehybné, a to je situace, kdy máme čas na posouzení toho, jak se v této situaci zachováme dál. Strach nám pomáhá vnímat nebezpečí a vede nás ke vhodné reakci na určitou situaci. Opatrnost se buduje právě přes strach, a kdyby nebyl strach, nikdy by opatrnost nemohla vzniknout. Potlačování nebo vytěsnění strachu znamená potlačování emoce, která se v těle nahromadí a může se nás zmocňovat způsobem, který v budoucím prožívání emocí nebudeme čekat. Při potlačování nebo vytěsnění strachu může dojít k přehnaným úzkostným reakcím, které negativně ovlivňují život. Emoci strachu je vhodné respektovat, umět s ní pracovat a přijmout ji jako nepostradatelnou součást našeho života (Pfeffer, 2003).

Radost pro nás představuje velmi příjemnou emoci. Výraz, který je spojen s radostí, je tzv. univerzální a snadno rozpoznatelný. Radost máme možnost poznat podle křivek úst, smíchu nebo lesknoucích se očí. Při radosti může u jedince nastat zrychlený srdeční tep a s tím spojené zrychlené dýchání nebo vyšší tělesná teplota (Nakonečný, 2012).

Černá a Grofová (2013) píšou o radosti jako o emoci, která snižuje stres v těle, uvolňuje svalstvo a může pomoci snížit krevní tlak.

Důležité při emoci radosti je uvědomění si toho, co potřebujeme, abychom prožívali radost. Téma emoce radosti dětem ve starším věku může ukázat, co jim přináší dlouhodobou

a hlubokou radost a co krátkodobou, která je vázána např. na hmotné věci ve formě dárků. Téma emoce radosti také přináší otázky související s projevem radosti ve smyslu, kdy je pro dospělou osobu přijatelný způsob vyjádření radosti dítětem. Dítě totiž může mít různá omezení ve vyjadřování radosti. Pro některého dospělého mohou být přijatelné způsoby vyjádření radosti dítětem skákání, hlasitý smích nebo křik, ale pro jiného dospělého tyto způsoby radosti u dítěte přijatelné nejsou. Z toho vyplývá, že dítě může mít různá omezení ve vyjadřování radosti a požaduje se po něm, aby se při této emoci umělo ovládat, nebylo hlučné nebo na sebe příliš nepřitahovalo pozornost. Otázkou u situací vyjadřování emocí je, zda některé omezování vyjádření radosti nemá za důsledek omezení radosti samotné (Pfeffer, 2003).

Stud je popisován jako nepříjemný pocit, který je vyvolán naší vlastní nedokonalostí. Stud má za příčinu odkrvení našeho trávicího ústrojí a tuto nadbytečnou krev pocítujeme v červených tvářích na obličej (Honzák, 2020).

Hněv je emoce, která nás připravuje k boji. Nejčastějším důvodem hněvu v dětském věku je jakékoliv omezování a pocit nespravedlnosti (Honzák, 2020).

Smutek je přirozená emoce, psychosomatický stav. Nakonečný (2012) uvádí, že smutek může mít několik forem. Nejlehčí formou smutku je zarmoucení. To vzniká v důsledku ztráty předmětu nebo určitého neúspěchu. Za silnější formu smutku je považován žal, který vzniká zkušeností nějakého neštěstí, např. ztrátou osoby, se kterou jsme měli blízký vztah. Smutek lze z obecného pohledu definovat jako reakci na ztrátu toho, co jsme měli rádi, a bylo nám to odebráno. I emoce smutku je spojena s psychosomatikou a může mít negativní dopady na lidské zdraví. Při smutku může mít člověk problémy spojené se spánkem, dále může trpět nechutenstvím, vyhýbat se sociálním vztahům, případně se jeho chování může jevit jako duchem nepřítomné. U smutku je však velmi důležité rozlišovat mezi smutkem a deprivací (Nakonečný, 2012).

Podle Honzáka (2020) je podstatné umět rozlišit smutek od deprese, která je popisována jako porucha a nemoc. Smutek je fyziologická reakce na danou ztrátu. Smutek je emoce přítomná např. u loučení, protože se velmi často nechceme něčeho vzdát. Smutek je spojen se ztrátou energie a často s odpojením od okolního světa. Smutek nás učí umět se zaměřit na náš vnitřní svět, srovnat si myšlenky a hledat způsob, jak se vyrovnat s danou situací, která nám smutek přivodila (Honzák, 2020).

Podle Honzáka (2020) patří do základních emocí odpor. Odpor popisuje jako emoci, která je již od pradávna spojena s chutí a čichem. Čich člověk chrání před nevhodným nebo zkaženým jídlem a je vhodné našemu čichu v tomto směru důvěřovat. Čich je obecně velmi

nedoceněný a jeho úkol se často podceňuje, přestože čich je součástí instinktu. Chut' a čich nelze od sebe oddělit.

Práci s emocemi pedagogům pomáhá pochopit socioemoční učení. Socio-emoční učení se skládá z pěti hlavních témat, mezi něž patří sebeuvědomování, sebeřízení, sociální citění, vztahové dovednosti a zodpovědné jednání. Rozvoj následujících pěti složek představuje současně cíle socio-emočního učení. Sebeuvědomování zahrnuje schopnost uvědomovat si své prožívané emoce a to, jaký mají důsledek na naše chování. Součástí sebeuvědomování je také hodnocení našich silných a slabých stránek. Druhá složka obsahuje sebeřízení ve smyslu umět regulovat emoce a své nastavení – jak pozitivní, tak i negativní. Třetí složkou socio-emočního učení je sociální citění. Tato složka se zaměřuje na lidskou schopnost hledat sociální oporu, učení empatie, porozumění etickým a sociálním normám. Čtvrtou složkou jsou vztahové kompetence, které si kladou za úkol rozvíjení zdravých vztahů. Poslední pátou složkou socio-emočního učení je zodpovědné chování. Pojem zodpovědné jednání představuje lidskou schopnost činit rozhodnutí, která lidé kolem nás akceptují a současně tato rozhodnutí nejsou v rozporu se sociální i etickou stránkou (CASEL, 2013).

Dovednosti potřebné k řešení problémů jsou dále součástí témat osobnostního rozvoje jedince. Z pojetí obsahu osobnostní a sociální výchovy je důležité trénování řešení problémů v různých životních situacích a v mezilidských vztazích (Valenta, 2006).

Důležitou roli při osobnostním rozvoji má také tvořivost. Ta je chápána jako jedna nejvýznamnějších schopností v současném světě, která je klíčem pro lepší sebeprosazení v životě. Děti v předškolním věku jsou mimořádně vynalézavé a tvořivost je důležité u nich v mateřské škole, v rodině, ale také všude jinde co nejvíce rozvíjet. Tvořivost je definována jako schopnost budovat neobvyklé, nové a osobité způsoby řešení. Kdysi dávno vládla myšlenka, že tvořivostí jsou obdarováváni jen umělci, vědci, malíři apod. Podle nových zjištění to není pravda, protože tvořivostí je obdarován každý, akorát se míra tvořivosti odlišuje podle úrovně, tj. některé dítě je tvořivé více, jiné zase méně. Tvořivost lze posilovat a cvičit pomocí různých úkolů, což znamená, že míra tvořivosti může být proměnlivá. Cílené úkoly pro rozvoj tvořivosti dětí v období předškolního věku mají důležitý význam, protože osobnost každého dítěte se vytváří a je potřeba dětem k tomu pomáhat (Fichnová a Szobiová, 2012).

Dále Valenta (2006) zařazuje do osobnostního rozvoje cvičení pozornosti a soustředění, cvičení dovedností zapamatování, zdokonalení základních kognitivních funkcí, seberegulaci a psychohygienu.

2.2 Sociální rozvoj

Sociální rozvoj začíná již v raném věku dítěte a ovlivňují ho první zkušenosti, které dítě zažívá. Raná zkušenost upravuje vztah k sobě samému i vztahy k druhým, má vliv na sebedůvěru a důvěru v postavení spolehlivých a pevných sociálních vazeb. Raná zkušenost sociálního vývoje je založena především na interakci matky s dítětem a má specifický charakter. Vztah matky a dítěte již Freud i Erikson považovali za první vztah, který je důležitý pro pozdější vztahy v životě člověka. Raná zkušenost mezi matkou a dítětem se rozvíjí v období, kdy u dítěte chybí některé potřebné dovednosti a chápe chování matky globálním způsobem. Povaha první vazby je ovlivněna chováním matky, přesto do jisté míry její chování může ovlivnit dítě svými projevy, které vyvolávají různé reakce, tj. na klidné a radostné dítě matka reaguje jinak než na dítě naříkavé a plačtivé. Zkušenosti s matkou, jak bezpečné a klidně prožívané, tak zkušenosti vyvolávající strach a úzkost, mají vliv na pozdější roky dítěte a ovlivní jeho mezilidské vztahy (Vágnerová, 2010).

Helus (2009) popisuje první vztah k matce velice podobně. Důležitost vztahu matky s dítětem potvrzuje, protože na něm záleží, zda dítě bude svět vnímat jako bezpečné místo plné lásky. Pokud tento vztah s matkou chybí, může vzniknout úzkost. Později je pro dítě důležitá integrace do rodiny, ve které je dítě uznáváno a respektováno. Postupem času se v rodině dítě učí respektovat členy rodiny. Tyto první primární vztahy jsou nesmírně klíčové pro pozdější vývoj mezilidských vztahů dítěte.

V období předškolního věku dítěte má velký význam prosociální chování a postupně se zvyšuje citlivost vůči morálním hodnotám a s tím souvisejícím sociálním pravidlům. Každé dítě chce být spokojené a úspěšné mezi svými vrstevníky, aby to ovšem bylo možné, je nesmírně důležité umět ovládat své chování a rozumět lidem (Miková, 2022).

Být kamarádem pro dítě v předškolním věku hraje nesmírně důležitou roli, protože díky tomu se dítě snaží potlačovat egoismus. Mnoho psychologů popisuje zájem dítěte o kontakt s dalšími dětmi mimo rodinu jako známku dobrého vývoje osobnostní zralosti. Pro schopnost umět navazovat kontakty s jinými dětmi je klíčová pozitivní zkušenost pocházející z rodinného prostředí. Děti, které zažívají ze strany rodiny pocity lásky a pochopení, navazují kontakty s kamarády s pozitivním očekáváním. U dětí, ke kterým se místo lásky a pochopení v rodině dostává kritika a příliš časté tresty, mají problém s navazováním kontaktů pozitivním způsobem. Je také důležité přihlížet k tomu, že pokud se dítě v předškolním věku nechce seznamovat nebo nezvládá udržovat vztahy s kamarády, nemusí to vždy být důsledek konkrétní rodinné výchovy, ale jednoduše to také závisí na typu osobnosti dítěte. Některé typy osobnosti

děti se cítí lépe, když si hrají pouze s jedním kamarádem, protože např. skupinová hra s více dětmi jim zkrátka nevyhovuje a pociťují poté určité psychické vyčerpání (Miková, 2022).

Mezilidské vztahy nejen v předškolním období u dětí, ale také v dospívání prochází velkými změnami. Také řada psychologů přisuzuje důležitost vztahů již po narození dítěte v raném věku, a to v souvislosti s citovým vztahem k matce (Helus, 2009).

S dospíváním se vztahy rozšiřují především s nástupem povinné školní docházky. Ve starším školním věku a adolescenci každý člověk mnohem více přemýšlí nad svými vztahy, je občas kritický a vědomě se snaží tyto vztahy ovlivnit po svém. Podstatný smysl nese zapojování do sociálních skupin. Člověk si v různých sociálních skupinách vytváří pozici a učí se zvládat role. Všechny vztahy se zdokonalují v komunikacích a interakcích. Specifický význam mají různé druhy komunikace ve smyslu vlivu na osobnost jedince, postoj k druhým lidem, charakteristiku osobnosti apod. (Helus, 2009).

Podpora sociálního rozvoje u dětí hraje nesmírně důležitou roli. Děti, u kterých se nerozvíjí sociální dovednosti, mohou trpět určitými problémy ve svém budoucím životě. Děti, které sociální dovednosti neovládají, mohou ostatní děti považovat za necitlivé, nekamarádké a nafoukané. Svou nešikovností nebo neklidem mohou rozrušovat vrstevníky kolem sebe, a tím dochází k negativní sociální zkušenosti, což může mít negativní dopad na sebevědomí dítěte. Dokonce určité studie poukazují na spojení mezi problémy v sociální interakci v období dětství a depresí nebo úzkostí v dospělosti. V nejhorším případě špatné sociální interakce mohou vést ve společnosti k sociálnímu vyloučení (Plummer, 2021).

Základem sociálních dovedností je verbální a neverbální komunikace. Dále do sociálních dovedností patří mezilidské vztahy, aktivní naslouchání, umění vyjadřovat svůj názor, popř. souhlas a nesouhlas, spolupráce a dovednosti k řešení problémů. V přístupu k lidem patří do sociálních dovedností také respektování druhých lidí, jejich potřeb a práv.

Významnou životní etapou je dětství, kdy se vytvářejí základy osobnosti člověka. V období předškolního věku také probíhá proces začleňování, ze kterého člověk vychází v pozdějším věku. Tento fakt potvrzuje mnoho odborníků, kteří se zabývají vývojem, vzděláváním a výchovou. Z tohoto důvodu je podstatným úkolem vědět, jaké dovednosti by se u dětí měly rozvíjet (Krejčová, 2011).

V období předškolního věku je důležité pomáhat dětem při navazování vztahů s vrstevníky a vytváření kladných přátelských vztahů. Nesmíme přitom opomenout, že děti potřebují samostatnost a budování zdravého sebevědomí (Plummer, 2021).

Plummer (2021) věří, že když dětem pomáháme v rozvíjení sociálních dovedností, nesměřujeme pouze k tomu, aby děti zapadly mezi své vrstevníky, ale pomáháme jim také v jejich osobním naplnění a rozvíjíme sociální inteligenci. Dále se prostřednictvím rozvoje sociálních dovedností podporují u dětí porozumění, laskavost a úcta.

Schopnost člověka umět navazovat vztahy bez problémů souvisí s jeho emočním naladěním, zájmem o sociální vztahy, emoční vyrovnaností a s tzv. extravertí. Lidé s emoční vyrovnaností a otevřeností se novým zkušenostem sami sebe popisují jako sociálně otevřenější vůči lidem kolem sebe. Neschopnost utváření vyhovujících a uspokojivých vztahů bývá často spojena s nižší úrovní vstřícnosti a hodnotou neuroticismu (Vágnerová, 2010).

V utváření dobrých mezilidských vztahů hraje důležitou roli vstřícnost, která se pojí s jasným způsobem sociálního chování. Motivace vstřícnosti stojí na potřebě udržet si pozitivní a zdravé vztahy s druhými a umět dělat kompromisy. Lidé, kteří umí být v mezilidských vztazích vstřícní, se vyznačují laskavostí, sympatičností, empatií a altruismem. Vstřícnost je velmi důležitá pro utváření blízkých vztahů, je podstatné ji při sociálním rozvoji dětí podporovat (Vágnerová, 2010).

V dospělosti sociálněosobnostně zaměřené rysy lze posuzovat podle toho, jak člověk ovládá svůj partnerský život, přátelství a později rodičovství. Pozitivní osobnostní charakteristika se vyznačuje schopností udržení spolehlivých vztahů v životě člověka, protože vzájemná podpora, důvěra a pocity jistoty v životě vedou k osobní životní vyrovnanosti a spokojenosti (Vágnerová, 2010).

2.3 Morální rozvoj

V předškolním období se dítě rádo zapojuje do různých aktivit, ve kterých zažívá pocit pochvaly a ocenění, a v souvislosti s tím se více snaží dodržovat pravidla, která určují, co si dítě dovolit může, a co nikoliv. Na úplném začátku předškolního věku dítě egocentricky rozděluje chování na dobré a špatné. Egocentricky proto, že chování rozděluje podle toho, jaký důsledek má pro ně samotné. Významný milník nastává kolem pátého roku dítěte. Tehdy si dítě začne postupně uvědomovat emoce, pocity a také přání svých vrstevníků, především těch, které má rádo a s nimiž ho pojí citová vazba (Miková, 2022).

Škola plní v morálním rozvoji důležitou funkci rozvíjející sociální a morální kompetence u dětí. Měla by pomáhat pochopit kulturní hodnoty a jednat v souladu s nimi. Základním cílem je přispívat k rozvoji identity dítěte, jeho autonomie a osobní zodpovědnosti. Škola se snaží o šťastně prožité dětství a podněcuje procesy, které jsou potřebné pro morální a sociální rozvoj.

Soužití člověka ve společnosti s dalšími lidmi může představovat pro některé jedince problém. Soužití si totiž nárokuje zvládnání jistých morálních a sociálních dovedností, které umožňují jedinci adaptovat se na potřeby a požadavky společnosti. Podpora a rozvoj morálních a sociálních dovedností jsou velice důležité pro každodenní život jedince. První roli v utváření těchto dovedností v morálním rozvoji mají rodina a škola. Každý člověk žije ve společnosti, ve které se úspěšně, nebo neúspěšně adaptuje. Škola by neměla ukazovat jen hodnoty, které očekává dnešní společnost, ale měla by v rámci morálního rozvoje připravit dítě na otevřenost, pružnost a flexibilitu k hodnotám komunit, se kterými se v budoucnu bude setkávat (Kikušová in Kolláriková a Pupala, 2010).

Děti jsou v období dětství odkázány na podporu dospělých lidí, rodičů, pedagogů, což vede k určitému postavení a sociálnímu začlenění dětí. Děti, které jsou dlouho odkázány na své rodiče, se musí podřizovat požadavkům, které na ně dospělé osoby kladou. V období předškolního věku, ale i později v mladším školním věku jsou to právě rodiče a učitelé, kdo rozhodují o tom, s kým bude dítě ve styku, v jaké sociální skupině bude nebo ke komu si děti mají vytvořit citový vztah, jaká pravidla musí dodržovat apod. Dále také rozhodují, co je pro dítě dobré, a co naopak špatné. Taková manipulace se ukazuje především v morální a sociální oblasti ve chvíli, kdy je důležitost dospělé osoby směrem k dítěti nevymezená. Avšak taková ochrana a starostlivost o dítě přispívá k jeho rozvoji a je v naší společnosti zákonem stanovena. U rodičů a pedagogů je důležité, aby dítěti vytvořili podmínky pro nejvyšší rozvoj jeho osobnosti. Úplná odkázanost dítěte na dospělé osoby však vede k převzetí veškeré zodpovědnosti za dítě a může se stát, že dítěti bude chybět samostatnost a určité sebevědomí při důležitých rozhodováních. V rámci morální výchovy dospělá osoba působí na dítě jako na jedince, který postrádá svůj vlastní názor, neumí reálně myslet, chybí mu hodnoty, a proto všechny informace o světě lidí mu musí sdělit dospělý. V tomto případě jsou rodiče a pedagog v pozici, ve které děti chrání, ty se proto musí snažit naplňovat požadované představy (Kikušová in Kolláriková a Pupala, 2010).

Období dětství je rovnocenná a plnohodnotná etapa v životě jedince. Děti se na budoucí život nemají připravit jen tím, že budou získávat vzdělání, ale tím, že svůj život budou žít jako sociální proces, a tím se učit. U dítěte je důležité respektovat jeho myšlenky, názory a představy o světě, který ho obklopuje, jeho zájmy, a především individuální potřeby dítěte. Neměla by se brzdit vlastní činnost dítěte. Rodič by měl rozvíjet a podporovat u dítěte spolupráci, podporovat osobní zodpovědnost a vlastní rozhodování dítěte. Při výchově by se mělo usilovat o vzájemné respektování mezi dítětem a rodičem. Při vytváření hodnot u dítěte a individuální morálky

spočívá základ v aktivní činnosti dítěte. Výchova by neměla být založena na jednostranných požadavcích, ale na hledání kompromisů (Kikušová in Kolláriková a Pupula, 2010).

Vést děti k morálním hodnotám nelze pouze prostřednictvím jednoho učebního předmětu ve škole. Škola má doplňovat rodinnou výchovu. V rámci sociomorálního rozvoje dítěte musí pedagog vycházet z práv a svobod jedince, ze způsobu dětského poznávání a strategií učení. Sociomorální rozvoj dítěte se uskutečňuje ve škole s pomocí vytvoření příjemného a pozitivního sociomorálního klimatu a budování třídní komunity. Důležitou roli zaujímá učitel, který by měl mít k dětem laskavý a partnerský vztah, měl by podporovat spolupráci.

Mezi úkoly učitele při vytváření sociomorální atmosféry patří podpora spolupráce s dětmi, minimalizování jeho autority, podpora spolupráce mezi dětmi, pozitivní a laskavý přístup k dětem, podpora dětského myšlení, pomáhání dětem při emocionální nerovnováze, být v pozici partnera a důvěrníka dětí. Omezování učitelovy autority je založeno především na rovnocenném vztahu, podpoře spolupráce a spoluzodpovědnosti. Učitel nemanipuluje děti, ale snaží se hledat cestu, jak dětem porozumět a pochopit je, a také jim pomáhá při řešení osobních problémů. Děti by učitele neměly vnímat jako někoho nadřazeného, koho musí na slovo poslouchat, ale jako někoho, kdo se s nimi rozděluje o zodpovědnost a moc (Kikušová in Kolláriková a Pupula, 2010).

3 Osobnostní a sociální rozvoj dítěte v předškolním vzdělávání

Osobnostní a sociální výchova není sice jako v základních školách a víceletých gymnáziích zařazena jako průřezové téma, přesto problematiku týkající se oblasti osobnostního a sociálního rozvoje v mateřských školách popisuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání z roku 2021. Mezi úkoly předškolního vzdělávání patří ulehčovat a zjednodušovat dětem vzdělávací proces i jejich osobní budoucí cestu. Proto je nesmírně důležité podporovat rozvíjení osobnosti dítěte, jeho osobní spokojenost a pohodu, přispívat k lepšímu pochopení okolního světa, inspirovat k učení i poznávání a vést dítě k poznání společnosti lidí, společenských norem a s tím spojených uznávaných hodnot (RVP PV, 2021).

3.1 Osobnostní a sociální rozvoj v pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

Státní vzdělávací politika v České republice stanovila tzv. kurikulární dokumenty pro různé stupně vzdělávání. Předškolní vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále jen „RVP PV“) s nejnovější aktualizací z roku 2021. RVP PV představuje nepostradatelný dokument pro vzdělávání předškolních dětí. Zpočátku RVP PV vnesl do mateřských škol nové nároky a proudy, se kterými na povrch vyplynuly komplikace související s pochopením dokumentu i změnou, pro které byly nedostatečně upravené podmínky (Svobodová, 2010).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání v současné době zajišťuje předškolní vzdělávání v České republice na kvalitní úrovni, popisuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro vzdělávání dětí v předškolním věku. Dále vymezuje rámcové cíle, úkoly, pojetí, formy a metody, klíčové kompetence a obsah (RVP PV, 2021).

Předškolní vzdělávání v mateřských školách má za úkol vytvářet vhodné předpoklady pro motivaci k dalšímu vzdělávání tím, že jsou nejvíce podporovány individuální možnosti rozvoje dítěte, a tím je všem dětem zprostředkováno dospět v době, kdy je ukončena jejich předškolní docházka, k ideálnímu osobnímu rozvoji a učení neboli k úrovni, která je individuálně pro dítě dostupná (RVP PV, 2021).

Prostředí mateřské školy je pro dítě bezpečné, ochotné, obsahově bohaté a zajímavé. Dítě se v takovém prostředí cítí spokojeně a radostně, což mu umožňuje projevit se jeho přirozeným způsobem. Pro optimální osobnostní rozvoj dětí je vhodné využívat vhodné formy a metody práce. Celé předškolní vzdělávání je založeno na učení hrou, které se zakládá

na prožitku a kooperaci. Dětem je poskytnuto objevování nových věcí, podporování jejich zvědavosti a radosti z učení, získávání zážitků a podpora dovedností. Aby vzdělávací aktivity děti zaujaly, je vhodné aktivity realizovat pomocí metody dětských her. Výjimkou není ani realizace situačního učení. To je založeno na vytváření situací, které dítě motivují k tomu, aby si prožilo skutečnou ukázkou životních souvislostí a poznávalo dovednosti ve chvíli, ve které jsou potřeby, a lépe díky tomu pochopilo jejich význam. V předškolním učení zauímají důležitou roli také spontánní a řízené činnosti, které jsou používány v rovnováze v poměru k potřebám a možnostem dítěte předškolního věku. V mateřských školách se také často využívá tzv. didakticky zacílená činnost, která je nabízena přímo nebo nepřímo dítěti jako spontánní nebo záměrné učení. Styl učení v mateřských školách je založen na tzv. vzdělávacích nabídkách, ze kterých si dítě svobodně vybírá. Učitel se staví do role průvodce na cestě poznání dítěte a snaží se v dětech podporovat náklonnost, objevování a naslouchání tomu, čím je dítě obklopeno. Klíčovým úkolem učitele je vhodně vybírat činnosti, chystat prostředí a poskytovat možnosti, jak poznávat a pochopit sebe a to, co nás obklopuje (RVP PV, 2021).

RVP PV obsahuje pět vzdělávacích oblastí: *„Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a poslední, pátá oblast Dítě a společnost. Vzdělávací oblast Dítě a jeho tělo, jehož vzdělávacími cíli jsou ,vedení k uvědomování si vlastního těla, rozvoj a užívání všech smyslů, vytváření zdravých životních návyků a postojů jako základů zdravého životního stylu apod.‘ (RVP PV, 2021 s. 15). Vzdělávací oblast zaměřená na osobnostní rozvoj je také zakotvená v druhé oblasti pod názvem Dítě a jeho psychika. Tato oblast se rozděluje na další tři podoblasti, a to Jazyk a řeč, Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace a podoblast Sebepojetí, city, vůle. Třetí podoblast, Sebepojetí, city a vůle, si stanovuje dílčí vzdělávací cíle, mezi které patří poznávání sebe sama, rozvoj kladných citů k sobě sama, uvědomění si vlastní identity, podpora zdravého sebevědomí, podpora sebedůvěry, motivace k osobní spokojenosti, dále podpora rozvoje schopnosti sebeovládání, rozvíjení schopností a učení dovedností umět vyjadřovat prožívané pocity, emoce, dojmy a prožitky, rozvoj mravního a také estetického vnímání světa kolem nás a s tím spojené prožívání“ (RVP PV, 2021, s. 21).*

Další vzdělávací oblastí rozvíjející osobnostní a sociální výchovu je třetí vzdělávací oblast s názvem Dítě a ten druhý. Mezi vzdělávací cíle, které si oblast Dítě a ten druhý klade, patří *„poznávání a pochopení pravidel chování ve vztahu k druhému člověku, osvojení si poznatků, dovedností a schopností, které jsou podstatné pro navazování a rozvíjení vzájemných vztahů k druhým lidem v rodině, v mateřské škole, ale i v jiném prostředí, motivace k vytváření*

prosociálních postojů, jako je tolerance k druhému, respekt, přizpůsobivost, rozvoj tzv. sociální citlivosti apod.“ (RVP PV, 2021, s. 23).

Čtvrtá oblast, Dítě a společnost, také rozvíjí osobnostní a sociální výchovu v rámci dílčích vzdělávacích cílů, mezi které patří *„poznávání pravidel lidského soužití, rozvoj schopnosti žít ve společnosti druhých lidí, tzn. spolupracovat s nimi, podílet se na společných akcích, vnímat a přijímat tyto hodnoty, které jsou v dané společnosti uznávané, dále mít povědomí o existenci ostatních národností apod.*“ (RVP PV, 2021, s. 25).

Poslední vzdělávací oblastí je Dítě a svět, která také rozvíjí osobnostní a sociální výchovu. Nalezneme zde vzdělávací cíle, jako jsou *„poznávání ostatních kultur, osvojení si poznatků a dovedností, které jsou potřebné k vykonávání jednoduchých činností v péči o okolí při spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí a k ochraně dítěte před jeho nebezpečnými vlivy, rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách, dále rozvoj schopnosti přizpůsobovat se podmínkám vnějšího prostředí i jeho změnám apod.*“ (RVP PV, 2021, s. 27–28).

Vágnerová a Lisá (2022) mateřskou školu považuje za první instituci, se kterou se dítě setkává. Dítě do mateřské školy vstupuje jako samostatný jedinec do společnosti.

Ne každé dítě přichází do mateřské školy z plně funkční rodiny. Dítě může pocházet z rodiny, kde se objevily nebo stále objevují různé rodinné krize, jako jsou například rozvádějící se rodiče a s tím spojené hádky, úmrtí v rodině, traumata dítěte, chudoba apod. Dítě se v takových situacích ocitá nechtěně a mateřská škola se nu snaží poskytovat co nejvstřícnější a nejpříjemnější prostředí, nabízí odpočinek od zátěže vyplývající z rodinných poměrů a snaží se mu dopřávat ozdravné možnosti. Mateřská škola se také potýká s rodinami, ve kterých se uplatňují jiné výchovné zásady, které jsou považovány za odlišné a zvláštní v porovnání s běžným chováním v naší společnosti. Mateřská škola v této situaci musí zaujmout místo, ve kterém se dítě bude seznamovat s odlišným společenským chováním a normami. Setkáváme se i se situacemi, kdy je potřebné, aby mateřská škola snižovala a oslabovala negativní vliv domácího prostředí, odkud dítě přichází. Jedná se o situace, ve kterých se s dítětem tzv. špatně zachází, dítě vyrůstá v rodině, kde jsou její členové závislí na návykových látkách nebo na alkoholu, dítě je týráno, zanedbáváno apod. V takovém případě se prostředí mateřské školy stává místem pro nápravu rodinné výchovy (Matějček, 2005).

Ve společnosti se můžeme setkat i s rodiči, kteří mateřskou školu zamítají. Důvodů k zamítnutí zařazení dítěte do mateřské školy může být mnoho, např. strach, obavy, aby dítěti nebylo ublíženo, aby dítě v prostředí mateřské školy nedostalo nějakou nemoc nebo strach plynoucí z odcizení dítěte apod. Důvodů může být spousta. Takové rozhodnutí se považuje za nedostatečnou rodičovskou vyspělost a zralost (Matějček, 2005).

Mateřská škola má pro dítě specifický socializační význam, protože poskytuje přechod ze soukromí rodiny do instituce, dále umožní dítěti získat nové zkušenosti, které mu usnadní budoucí nástup do základní školy. Mateřská škola se vyznačuje tím, že nemá vysoké požadavky na výkon dítěte, ale naopak poskytuje potřebný čas pro jeho individuální adaptaci. Právě i taková adaptace na mateřskou školu vyžaduje u každého dítěte připravenost a zralost, to znamená, aby dítě zvládlo určitou část dne zůstat v jiném prostředí a umělo se přizpůsobit nárokům, které na dítě bude učitelka klást (Vágnerová a Lisá, 2022).

3.2 Role mateřské školy v osobnostním a sociálním rozvoji dítěte

Vývoj dítěte v předškolním věku prochází hojnými proměnami a je chápán jako mimořádná etapa v životě dítěte. Dochází ke spojení vrozených předpokladů s tím, co se výchovou a učením stane zlatým mostem budoucí osobnosti každého člověka (Lisá a Kňourková, 1986).

Mateřská škola zaměřená na osobnostní orientaci představuje přirozený přechod od nepovinného dětství k uspořádanému vzdělávání. Aby došlo k hladkému přechodu, nabízí mateřská škola dítěti možnosti hrát si, vystupovat samostatně, tvořivě, ale také mu nabízí učení se naslouchat druhým dětem, učení se přijímání pravidel a projevení se. Taková každodenní kultivace a socializace dítěte v prostředí mateřské školy je nejvhodnější přípravou na budoucí povinné základní vzdělávání (Kolláriková a Pupala, 2010).

Navštěvování mateřské školy pro dítě představuje část dne, kdy je dítě samo v prostředí mimo domov s cizími lidmi. Na začátku docházky do mateřské školy se mohou vyskytnout problémy s adaptací, která souvisí s osobností dítěte. Děti na začátku mohou mít také problém se přizpůsobit novým pravidlům. Mateřská škola není naštěstí orientována na přílišné hodnocení a výkony dětí a pedagogové neporovnávají děti mezi sebou podle výkonů. Důkazem toho mohou být například výtvarná díla dětí, která se vystavují všechna, nejen ta, která jsou podle vnímání učitele esteticky krásná a povedená, jako tomu bývá v základních nebo středních školách. Pedagogové se v mateřské škole snaží poznat silné a slabé stránky dětí a ty slabé rozvíjet. Oblast, která je v mateřské škole však hodnocena, se týká schopností fungovat podle pravidel a umět se chovat k vrstevníkům ohleduplně. Řada rodičů může pociťovat strach, když jejich dítě zažívá doma záchvaty vzteku a není schopno dodržet pravidla. V takovém případě si kladou otázky, jak dítě bude fungovat v mateřské škole, jak bude dodržovat stanovená pravidla, která doma nefungují. Poté bývají překvapeni, když dítě nastoupí do mateřské školy a učitelé si na dítě nestěžují, jejich dítě je chváleno, a v takových situacích mohou rodiče cítit selhání

ve své výchově a podceňovat své výchovné schopnosti. Vysvětlení toho, že dítě v cizím prostředí pravidla dodržuje, a doma ne, je takové, že děti se v cizím prostředí soustředí na své sebeovládání, aby nedošlo k tomu, že dítě bude odmítáno a negativně hodnoceno, ale tlak frustrací, které dítě neprojevuje, se v něm násobí. Jakmile je dítě doma ve známém prostředí, dochází k vypuštění emocí, které se nahromadily za celý den v mateřské škole, a jsou často vypuštěny jako reakce na naprosto nevinnou situaci nebo podnět (Miková, 2022).

Orientace na osobnostní rozvoj dítěte zastává myšlenku opustit snahu a přesvědčení, že činnost učitelů v mateřských školách má vést ke tvarování dítěte a změně jeho osobnosti. Dítě je potřeba brát jako unikátní a jedinečnou bytost, která má i v tak útlém věku právo na to, aby bylo samo sebou (Kolláriková a Pupala, 2010).

Osobnostně orientovaný model se v mateřských školách dále vyznačuje vztahem mezi učitelkou a dítětem. Tento vztah se mění z autoritativního přístupu na partnerský a vstřícný vztah, při kterém převládají náklonnost, důvěra a podpora schopností dítěte, kladná motivace a podpora k vyjadřování vlastního názoru. V současné době dochází k pozitivním změnám, které s sebou přináší kvalitní vzájemný vztah mezi učitelkou a dětmi. Dříve v mateřských školách převládal autoritativní přístup učitelky k dítěti, nadvláda učitelky, snaha o manipulaci dítěte a podřízení si dítěte učitelkou. To vše se v současné době obrací k hodnotám, jako jsou ochota, vstřícnost a podpora partnerského vztahu, ve kterém převládá vzájemná důvěra mezi učitelkou a dětmi (Kolláriková a Pupala, 2010).

Lawrence (2009) uvádí, že jedna z nejdůležitějších podmínek zapojení dítěte do společenského života je, aby se dítě naučilo poznávat konkrétní situace vyplývající z dnešní společnosti, dokázalo je interpretovat a vhodným způsobem na ně zareagovat. Pro dítě je nesmírně důležité, aby umělo sladit své potřeby, přání a očekávání s potřebami druhých lidí ve společnosti.

Mateřská škola tuto možnost nabízí jako celodenní pobyt pro dítě mimo rodinu. Zařazení dítěte do mateřské školy má pro ně samotné několik výhod. Každé dítě má potřebu se v něčem prosadit, avšak aby toho dosáhlo, musí zvolit cestu, která je přijatelná pro ostatní. Dětská skupina poskytuje dítěti několik možností, aby ukázalo svoji hodnotu, ale současně dítě vede k trpělivosti a podřízení se kladeným požadavkům. V mateřské škole děti dostávají možnost se toho mnoho naučit, jsou otevřenější mezi svými vrstevníky než mezi dospělými osobami. Nepostradatelnou součástí rozvoje osobní identity dítěte je prožitek úspěšnosti, ale i neúspěšnosti, což má vliv na dětské prožívání a chování (Vágnerová a Lisá, 2022).

Co se týká sociálního rozvoje dětí v předškolním věku, ten se netýká pouze rodinného prostředí, ale probíhá i mimo rodinu. Vágnerová a Lisá (2022) období předškolního věku

chápu jako tzv. fázi přesahu rodiny, a to jak v horizontálním, tak i ve vertikálním směru. Celkově je předškolní období chápáno jako příprava na život ve společnosti. Hlavní důležitost dítě přikládá rodinné identitě, protože právě ta vytváří základ jistoty a pomáhá mu lépe zvládat různé životní role a přizpůsobovat se novému prostředí, do kterého v rámci mateřské školy nebo dětské skupiny vstupuje.

3.3 Role rodiny v osobnostním a sociálním rozvoji dítěte

Rodina je chápána jako místo mikroklimatu a plní důležitou roli, která je úzce spjata s vytvářením dlouhodobého vztahu k sobě samému. Rodina je považována za první zrcadlo, ve kterém dítě může vidět sebe sama. Již v raném věku dítě v rodině vnímá, jak je tolerováno, co si může dovolit, a co nikoliv. Tyto situace mají vliv na jeho hodnocení a sebehodnocení (Sedláčková, 2009).

Kolláriková a Pupala (2010) popisují šťastné dětství jako soubor skutečností v konkrétním období života, které je pozitivně uzavřeno a vyřešeno, a tím do následujícího období nepřechází smutek, pocity nejistoty nebo nevyřešené problémy. Rodina by měla dítěti předat ve výchově lásku, jistotu, harmonii a podporu ke zvládnání budoucích úkolů, protože je to nesmírně důležité pro jeho osobnostní rozvoj.

Chování dítěte předškolního věku se stává, jak již bylo zmíněno, zrcadlem výchovy v rodině. Mateřská škola je ve smyslu výchovy prospěšná, ovšem středobod se nachází v rodině. Duševní vývoj spolu s psychickými funkcemi se vzájemně prostupují a spolupůsobí při celkovém vytváření osobnosti dítěte. Při výchově by rodiče měli využívat přirozených dispozic svého dítěte. Dobrá výchova je tzv. všudypřítomná a rozhodně se ve výchově nevyplácí odklady do pozdějšího věku dítěte. Rodiče jsou nositeli jistoty, lásky, důvěry a jsou v pozici rádce, opory a ochrany. Chování dítěte je odrazem oné důvěry a lásky, kterou si odnáší z výchovy v rodině (Lisá a Kňourková, 1986).

Z dítěte, které v rodině neprožilo šťastné a spokojené dětství, bylo zahlcováno úkoly a povinnostmi, se rozvinulo nejisté dítě, které často prožívá strach z toho, že něco nezvládne, a může také zažívat pocity úzkosti. Proto je důležité, aby dítě mělo vedle sebe člověka, který celé jeho dětství, nejen v předškolním věku, bude kráčet s ním, bude dávat pozor na jeho cesty dětské fantazie, a dítě tak zažije pocity podpory a přijetí. Snahou osobnostně orientovaného modelu výchovy je s vědomím společenského směřování dohlížet na rozvoj originální a jedinečné osobnosti dítěte (Kolláriková a Pupala, 2010).

Výchova neznamená pouze zasahování a nápravu, pokud se dítě nechová správně. Základem výchovy v rodině je poskytování podnětů, které pozitivně ovlivňují zdravý tělesný a psychický vývoj, zdravé nastavení hranic, péče o vztahy, systematické učení se dovednostem a vytváření kladných návyků. Za odpovědnou výchovu lze považovat tzv. proaktivní výchovu. Jedná se o výchovu, která usiluje o to, aby se staly „správné“ věci. Tato výchova znamená to, že plně přijímáme odpovědnost za věci, které se kolem nás dějí, protože je máme možnost ovlivnit. Proaktivní výchovu lze vnímat jako vhodnou prevenci, abychom se nedostali do situací, ve kterých někdy může dojít k tomu, že žádné řešení nebude to „dobré“, a budeme nuceni zvolit menší zlo. Tyto situace často vedou k přehnaným emocím, pocitům bezradnosti a touhy trestat děti. Trestání však může mít dlouhodobé důsledky na vývoj osobnosti dítěte. Mezi tři základní oblasti výchovy, o které by měl každý rodič u dítěte pečovat, patří plnění úkolů, rozvíjení osobnosti dítěte a vztahy. Přehnané a časté trestání u dětí je spojeno s negativním dopadem na rozvoj jeho osobnosti. Příliš časté trestání dítěte způsobuje tzv. emoční zranění. To se může postupem času stát součástí profilu osobnosti dítěte. Mnoho výzkumů skutečně potvrzuje, že výchova dětí plná trestů má negativní důsledky na vývoj osobností dětí, které velmi často přetrvávají až do dospělosti (Kopřiva a kol., 2008).

V přirozené a láskyplné výchově rodiny se dítě samo považuje za tzv. střed rodinného soužití. Takový stav je popisován jako vývojově zákonitý u každého dítěte, ať jsou děti jedináčci, nebo mají sourozence (Kořátková, 2008).

V době, kdy se dětem narodí sourozenec to mohou brát jako nějakou ohrožující událost, přestože to tak na začátku nemusí vypadat. Před narozením sourozence se dítě těší a má radost, protože se těší a mají radost jeho rodiče. Jinak tomu není ani krátce v době po narození, děti jsou šťastné, protože rodiče jsou šťastní. Poté nastává doba, kdy se se sourozencem seznamují a zkoumají ho, a brzy dítě může pociťovat, že se chování rodičů změnilo. Každodenní péči a pozornost, kterou musí rodiče věnovat narozenému sourozenci, může dítě chápat jako přehlížení své osoby. V této době záleží na typu osobnosti dítěte, některé dítě na to může odpovídat regresí, jiný typ osobnosti dítěte se bude snažit o tzv. odstranění sourozence, jiné může jednat agresivně, bude-li mít pocit, že nejsou jeho potřeby ze strany rodičů naplněny. Rodiče by proto neměli mít nějaká velká očekávání od svého staršího dítěte, protože to, že jedno dítě je starší, neznamená, že ve svém věku dokáže potlačit své potřeby a dát prostor potřebám malého sourozence. Některé děti mohou nalézt v sobě pocity sebeuplatnění v pomoci svému malému sourozenci, protože vidí vzor rodičů, jak se chovají láskyplně k sourozenci (Miková, 2022).

Již od začátku svého vývoje se děti chovají rozdílně, přestože výchova a podmínky mohou být relativně porovnatelné. Z toho vyplývá, že vrozené dispozice temperamentu každého dítěte jsou jedinečné a osobnost dítěte ovlivňuje temperament, který má dědičný základ. Významnou roli při výchově mají styl výchovy rodičů a prostředí, ve kterém je dítě vychovááno. Např. u dětí, které když byly malé, vyrůstaly například mezi zvířaty a byly jimi vychovávány mimo lidskou společnost, ani ty největší snahy o nápravu nikdy nevedly k tomu, aby se tyto děti zvládly začlenit do života společnosti. Výchova je založena na přijetí lidského přístupu, který je nutný pro život ve společnosti. Proto výchova a prostředí jsou podstatné pro zdravý rozvoj osobnosti dítěte (Kořátková, 2008).

Osobnost dítěte závisí na určitém typu dědičnosti, ale důležitou roli při rozvoji osobnosti sehrává výchova rodiny a s tím spojené podnětné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Postupem času, zhruba mezi rokem a půl až dvěma lety, se u dětí začíná objevovat touha prosadit své Já ve spojení svých potřeb a přání. U dětí s výraznějším temperamentem přichází odmítání se přizpůsobovat kladeným vnějším požadavkům. Tyto projevy jsou znaky osamostatňování se z tzv. rodičovské ochranné výchovy (Kořátková, 2006).

Dítě je v předškolním věku velmi silně egocentrické a nahlíží na okolní svět přes svá přání a prožívání. Dítě postupně sebe začíná pojmenovávat v první osobě, což směřuje k uvědomování, že i lidé kolem dítěte mluví o sobě v první osobě, a vyskytuje se tak vymezený prostor pro každou lidskou bytost. Vymezování a vytváření konkrétního prostoru pro jednotlivé členy rodiny je velmi důležité, protože je to nezbytné pro soužití rodičů a dětí a mělo by to platit po celou dobu rodičovské výchovy. S tímto vymezováním prostoru se mohou pojit různá zdoluhavá vysvětlování a silné projevy nespokojenosti. Je to ale podstatné pro rozvoj osobnosti dítěte, aby dokázalo přirozeně přijmout to, že i druzí lidé mají práva, zkrátka každý z nás něco může, a také nemůže, všichni jsme na tom stejně. Prožití tohoto celého procesu, který není snadný, je nesmírně důležitý pro vykročení z rodinného prostředí do prostředí mateřské školy. Proces soužití individuálních potřeb členů rodiny s malými dětmi musí provázet tolerance, což nebývá právě nejsnadnější úkol, a může vést i k rodičovské krizi. V takovém případě si rodiče často kladou otázku, zda neudělali někde ve výchově chybu a zda dítě správně vychovávají. S tím se pojí i první rozpory mezi rodiči v pohledu na výchovu jejich dětí. Výsledkem tohoto nesnadného procesu bývá nalezení společné rovnováhy a harmonie v pochopení sebe sama a druhých lidí, což je pro výchovu to nejcennější a pro budoucnost dítěte velice prospěšné (Kořátková, 2006).

Důležitou roli v sociálním vývoji dítěte hraje rodina, který je považována za základní sociální skupinu. Pro dítě je rodina místo, kde čerpá pocit bezpečí, jistoty a lásky. Důležitou

roli v předškolním věku dítěte hrají vrstevníci, které dítě bere jako rovnocenné jedince. Vrstevníci plní důležitou roli potřebnou k osamostatňování dítěte (Vágnerová a Lisá, 2022).

V období předškolního věku je dítě velmi úzce spjato s rodinou, protože právě rodina tvoří nejvýznamnější a nejdůležitější vzor pro sociální komunikaci a vazby. Rodina představuje pro dítě základ mezilidských vztahů a vzájemné soužití musí být neustále opečováváno a rozvíjeno, aby se u dítěte vytvořila kladná celoživotní hodnota. Dítě by mělo v rodině poznat pocit lásky, partnerství, péče, bezpečí a zodpovědnosti. Rodiče by s dítětem měli trávit jeho volný čas, ze kterého dítě bude mít krásné společné zážitky a radostné dětství. V takovém případě se rodina stává vhodným prostředím pro správné sociální učení. Rodiče jsou pro dítě osobnosti, které se stávají jeho vzorem, proto by neměli ve výchově zapomínat na příklady laskavosti a vzájemného porozumění, respektu k sobě i k ostatním lidem apod. Přesně stanovená pravidla podpoří vzor rodičů k dítěti a v takovém případě dítě postupně získává pocity sebejistoty, nezávislosti, nabývá osobní autonomie a umí se vcítit do druhých lidí (Fontana, 1997).

4 Možnosti vzdělávání pedagogů v osobnostní a sociální výchově v České republice

Existují možnosti, jak si pedagogové hledají svoji vlastní cestu k tomu, aby dětem pomáhali v osobnostním a sociálním rozvoji, ale na druhé straně jsou vzdělávací instituce, které nabízejí kvalitní odborné programy pro celoživotní vzdělávání pedagogů. Mezi takové programy patří i ty, které se speciálně zaměřují na osobnostní a sociální výchovu.

4.1 Projekt Odyssea

Projekt Odyssea je od roku 2014 občanské sdružení realizující programy zaměřené na osobnostní a sociální výchovu. Jako hlavní úkol si Projekt Odyssea klade pomáhat všem školám při realizaci osobnostní a sociální výchovy. Společným úsilím pomáhá s vytvořením metodických materiálů, výzkumy a uskutečněním kurzů pro žáky i učitele.

Projekt Odyssea uskutečnil v letech 2000 až 2007 mnoho kurzů pro žáky i pedagogy, které byly v rozsahu přibližně od jednoho do dvanácti dnů (Projekt Odyssea). Dále v roce 2007 mělo občanské sdružení čtrnáct členů a většina jich studovala obor pedagogika se zaměřením na osobnostně-sociální rozvoj a pedagogiku na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.

Respekt, profesionalita, tvořivost a odvaha tvoří základní hodnoty, od kterých se členové sdružení Odyssea odráží.

Projekt Odyssea má také stanoveny základní pilíře a jako nejdůležitější z nich je vnímán respekt k lidem. Ten je chápán jako budování prostoru pro druhého člověka, tj. pro učitele, žáka, a současně budování prostoru i pro sebe. Členové sdružení Odyssea vnímají respekt nejen jako ideál, ale především jako základní postoj člověka, který je prosazován dovednostmi v interakci s druhými, praktické etice a péči o psychické zdraví (Srb a kol., 2007).

Další důležitou uplatňovanou hodnotou sdružení Odyssea v práci s pedagogy a žáky je tvořivost. Jádrem hodnoty tvořivost je uvědomění, že každý žák, každá skupina žáků jsou jedineční a prochází rozdílným vývojem. Proto žádný výcvik ani nejrůznější knihy osvědčených aktivit nejsou dostatečně účinné k osobnostní a sociální výchově. Členové projektu Odyssea neabsolvovali žádný kurz, na kterém by se oni sami k něčemu novému nenaučili. Během hospitací ve školách, kde členové přišli u pedagogů na to, že učitelé, kteří jsou u žáků nejoblíbenější a úspěšní, čerpají metodiky k vyučování tvořivě dovedou se přizpůsobovat individuálním potřebám každé třídy. Přesně s takovým přístupem se členové

sdužení Odyssea pustili do tvorby a následného prověřování materiálů osobnostní a sociální výchovy (Srb a kol., 2007).

Profesionalita je další klíčovou hodnotou projektu Odyssea, která je chápána jako ustavičná péče o kvalitu a odbornost vlastní práce. Nepostradatelným předpokladem se stává celoživotní vzdělávání v oboru. To znamená neustálé studium literatury, různé výcviky (např. psychoterapeutický výcvik, sociálněpsychologický výcvik, nejrůznější školení v metodách efektivního vyučování ve školách, primární prevence rizikového chování apod.). Svoji profesionalitu členové sdužení zakládají také na spolupráci s odborníky, např. Josefem Valentou, Zdeňkem Matulou, Michalem Kolářem a mnoha dalšími (Srb a kol., 2007).

Poslední hodnotou je hodnota odvahy, která stojí na okamžicích společného překonávání překážek. Členové projektu Odyssea odvalu popisují jako „*úctyhodnou schopnost odpoutat se od tíživých okolností a překonat překážky, které nás dělí od cenného cíle*“ (Srb a kol., 2007, s. 61).

Překážkám členové sdužení za dobu svého působení na trhu museli čelili mnohokrát. První překážkou se stalo to, že českému školství chybělo formální místo k umístění osobnostní a sociální výchovy. Další překážka se ukázala ve financování aktivit osobnostně sociální výchovy, např. při výjezdových kurzech. Později se stala velkou výzvou cestu, jak učitelům umožnit kvalitní vzdělávání v OSV.

Na počátku každý z problémů vypadal jako neřešitelná a bezvýhodná situace. Inovace neboli obnovení znamená opuštění jistoty určitých způsobů jednání, ale i myšlení. Mnoho pedagogů na začátku vytváření OSV do praxe zažívalo určitou nejistotu. Učitelé se postupně učili pracovat s novými způsoby komunikace se žáky a odborně pracovat s OSV. Svoji práci pedagogové realizovali navzdory častým překážkám, které se ve školství objevovaly (Srb a kol., 2007).

4.2 Program Druhý krok

Druhý krok je program realizovaný školou porozumění a sdílení. V současné době je program Druhý krok jedním z nejrozšířenějších programů, který se zaměřuje na socioemocionální učení na celém světě. Za zakladatele programu je považována společnost s názvem Committee for Children. Pomocí sdužení OZ Profreatis plus se stal program Druhý krok součástí základních škol na Slovensku i v České republice. Program Druhý krok se doporučuje využívat v práci školních preventistů a psychologů. V současné době se do programu Druhý krok zapojilo přes 154 základních škol na Slovensku. Je důležité zmínit,

že tento program není určen pouze pro základní školy, ale využívá se i v mnoha mateřských školách v zahraničí, např. v Německu, Velké Británii, Finsku, Švédsku, Dánsku, Norsku, Rakousku, Kanadě, USA, Austrálii, Japonsku i v dalších zemích světa (Škola porozumění a sdílení – Druhý krok, 2018).

Česká republika není výjimkou, co se týká práce s programem Druhý krok, ten se již využívá v několika základních školách. Nejenže si klade za cíl šíření tohoto programu, ale snaží se také o ověření jeho efektivity. Prvním mezníkem z hlediska programu v České republice se stal rok 2015, kdy vznikl první, tzv. pilotní výzkum, který byl součástí diplomové práce Kateřiny Pálové s názvem „Druhý krok jako nástroj sociálně-emocionálního učení“. V současné době se uskutečňuje velmi rozsáhlý výzkumný projekt ve spolupráci s Katedrou psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (Škola porozumění a sdílení – Druhý krok, 2018).

Celým programem Druhý krok prostupuje myšlenka, že české školství požaduje více respektu a kladného přístupu k dětem. Důležitou podmínkou toho, aby žáci dosahovali dobrých školních výsledků, jsou pozitivní vztahy a s tím související příjemné třídní klima. Z tohoto důvodu se spolek snaží prostřednictvím poradenských pracovníků a pedagogů zavádět do škol více harmonie, vyrovnanosti a radosti (Škola porozumění a sdílení – Druhý krok, 2018).

Hlavními cíli spolku jsou rozvoj v oblasti prevence ve školách, podpora učitelů v oblasti vzdělávání a výchovy v jejich přímé práci s dětmi a mládeží, rozvíjení poznatků a výzkumů v oblasti školní psychologie (Škola porozumění a sdílení – Druhý krok, 2018).

Spolek programu Druhý krok poskytuje hlavně školám, organizacím, ale i jen jednotlivcům odborné poradenství v oblasti vzdělávání a výchovy. Spolek se dále zaměřuje na oblasti těžkých situací, které mohou nastat v práci učitelů, na podporu zdravých vztahů, třídního klimatu a následně jeho ověřování, dále na práci s třídou a třídnické hodiny v základních školách, pozitivní psychologii a respektující přístup ve škole k dětem (Škola porozumění a sdílení – Druhý krok, 2018).

5 Empirická část

Osobnostní a sociální rozvoj zahrnuje rozvoj osobnostní, sociální a morální. Vzhledem k tomu, že se jedná o rozsáhlou problematiku, pro náš výzkum jsme si zvolili oblast emocí a jejich regulaci v kontextu sociálního rozvoje.

Empirická část práce zahrnuje kvalitativní výzkum, který je zaměřen na rozvoj socio-emoční oblasti u dětí v předškolním věku v mateřských školách. Důvodem zkoumání socio-emoční oblasti u dětí v předškolním věku v mateřských školách je porozumět, jak a proč je socio-emoční oblast v mateřských školách rozvíjena, a v čem učitelky mateřských škol spatřují její důležitost.

5.1 Téma výzkumu

Rozvoj socio-emoční oblasti u předškolních dětí v mateřských školách.

5.2 Výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak je rozvíjena socio-emoční oblast u dětí v předškolním věku ve státních mateřských školách v České republice.

5.3 Výzkumný problém

Výzkumným problémem je rozvoj socio-emoční stránky osobnosti dítěte v předškolním věku.

5.4 Výzkumné otázky

Vzhledem ke stanovení výzkumného cíle jsme zformulovali hlavní výzkumnou otázku a následně pak specifické výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké místo má v mateřských školách rozvoj socio-emoční oblasti?

Specifické výzkumné otázky:

1. Jak se rozvíjí učitelky v mateřských školách v oblasti související s osobnostním a sociálním rozvojem dětí?

2. Jaký význam připisují učitelky v mateřských školách učení dětí v předškolním věku o emocích?
3. Jak je rozvíjena v mateřských školách autoregulace emocí u dětí?

5.5 Typ výzkumu a metody sběru a zpracování dat

Pro empirické šetření byl zvolen kvalitativní výzkum. Mezi hlavní cíle kvalitativního výzkumu patří hlubší porozumění zkoumanému jevu nebo chování osob v jejich přirozeném prostředí. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu se v kvalitativním výzkumu nejedná o potvrzení, či vyvrácení teorie, ale o tvorbu teorie. Data v kvalitativním výzkumu jsou induktivně analyzována a poté následně interpretována. Kvalitativní výzkum usiluje o náhled do problematiky a podrobné porozumění zkoumaného jevu (Skutil, 2011).

Jako metodu sběru dat jsme zvolili polostrukturované interview, kdy jsme měli předem připraveny hlavní otázky, protože, jak uvádí Švaříček (in Švaříček, Šedřová a kol., 2014, s. 164), tyto otázky „*nabádají dotazovaného, aby vyprávěl o tématech tvořících jádro výzkumu*“.

Výzkumnou metodou pro zpracování dat byla zvolena tematická analýza, která je podle Braunové a Clarkové (2006, 2022) užitečným prostředkem k získání komplexního a detailního výčtu dat o zkoumané problematice a vyznačuje se flexibilitou. Zároveň tato metoda zahrnuje systematické procesy kódování dat pro rozvíjení témat, přičemž témata jsou konečným analytickým účelem.

Data potřebná k výzkumu byla od participantů získávána prostřednictvím metody interview, které je považováno za jednu z nejvyužívanějších metod ke sběru dat. Je prováděno na principu hloubkového dotazování pomocí otevřených otázek účastníka nejčastěji jedním badatelem (Švaříček a Šedřová a kol., 2014).

Metoda byla vhodná i pro vytvoření prostoru pro dotazovaného, aniž by byl ovlivněn ve své odpovědi výzkumníkem (Mišovič, 2019). Tyto rozhovory se uskutečnily v měsíci květnu 2023. Délka rozhovoru se pohybovala přibližně od 15 minut do 30 minut.

Výběr participantek byl vzhledem k tématu a cíli výzkumu záměrný. Participantky byly osloveny osobně, s účastí na výzkumu souhlasily. U všech pěti participantek proběhl rozhovor v rámci osobního setkání. Před interview byly všechny participantky ujištěny o anonymitě, a sice v tom smyslu, že v závěrečné práci nebudou uvedeny jejich jména ani přesné názvy institucí, kde pracují. Dále byly participantky výzkumu seznámeny s průběhem rozhovoru a jeho nahráváním, přičemž všechny participantky vyjádřily svůj souhlas.

Po každém rozhovoru byla provedena transkripce, a to prostřednictvím funkce diktování, která se nachází v editoru Microsoft Word. Poté byly všechny transkripty postupně překontrolovány.

Výzkumný vzorek tvořilo pět učitelek ze tří mateřských škol. Učitelky jsem v první řadě oslovila pomocí elektronické komunikace, poté jsem představila téma výzkumu a zeptala jsem se, zda by byly ochotny mi poskytnou rozhovor. Následně jsme se prostřednictvím elektronické komunikace domluvily na termínu rozhovoru uskutečněného formou osobního setkání.

Pro zaznamenávání rozhovorů s participantkami byl použit diktafon v mobilním telefonu. Následně byl z nahrávek proveden přepis rozhovorů pomocí softwaru a poté byla provedena kontrola nahrávky transkriptu. Následně byla všechna data vytisknuta na papír pro přehlednější analýzu dat. Po vytisknutí došlo ke kódování prostřednictvím barevného označování (viz přílohu č. 1) a ke kategorizaci.

Byl využit deduktivní přístup v procesu kódování, který se používá, když jsou předem dána hlavní témata a očekává se, že se odrazí v datech (Caufield, 2022).

5.6 Výzkumný soubor

Výběr výzkumného souboru byl založen na ochotě participantů zúčastnit se tohoto výzkumu. Soubor tvoří pět pedagogických pracovníků státních mateřských škol v Olomouckém kraji.

Popis výzkumného souboru

Participantka č. 1 (P1)

První participantkou výzkumu je 25letá žena, která působí na pozici učitelky již pátým rokem ve státní mateřské škole v Olomouckém kraji. Vystudovala Střední pedagogickou školu v Přerově, obor Učitelství pro mateřské školy a vychovatelství. Její náplň práce tvoří přímá pedagogická práce s dětmi ve věkově smíšené neboli heterogenní třídě.

Participantka č. 2 (P2)

Druhou participantku výzkumu byla žena, která má 24 let a působí také na pozici učitelky ve státní mateřské škole třetím rokem. Vystudovala Střední pedagogickou školu v Přerově, obor Učitelství pro mateřské školy a vychovatelství. V mateřské škole v současnosti vzdělává děti ve věku 5–6 let.

Participantka č. 3 (P3)

Třetí participantku výzkumu je žena, která má 28 let a rovněž působí na pozici učitelky ve státní mateřské škole. K učitelství v mateřské škole se dostala přes studium oboru Speciální pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. V mateřské škole působí již šestým rokem, taktéž šestým rokem působí ve třídě u dětí ve věku 5–6 let.

Participantka č. 4 (P4)

Čtvrtou participantku výzkumu je žena, která má 27 let a působí na pozici učitelky mateřské školy. Vystudovala Střední pedagogickou školu obor Pedagogické lyceum se zaměřením na tělesnou výchovu, dále ve studiu pokračovala na Univerzitě Palackého v bakalářském studiu v oboru Volnočasové aktivity a v magisterském studiu Aplikovaná pohybová aktivita. V současné době působí na pozici učitelky třetím rokem v heterogenní třídě.

Participantka č. 5 (P5)

Pátou a zároveň poslední participantkou výzkumu je žena, která také působí na pozici učitelky v mateřské škole, je jí 25 let a na pozici učitelky působí druhým rokem. Do mateřské školy se dostala přes studium na Univerzitě Palackého v Olomouci, a to oboru Učitelství pro mateřské školy.

5.7 Hlavní témata zkoumání

Z provedené analýzy vyplynula následující tři hlavní témata:

5.7.1 Možnosti vzdělávání učitelek MŠ v osobnostním a sociálním rozvoji dětí

| Kategorie: | Možnosti vzdělávání učitelek MŠ v osobnostním a sociálním rozvoji dětí |
|-------------------|---|
| Kódy: | Možnosti rozvoje učitelek v osobnostním a sociálním rozvoji Kurzy zaměřené na osobnostní a sociální rozvoj |

Obrázek 1: Kategorie č. 1

Z výpovědí participantek vyplývá, že se jedná o rozvoj, který v mateřských školách není příliš známý, a to především z toho důvodu, že většina participantek nikdy nebyla na žádném kurzu zaměřeném přímo na osobnostní a sociální rozvoj u dětí v předškolním věku.

„Tak upřímně – na tuto otázku se mi dost špatně hledá odpověď, protože moc nevím, co si pod pojmy osobnostní a sociální rozvoj dětí mám představit. Nikdy jsem se s tím moc asi nesetkala“ (P5).

Dále také participantky uvádí, že se se žádnými kurzy, které by byly zaměřeny na osobnostní a sociální rozvoj, doposud nesetkaly.

„Žádné kurzy, které by nám učitelkám byly například nabízeny a týkaly by se právě tady toho osobnostního a sociálního rozvoje dětí, nebyly“ (P5). „Tak já jsem třeba ani žádný kurz pro osobnostní a sociální rozvoj dětí neabsolvovala, takže já se asi v této oblasti osobnostní a sociální výchovy moc neorientuji“ (P4).

„Já čerpám hlavně z dob svého studia na vysoké škole, kdy jsem si dodělávala při studiu různé kurzy, a mám pocit, že jsem byla i na kurzu, který se týkal rozvoje osobnosti dítěte. Jinak mám spoustu kurzů zaměřených na diagnostiku dětí předškolního věku a součástí té diagnostiky je samozřejmě i sociální rozvoj. Ale jinak kurz zaměřený přímo na osobnostní a sociální rozvoj dětí jsem nedělala“ (P3).

„Už jsem asi někdy slyšela o osobnostním a sociálním rozvoji, ale upřímně – nikdy jsem si o tom nic nehledala, ale kdybych chtěla se o tento rozvoj více zajímat, asi čerpám z knížek, možná z nějakých odborných článků na internetu, někde ve skupinách ohledně inspirace učitelek, nebo se přihlásím na webinář“ (P2).

Pohled na rozvoj oblasti osobnostního a sociálního rozvoje dětí participantek výzkumu je takový, že si musí hledat vlastní cestu. *„Komu se líbí tato oblast a rád by ji u dětí rozvíjel, tak se musí vydat jakoby vlastní cestou a sám si najít kurzy, sám si najít nějakou literaturu a další pomůcky“ (P5).*

„Jako upřímně – ani nevím, kde tady ta oblast je zařazena v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání“ (P5).

5.7.2 Význam socio-emoční oblasti v mateřských školách

| Kategorie: | Význam socio-emoční oblasti v mateřských školách |
|------------|---|
| Kódy: | poznávání emocí, pojmenovávání emocí, vyjádření emocí |

Obrázek 2: Kategorie č. 2

Z rozhovorů vyplývá, že učitelky mateřských škol sledávají rozvoj socio-emoční oblasti u dětí velmi významným a potřebným k tomu, aby děti **uměly pojmenovávat** a **poznávat** své emoce a aby se nebály také své emoce **vyjádřit**. Také ve většině rozhovorů zaznělo, že to, jak se děti cítí, je pro učitelky velmi podstatná informace, se kterou se snaží po zbytek dne pracovat:

„Tak jestli můžu odpovídat za sebe, tak za sebe říkám, že to má velký význam, učit děti o emocích, ještě tak v té dnešní době. Pro mě jako pro učitelku je nesmírně důležité vědět, jak se dítě cítí, k tomu se snažím po zbytek dne přihlížet a pracovat s tím“ (P4).

„Já tomu připisuji opravdu velký význam, protože o emocích je hodně důležité mluvit, učit je děti poznávat, učit je vyjádřit, pochopit, co a jaká emoce způsobuje u nás a podobně“ (P3).

„O emocích se s dětmi bavíme každý den při ranním kruhu, protože je to pro mě jako učitelku podstatná věc vědět, jak se kdo cítí. Zároveň se děti tak učí pojmenovávat své emoce, což vnímám jako hodně důležité. Celkově tento rozvoj socio-emoční oblasti je dobré u dětí rozvíjet, aby se nebály vyjádřit své emoce a věděly, že s negativními emocemi se můžeme naučit pracovat, abychom je lépe zvládaly“ (P1).

„Význam, proč děti vést k tomu, aby uměly pojmenovat své emoce, je klíčem, jak děti mohou poznávat samy sebe“ (P2).

Učitelky vnímají důležitost rozvoje socio-emoční oblasti u dětí také v tom, že je pro ně důležité, aby se děti nebály **vyjádřit** své emoce nejen v prostředí domova, a přidávají k tomu své zkušenosti:

„Učit děti o emocích je důležitý proto, aby děti uměly vyjádřit, jestli mají strach nebo radost, protože my máme ve třídě chlapečka, který když nastoupil do školky na začátku školního roku, tak neplakal, jak například většina dětí, než si zvyknou na odloučení od matky a nové prostředí, tak pláčou, bojí se, a ten chlapeček ve třídě vůbec neplakal, ale maminka nám potom říkala, že když přijde domů, tak třeba patnáct minut pláče, že to potřebuje ze sebe dostat,

potřebuje ze sebe dostat všechny ty nahromaděné emoce za celý den ve školce, tak si popláče a je v pohodě, že to celý den drží v sobě, nedá najevo, že se mu chce plakat nebo že má strach, že se bojí, a vypustí emoce až doma. V tom třeba vidím tu důležitost učit děti projevovat emoce a vést je k tomu, že projevovat jakoukoliv emoci je v pořádku. Protože si nemyslím, že je dobře, když v sobě něco drží ty děti, nějaké emoce a bojí se je projevit, a projeví je až doma nebo někde, kdo ho nikdo nevidí“ (P2).

„Protože také podle mě se z toho můžou rozvinout možná nějaké ne vyloženě psychické poruchy, ale nějaké problémy, nebude sebevědomé, bude se cítit divně, bude se bát vyjadřovat emoce před lidmi...“ (P2).

„Určitě důležitost chápu i v tom, aby se děti učily své emoce projevovat a nedržely je v sobě. Pokud se děti nenaučí emoce vyjadřovat, je to podle mě špatně a může to mít následky pro jejich duševní a emocionální zdraví“ (P1).

V rozhovoru o rozvoji socio-emoční oblasti se objevila informace, že socio-emoční rozvoj je učitelkami v mateřských školách **vnímán rozdílně a rozdíly v přístupu učení** dětí o emocích se mění s dnešní dobou:

Myslím si, že pohled na učení emocí se mění s dobou. Tím, že se nejen ve školkách mění postavení autority jako učitelky, mění se i přístup, jak více porozumět tomu, jak se děti cítí“ (P1).

„V dnešní době mně přijde, že se přístup k pochopení emocí u dětí trochu mění, do českého školství se začíná dostávat well-being a je důležité, aby se děti ve školce cítily příjemně a bylo to pro ně prostředí, kde mohou vyjadřovat jakékoliv emoce. Zároveň si ale myslím, že toto téma není pro všechny učitelky, ale přichází s tím do praxe spíš učitelky, které jsou mladé“ (P2).

Usuzuji z mé zkušenosti, kdy jako zástup přišla za moji kolegyni učitelka, která je již v důchodu, když viděla, že se například děti ptám, jak se dneska vyspinkaly, jakou mají dnes náladu, řekla, že je to naprosto pro ni nepodstatná informace a že se to v dnešní době se všemi těmi emocemi až moc přehání. Když například dítě plakalo a stýskalo se mu po mamince, vůbec s ním tu jeho emoci smutku neprobrala. Předtím, když dítě plakalo, tak se prostě nezajímala o to, jak se cítí, a hned muselo přestat, protože kdo ten pláč bude poslouchat. Hodně se v tomto smyslu změnil přístup a rozvoj socioemoční oblasti chápu jako něco takového nového, co nám pomáhá vést děti k vyjadřování emocí, ale to, jaký význam to má pro učitelky v mateřských školách, se podle mého názoru hodně liší. Některé učitelky zkrátka učí ještě v takových zastaralých kolejkách a nezajímají je nějaké emoce nebo pocity u dětí a nějaká socioemoční

oblast je nezajímá, ale možná se to začíná sem tam měnit, každopádně změna v tomto je důležitá“ (P5).

5.7.3 Aktivity a pomůcky pro autoregulaci emocí u dětí

| Kategorie: | Aktivity a pomůcky pro autoregulaci emocí u dětí |
|------------|---|
| Kódy: | dramatizace emocí, vyjádření emocí pomocí skladby a kresby, práce s emocemi po celý den, autoregulace emocí při běžných situacích, kartičky s emocemi |

Obrázek 3: Kategorie č. 3

Možnosti, jak rozvíjet emoce u dětí, je mnoho. V mateřských školách se nejčastěji jedná o **dramatizaci emocí**, vyjádření emocí **pomocí hudby** nebo **kresby**, jak vyplynulo z rozhovorů s participantkami:

„My rozvíjíme emoce u dětí pomocí her, piktogramů s emocemi, pomocí hudby, kresby, což je u nás ve třídě hodně oblíbené. Máme k tomu i pracovní listy, na kterých jsou obličej, ale bez očí, obočí, nosu, úst, a potom dětem pouštíme různé skladby a ony podle toho, jaká skladba u nich, co vyvolá, tak malují tu emoci k obličej“ (P3).

„A co třeba ještě taky ráda s dětmi zkouším, je dramatizace emocí“ (P4).

Z výpovědí participantů vyplývá, že nejčastěji používanou pomůckou pro vyjádření emocí jsou **kartičky se smajlíky**, se kterými se pracuje v rámci řízené činnosti při ranním kruhu. Pomocí kartiček se smajlíky se děti učí pojmenovávat jednotlivé emoce:

„Nejčastěji využívám práci se smajlíky. Mám barevné smajlíky a u těchto smajlíků si povídáme, jak se cítíme, když jsme šťastní nebo když jsme rozzlobení, smutní“ (P4).

„My máme ve třídě takové kartičky, na kterých jsou obličej, které znázorňují pláč, smích a další emoce, při kterých rozvíjíme autoregulaci tím, že si o nich povídáme, co způsobují“ (P2).

„Jinak každé ráno si děti po příchodu do třídy dávají svůj kuliček na smajlíka, a neříkám tedy, že se nám to povede každý den, ale snažíme se s těmito smajlíky během dne dál pracovat“ (P3).

„V ranním kruhu mají děti vždy prostor k tomu, aby si vybraly kartičky se smajlíky, které mají různé emoce, a popsaly, jak se dneska cítí, pokud jsou třeba naštvani nebo smutní, učí se to pomocí smajlíků vyjadřovat a mluvit o tom před ostatními dětmi“ (P1).

„A potom teda ještě máme takové speciální zrcadla a každé zrcadlo má obrázky různých emocí, a právě to slouží k tomu, že se děti seznamují, jak vypadají v různých emocích“ (P5).

Dále z rozhovorů vyplynulo, že **autoregulace emocí** se nejvíce řeší v situacích, které **vyplynou z běžných situací dne:**

„Ale vlastně taková autoregulace emocí se vlastně řeší po celý den při různých situacích, které se naskytanou“ (P4).

„Zvládání a pochopení emocí u dětí řešíme v průběhu dne, to znamená, že řešíme individuální pocity a emoce dětí, říkáme dětem, co by mohly udělat pro to, aby se jejich smutný kamarád cítil lépe“ (P1).

„Hlavně tady tu autoregulaci emocí rozvíjíme při běžných situacích, například když si děti hrají a přijde jiné dítě, to vezme hračku dítěti bez toho, aniž by se ho zeptalo, tak mu to oplatí tak, že ho bouchne, vlastně vyjádří tak, že má v sobě vztek a cítí, že ho musí vyjádřit tak, že ho bouchne. Tak to jsou většinou situace, kde je prostor pro rozvoj autoregulace emocí, jdeme za dítětem, ať nám popíše celou situaci, jak se to stalo, proč pláče, a řešíme vlastně u toho i ty emoce. A řešíme, jak to pro příště udělat lépe. Takže tady ten rozvoj autoregulace emocí rozvíjíme při běžných situacích dne“ (P2).

„Autoregulaci emocí nejvíce řešíme při reálných situacích, kdy malé děti ve školce mají ještě problém se zvládnutím emocí, jako je například vztek, zlost a podobně. Pro takové případy máme ve třídě relaxační koutek se stanem, ve kterém jsou polštáře, uklidňující pomůcky, různé míčky na uklidnění, potom takový speciální polštář, který je určený na vybití vzteku, a toho jsme s dětmi pojmenovaly Bručouna, taky před stanem mám dupací podložku, která taky slouží k vydupání zlosti a vzteku“ (P5).

5.8 Výsledky výzkumu

Na začátku výzkumu byly stanoveny cíle a na základě cíle byla formulována hlavní výzkumná otázka a tři specifické výzkumné otázky.

První specifická otázka byla položena takto: „*Jak se rozvíjí učitelky v mateřských školách v oblasti související s osobnostním a sociálním rozvojem dětí?*“

Na základě dat získaných od pěti učitelek ze tří mateřských škol se ukázalo, že se žádná z pěti učitelek nesetkala s kurzem, který by byl přímo zaměřen na osobnostní nebo sociální rozvoj u dětí předškolního věku.

Jedná se spíše o to, že v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání není přesně a pevně ukotvena osobnostní a sociální výchova, jak je tomu např. u základních škol a víceletých gymnázií. V takovém případě je osobnostní a sociální výchova zařazena mezi průřezová témata, ale toto zařazení se do mateřských škol v České republice nedostalo.

Z tohoto důvodu většina učitelek nedokázala přesně odpovědět, jak se rozvíjí v osobnostní a sociální oblasti, protože nevěděly, co si pod těmito pojmy mají představit. Učitelky spíše uváděly kurzy, které jsou zaměřeny na diagnostiku dětí předškolního věku, v případě takového kurzu je součástí i sociální rozvoj dětí.

Také z rozhovorů vyplývá, že kurzy, které by se týkaly osobnostního nebo sociálního rozvoje dětí, nejsou učitelkám nabízeny, a pokud se chtějí učitelky o tuto oblast zajímat, musí se vydat svoji vlastní cestou.

Z rozhovorů dále vyplývá, že se sice učitelky s pojmy osobnostní a sociální výchova v mateřských školách spíše nesetkávají, přesto je oblast sociálního rozvoje u dětí rozvíjena. Tím, že dítě navštěvuje mateřskou školu, narůstá potřeba dítěte se v něčem prosadit, a aby toho dosáhlo, musí zvolit cestu, která je přijatelná pro ostatní. Mateřská škola dítěti poskytuje několik možností, aby ukázalo svoji hodnotu, ale současně dítě vede k trpělivosti a podřízení se kladeným požadavkům. V mateřské škole děti dostávají možnost se toho mnoho naučit, jsou otevřenější mezi svými vrstevníky než mezi dospělými osobami. Nepostradatelnou součástí rozvoje osobní identity dítěte je prožitek úspěšnosti, ale i neúspěšnosti, což má vliv na dětské prožívání a chování, jak zmiňují Vágnerová a Lisá (2022, viz kapitola 3.2).

Druhá specifická otázka byla: „*Jaký význam připisují učitelky v mateřských školách učení dětí v předškolním věku o emocích?*“

Na základě získaných dat se ukázalo, že všech pět učitelek připisuje učení se o emocích u dětí důležitý význam. Práci s emocemi učitelkám pomáhá lépe pochopit socio-emoční oblast, která se o emoční stránku u dětí zajímá. Pro učitelky v mateřských školách hraje podstatnou roli to, aby věděly, jak se děti cítí. To, jaké emoce děti prožívají, jsou pro ně důležité informace, s nimiž se snaží pracovat po celý den dětí v mateřské škole. Z rozhovorů se však ukazuje, že práce s emocemi je rozdílná u tříletých dětí a u šestiletých dětí. Důvodem je rozdílný emoční

vývoj dětí, který se během předškolního období stává stabilnějším a pevnějším, jak zmiňují Vágnerová a Lisá (2021, viz kapitola 2.1).

Význam v učení se dětí o emocích vidí také v tom, že když se děti učí o emocích, učí se také poznávat samy sebe, což vnímají jako velmi důležité, protože skrze sebepoznávání vedeme děti k objevování jejich smyslu a podstaty a vedeme je k tomu, aby uměly chápat své emoce, myšlenky a hodnoty, jak píše Míková (2022, viz kapitola 2.1).

Učitelky mateřských škol se při práci s emocemi nejčastěji zaměřují na pojmenovávání, poznávání a vyjadřování emocí u dětí. Práci s emocemi využívají nejen při tématech týdne, do kterých patří i poznávání emocí, ale práce s emocemi je u nich na denním pořádku, protože emoce vnímají jako důležitou součást našich každodenní životů a máme právo plně prožívat emoce, které v danou chvíli prožíváme, jak zmiňují Kopřiva a kol. (2008, viz kapitola 2.1). Důležitost rozvoje učení se o emocích u dětí vyplývá také z toho, že je podstatné, aby se děti nebály vyjadřovat své emoce v prostředí mateřské školy. Z rozhovoru vyplývá, že důležitost učení se dětí o emocích spočívá také v tom, že není dobré, aby děti jakékoliv emoce skrývaly, a „vypustily“ je až v prostředí domova. Důvodem je, že každá mateřská škola má být bezpečné prostředí, ve kterém děti pociťují jak fyzické, tak i psychické bezpečí, cítí se šťastně, spokojeně a vyrovnaně. Je nezbytně nutné, aby učitelé respektovali individuální, lidské a vývojové potřeby dětí a přistupovali k dětem přirozeně a citlivě (RVP PV, 2021), jak je již zmíněno (viz kapitola 1.1.3).

V rozvoji socio-emoční oblasti pozorují učitelky určité rozdíly, které byly odůvodněny tak, že tato oblast je podle jejich názorů ve školství krátce a učitelky ze starší generace tuto oblast u dětí málo rozvíjely. Důvodem může být to, že v dnešní době dochází k pozitivním změnám, které s sebou přináší kvalitní vzájemný vztah mezi učitelkou a dětmi. V dřívější době v mateřských školách převládaly autoritativní přístup učitelky k dítěti, nadvláda učitelky, snaha o manipulaci dítěte a podřízení si dítěte učitelkou. To vše se v současné době obrací k hodnotám, jako jsou ochota, vstřícnost a podpora partnerského vztahu, ve kterém převládá vzájemná důvěra mezi učitelkou a dětmi, jak píše Kolláriková a Pupala (2010, viz kapitola 3.2).

Třetí specifická otázka byla: *„Jak je rozvíjena v mateřských školách autoregulace emocí u dětí?“*

Učitelky mateřských škol mají k dispozici pestrou nabídku pomůcek pro rozvoj a učení ovládnutí emocí u dětí. Z rozhovorů vyplynulo, že nejvíce učitelky využívají různé piktogramy s obrázky smajlíků, které vyjadřují emoce. S těmito piktogramy učitelky nejčastěji pracují

v ranním kruhu, kdy mají děti možnost sdělit, jaké emoce právě v danou chvíli prožívají. Dále emoce rozvíjejí pomocí hudby, kresby a dalších pomůcek.

Z rozhovorů s učitelkami na otázku týkající se autoregulace emocí se nejčastěji objevily odpovědi, že autoregulace emocí se je nejvíce rozvíjena v běžných situacích, které vyplynou u dětí během dne, např. když se děti hádají, zažívají mezi sebou emoci hněvu nebo strachu. Tyto emoce často vyjadřují jednání a u dětí znamenají náhlé činy, jak zmiňuje Pfeffer (2023, viz kapitolu 2.1).

Proto také většina učitelek zmiňuje, že v rámci ranního kruhu a dalších her děti učí poznávat a pojmenovávat své emoce, ale praktická autoregulace emocí se řeší v reálných situacích, jež vyplývají z chování dětí a denních činností, ať už při pobytu v budově mateřské školy, nebo při pobytu venku. Děti jsou tak vedeny k tomu, aby popsaly situaci, která jim např. způsobila emoci hněv, kvůli nespravedlnosti, a poznávají tak, jak s touto emocí mohou pracovat, což je spojeno s jedním z metodických principů tzv. propojenosti se životem dětí, kdy se děti učí především o sobě, popř. o svých emocích, jak zmiňují Srb a kol. (2007, viz kapitola 1.1.2).

Mezi další pomůcky pro autoregulaci využívané v mateřských školách patří např. relaxační koutky. Z výpovědi jedné učitelky relaxační koutek obsahuje polštáře, uklidňují míčky, polštář určený k vybití vzteku a tzv. dupací podložku. Tuto podložku děti využívají při emoci hněvu. Tato emoce patří mezi šest základních emocí a hněv je popisován jako emoce, která nás má připravit k boji, jak zmiňuje Honzák (2020, viz kapitolu 2.1).

Z výpovědí je zřejmé, že právě dupací podložka a polštář určený k vybití hněvu dětem pomáhají se lépe vyrovnat s emoci hněvu a postupem času se s touto emocí naučí pracovat.

5.9 Diskuse

Pro výzkum byl zvolen kvalitativní přístup, protože cílem výzkumu bylo podrobně zjistit, jak je rozvíjena socio-emoční oblast u dětí v předškolním věku ve státních mateřských školách. Hlavním důvodem zkoumání socio-emoční oblasti u dětí předškolního věku bylo porozumět, jak a proč je socio-emoční oblast v mateřských školách rozvíjena a v čem učitelky mateřských škol vnímají její důležitost. Výzkum byl realizován v květnu 2023 a výzkumný vzorek byl tvořen pěti učitelkami ze tří mateřských škol.

Rozhovory byly realizovány na základě ochoty učitelek zapojit se do výzkumu a zodpovědět otevřené otázky a byly realizovány na základě osobního setkání.

Výzkum ukázal, že učitelky mateřských škol vnímají jako velmi podstatné a důležité rozvíjení socio-emoční oblasti především v dnešní době, kdy je vhodné děti připravovat na to,

že změny jsou přirozené a všechno kolem se mění, proměňuje a vyvíjí. Možností, jak je rozvíjena socio-emoční oblast, je mnoho a nabídka pro rozvíjení emocí u dětí je velmi pestrá.

Aganjová (2019) se zaměřovala ve své práci na možnostmi artefietiky při rozvoji sociálních a emocionálních dovedností u dětí v předškolním věku. Její dotazníkové šetření odhalilo, že socio-emocionální oblast je vnímána učitelkami mateřských škol také velmi pozitivně a je této oblasti připisována rovnocenná váha jako jiným oblastem v mateřské škole.

Výzkum dále odhalil úskalí, které vychází z toho, že osobnostní a sociální výchova není přímo zařazena do Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, jak tomu je v zahraničních zemích, např. na Slovensku, ve Velké Británii, Kanadě a dalších. Z tohoto důvodu se stala první specifická výzkumná otázka „*Jak se rozvíjí učitelky v mateřských školách v oblasti související s osobnostním a sociálním rozvojem dětí?*“ z určitého pohledu problémová a respondentům se na tuto otázku těžko hledala odpověď.

Výzkum byl zaměřen na jednu z oblastí osobnostní a sociální výchovy, tzn. soustředil se na osobnostní rozvoj a týkal se socio-emoční oblastí, se kterou se všichni respondenti setkali, rozvíjí ji a považují ji za nepostradatelnou část rozvoje dětí v mateřské škole.

Všechny respondentky pracují se socio-emoční oblastí, protože vnímají jako velmi podstatné, aby děti uměly poznávat, pojmenovávat emoce a snažily se s nimi pracovat.

Emoce jsou každodenní záležitostí každého z nás a už malé děti v mateřských školách je potřebné v této oblasti rozvíjet. Emoce mají vliv na naše duševní i emocionální zdraví, a proto je důležité vést děti k tomu, že je správné umět prožívat jakékoliv emoce.

Unruhová (2020) na osobnostní a sociální výchovu u dětí v mateřské škole realizovala výzkum přímo s dětmi, ve kterém realizovala aktivity, které byly zaměřené i na emoce, při kterých se ukázalo, že děti v předškolním věku dokážou projevat a pracovat se základními emocemi.

Jako limit výzkumu vnímám to, že respondentky výzkumu byly učitelky ze státních mateřských škol. Velmi zajímavé by bylo realizování výzkumu s učitelkami z alternativních mateřských škol, které mají jistá specifika na osobnostní a sociální rozvoj dětí a často filozofie alternativních mateřských škol je postavená na tomto rozvoji cíleně. Montessori mateřské školy vnímají předškolní věk dětí jako období, ve kterém formuje lidská osobnost a mysl dětí je maximálně otevřená pro poznávání a chápání světa (Mezinárodní Montessori škola Olomouc, 2023). Mezi základní pilíře Montessori pedagogiky patří respektující přístup, senzitivní období dítěte, volba založená na svobodě, věkově smíšené třídy, bohatě připravené prostředí a tzv. polarizace pozornosti (Šafránková, 2019). Bylo by pro výzkum přínosné a zajímavé realizovat

rozhovory právě s učitelkami působícími v Montessori mateřských školách, ve Waldorfských mateřských školách nebo mateřských školách s programem Začít spolu.

V rámci dalšího zkoumání v této oblasti by bylo přínosné realizovat výzkum zaměřený na kvantitu se zaměřením na dotazníkové šetření, aby byl pokryt větší výzkumný vzorek mateřských škol.

Závěr

Předškolní věk a jeho rozvoj je vnímán jako nejvýznamnější etapa dítěte, protože se budují základy pro fungování dítěte v budoucnosti. S budováním základů pro pozitivní fungování dítěte v pozdějším věku nesouvisí jen s tím, jak se rozvíjí dítě, ale i to, jak se rozvíjejí samotné učitelky v mateřských školách.

V dnešní době jsou velmi kladeny požadavky na výkon dětí, ale často je opomenuta cesta k nim, která je důležitější, než samotný výkon. Současně už děti v mateřských školách musíme vést k tomu, že svět se rychle mění a my je na tyto změny musíme připravovat. Již v mateřské škole je důležité budovat kvalitní vztah mezi učitelkou a dětmi postaveném na vzájemném respektu a důvěře. K tomu nám právě může pomoci osobnostní a sociální výchova, která je zaměřena na osobnostní, sociální a morální stránku jedince.

Školství v dnešní době prochází změnami v přístupu k dětem. Usilujeme o tom, aby ve školství převládal vzájemný respekt mezi učitelem a dětmi, aby ve výuce převládala kladný přístup a děti se cítily v prostoru školství bezpečně a dosahovaly dobrých školních výsledků je potřeba nejen děti, ale i pedagogy k tomu vést. Osobnostní a sociální výchova je výchovou, která v sobě skrývá spoustu výjimečností.

Výzkum zaměřený na socio-emoční oblast v mateřských školách nám ukázal, že v předškolním věku dětí je velmi podstatné podporovat a rozvíjet emocionální oblast dítěte a pracovat s touto oblastí. Práce s emocionálním vývojem dětí znamená pro učitelku rozvíjení a pečování o vztahy ve třídě mezi dětmi, rozvoj morální oblasti přes poznávání dobra a zla, práci s vinou a studem. Pomocí emocí se děti učí poznávat samy sebe, smysl žití a pomocí emocí se také pevně buduje sebepoznání. Právě tím, že se děti učí rozumět samy sobě snaží pochopit své prožívané emoce a myšlenky. Emoce jsou velmi úzce spojeny s rozvojem sebehodnoty, která se buduje v již v tomto raném věku. Když děti budeme vést k tomu, že je v pořádku prožívat jakékoliv emoce, přispějeme tak k budování zdravé sebehodnoty, která má vliv na spoustu věcí do budoucího života dětí.

Seznam použité literatury

- AGANJOVÁ, Lejla, 2019. *Rozvoj sociálně emocionálních dovedností předškolních dětí*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- BRAUN, Virginia a CLARKE, Victoria, 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* [online]. 3(2), 77-101 [cit. 2023-05-17]. ISSN 1478-0887. Dostupné z: <https://biotap.utk.edu/wp-content/uploads/2019/10/Using-thematic-analysis-in-psychology-1.pdf.pdf>
- BRAUN, Virginia a CLARKE, Victoria, 2022. *Thematic analysis. A practical guide*. London: SAGE. ISBN 978-1-4739-5323-9.
- BYRON, Arran, 2022. Cathays High School. [online]. [cit. 2023-02-02]. Dostupné z <https://www.cathayshigh.co.uk/#>.
- CASE, 2013. *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. [online]. [cit. 2023-05-08]. Dostupné z <https://ed.buffalo.edu/content/dam/ed/alberti/docs/CASEL-Guide-SOCIAL-EMOTIONAL-LEARNING.pdf>
- CAULFIELD, Jack, 2022. *How to Do Thematic Analysis. Step-by-Step Guide & Examples*. [online]. [cit. 2023-05-08]. Dostupné z <https://www.scribbr.com/methodology/thematic-analysis/>
- DEWEY, John, 1997. *Experienace and education*. New York: Touchstone. ISBN 978-0684838281.
- FONTANA, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.
- GUEGUENOVÁ, Catherine, 2014. *Cesta ke šťastnému dětství*. Praha: Copyright. ISBN 978-80-87950-03-6.
- GULOVÁ, Lenka, ŠÍP, Radim, 2013. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada ISBN 978-80-247-4368-4.
- HANUŠ, Miroslav, CHYTILOVÁ, Lenka, 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HONZÁK, Radkin, 2020. *Emoce od A do P*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-492-7.
- JIGSAW EDUCATION GROUP, 2023. [online]. [cit. 12. 02.2023]. Dostupné z <https://jigsawpshe.com/our-story>.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253- X.
- KOHOUTEK, Rudolf. 2000. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-7204-156-8.

- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav, 2010. *Předškolní a primární výchova a vzdělávání*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-828-.
- KOPŘIVA, Pavel a kol., 2008. *Respektovat a být respektován*. 3. vydání. Český Těšín: Finidr. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2006. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KREJČOVÁ, Lenka, 2011. *Psychologické aspekty vzdělávání dospělých*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3473-3.
- LISÁ, Lidka, KŇOURKOVÁ, Marie, 1986. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum. ISBN 08-084-86.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-0870-6.
- Mezinárodní Montessori škola Olomouc 2023. [online]. [cit. 2023-06-06]. Dostupné z <https://montessoriolomouc.cz/montessori/montessori-pedagogika/>.
- MIKOVÁ, Šárka, 2022. *Milovat nestačí. Cesta k sebehodnotě s Teorií typů*. Praha: Mea Gnosis. ISBN 978-80-11-01981-5.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, TĚLOVÝCHOVY A MLÁDEŽE. 2021. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. [cit. 2023-03-14]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/56051/>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, TĚLOVÝCHOVY A MLÁDEŽE. 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. [cit. 2023-03-19]. Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.
- PIRODDI, Chiara, 2021. *Montessori dětské emoce*. Praha: Typostudio. ISBN 978-80-242-7236-8.
- PLUMMER, Deborah, 2021. *Hry pro rozvíjení sociálních dovedností u dětí 5 -12 let*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1792-3.
- Projekt Odyssea. 2023. *Co je OSV*. Odyssea.cz [online]. [cit. 21. 01.2023]. Dostupné z <https://www.odyssea.cz/co-je-osv>.
- SEDLÁČOVÁ, Daniela, 2009. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-6235-7.
- SKUTIL, Martin a kol., 2011. *Základy pedagogicko – psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SMÉKAL, Vladimír, 2004. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister and Principal. ISBN 80-86598-65-9.

- SRB, Vladimír a kol., 2007. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?* Vyd. 2. Praha: Projekt Odyssea. 61s. ISBN 978-80-87145-01-2.
- SRB, Vladimír, SRBOVÁ, Kateřina, DUBEC, Michal, ŠVĚC, Jakub, VALENTA, Josef, KŘÍŽ, Petr, 2007. *Pravidla psychické bezpečnosti v osobnostní a sociální výchově.* Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-03-6.
- SVOBODOVÁ, Eva a kol., 2010. *Vzdělávání v mateřské škole.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar, 2019. *Pedagogika.* Praha: Grada. ISBN 978-80-271-5511-3.
- Škola porozumění a sdílení – Druhý krok, 2018. *O spolku špas.* Spolekspas.cz. [online]. [cit. 2023-21-01]. Dostupné z <https://spolekspas.cz/druhy-krok/>.
- ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0. vyd. 2., ISBN 978-80-262-0644-6
- ŠVEC, Jakub, 2007. *Umíme druhému sdělit, co se nám v jeho chování líbí a co nelíbí.* Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-14-2.
- UNRUHOVÁ, Markéta, 2020. *Osobnostní a sociální výchova u dětí předškolního věku.* Olomouc: Univerzita Palackého.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2010. *Psychologie osobnosti.* Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-1832-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie, LISÁ, Lidka, 2022. *Psychologie osobnosti: dětství a dospívání.* Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.
- VALENTA, Josef, 2007. *Tvořivá dramatika.* Praha: NIPOS - pracoviště ARTAMA. ISSN 1211-8001.
- VALENTA, Josef, 2013. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy.* Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-4473-5.
- VALENTA, Josef, 2006. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi.* Kladno: AISIS. ISBN 80-239-4908-X.

Příloha 1

Tabulka – jak vznikala témata

| Kódy | Kategorie | Příklady |
|--|---|--|
| <p>možnosti rozvoje učitelek v osobnostním a sociálním rozvoji, kurzy zaměřené na osobnostní a sociální rozvoj dětí.</p> | <p>Možnosti vzdělávání učitelek MŠ v osobnostním a sociálním rozvoji dětí</p> | <p>„Já čerpám hlavně z dob svého studia na vysoké škole, kdy jsem si dodělávala při studiu různé kurzy, a mám pocit, že jsem byla i na kurzu, který se týkal rozvoje osobnosti dítěte. Jinak mám spoustu kurzů zaměřených na diagnostiku dětí předškolního věku a součástí té diagnostiky je samozřejmě i sociální rozvoj. Ale jinak kurz zaměřený přímo na osobnostní a sociální rozvoj dětí jsem nedělala“ (P3).</p> <p>„Žádné kurzy, které by nám učitelkám byly například nabízeny a týkaly by se právě tady toho osobnostního a sociálního rozvoje dětí, nebyly“ (P5). „Tak já jsem třeba ani žádný kurz pro osobnostní a sociální rozvoj dětí neabsolvovala, takže já se asi v této oblasti osobnostní a sociální výchovy moc neorientuji“ (P4).</p> <p>Komu se líbí tato oblast a rád by ji u dětí rozvíjel, tak se musí vydat jakoby vlastní cestou a sám si najít kurzy, sám si najít nějakou literaturu a další pomůcky“ (P5).</p> <p>„Už jsem asi někdy slyšela o osobnostním a sociálním rozvoji, ale upřímně – nikdy jsem si o tom nic nehledala, ale kdybych chtěla se o tento</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>rozvoj více zajímat, asi čerpám z knížek, možná z nějakých odborných článků na internetu, někde ve skupinách ohledně inspirace učitelek, nebo se přihlásím na webinář“ (P2).</p> |
| <p>poznávání emocí, pojmenovávání emocí, vyjádření emocí</p> | <p>Význam socio-emoční oblasti v mateřských školách</p> | <p>„Tak jestli můžu odpovídat za sebe, tak za sebe říkám, že to má velký význam, učit děti o emocích, ještě tak v té dnešní době. Pro mě jako pro učitelku je nesmírně důležité vědět, jak se dítě cítí, k tomu se snažím po zbytek dne přihlížet a pracovat s tím“ (P4).</p> <p>„Já tomu připisuji opravdu velký význam, protože o emocích je hodně důležité mluvit, učit je děti poznávat, učit je vyjádřit, pochopit, co a jaká emoce způsobuje u nás a podobně“ (P3).</p> <p>„O emocích se s dětmi bavíme každý den při ranním kruhu, protože je to pro mě jako učitelku podstatná věc vědět, jak se kdo cítí. Zároveň se děti tak učí pojmenovávat své emoce, což vnímám jako hodně důležité. Celkově tento rozvoj socio-emoční oblasti je dobré u dětí rozvíjet, aby se nebály vyjádřit své emoce a věděly, že s negativními emocemi se můžeme naučit pracovat, abychom je lépe zvládaly“ (P1).</p> |

dramatizace emocí, vyjádření
emocí pomocí skladby a
kresby, práce s emocemi po
celý den, autoregulace emocí
při běžných situacích,
kartičky s emocemi

Aktivita a pomůcky pro autoregulaci emocí u dětí

„My rozvíjíme emoce u dětí pomocí her, piktogramů s emocemi, pomocí hudby, kresby, což je u nás ve třídě hodně oblíbené. Máme k tomu i pracovní listy, na kterých jsou obličejové, ale bez očí, obočí, nosu, úst, a potom dětem pouštíme různé skladby a ony podle toho, jaká skladba u nich, co vyvolá, tak malují tu emoci k obličejí“ (P3).

„A co třeba ještě taky ráda s dětmi zkouším, je dramatizace emocí“ (P4).

„Nejčastěji využívám práci se smajlíky. Mám barevné smajlíky a u těchto smajlíků si povídáme, jak se cítíme, když jsme šťastní nebo když jsme rozzlobení, smutní“ (P4).

„My máme ve třídě takové kartičky, na kterých jsou obličejové, které znázorňují pláč, smích a další emoce, při kterých rozvíjíme autoregulaci tím, že si o nich povídáme, co způsobují“ (P2).

„Jinak každé ráno si děti po příchodu do třídy dávají svůj kolíček na smajlíka, a neřikám tedy, že se nám to povede každý den, ale snažíme se s těmito smajlíky během dne dál pracovat“ (P3).

„V ranním kruhu mají děti vždy prostor k tomu, aby si vybraly kartičky se smajlíky, které mají různé emoce, a popsaly, jak se dneska cítí, pokud jsou třeba naštvaní nebo smutní, učí se to

| | | |
|--|--|--|
| | | <p><i>pomocí smajlíků vyjadřovat a mluvit o tom před ostatními dětmi“ (P1).</i></p> <p><i>„Ale vlastně taková autoregulace emocí se vlastně řeší po celý den při různých situacích, které se naskytanou“ (P4).</i></p> <p><i>„Zvládání a pochopení emocí u dětí řešíme v průběhu dne, to znamená“, že řešíme individuální pocity a emoce dětí, říkáme dětem, co by mohly udělat pro to, aby se jejich smutný kamarád cítil lépe“ (P1).</i></p> <p><i>„Hlavně tady tu autoregulaci emocí rozvíjíme při běžných situacích, například když si děti hrají a přijde jiné dítě, to vezme hračku dítěti bez toho, aniž by se ho zeptalo, tak mu to oplatí tak, že ho bouchne, vlastně vyjádří tak, že má v sobě vztek a cítí, že ho musí vyjádřit tak, že ho bouchne. Tak to jsou většinou situace, kde je prostor pro rozvoj autoregulace emocí, jdeme za dítětem, ať nám popíše celou situaci, jak se to stalo, proč pláče, a řešíme vlastně u toho i ty emoce. A řešíme, jak to pro příště udělat lépe. Takže tady ten rozvoj autoregulace emocí rozvíjíme při běžných situacích dne“ (P2).</i></p> <p><i>„Autoregulaci emocí nejvíce řešíme při reálných situacích, kdy malé děti ve školce mají ještě problém se zvládnutím emocí, jako je například vztek, zlost a podobně. Pro takové případy máme ve třídě relaxační koutek se stanem, ve kterém jsou polštáře, uklidňující pomůcky, různé míčky na</i></p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p><i>uklidnění, potom takový speciální polštář, který je určený na vybití vzteku, a toho jsme s dětmi pojmenovaly Bručouna, taky před stanem mám dupací podložku, která taky slouží k vydupání zlosti a vzteku“ (P5).</i></p> |
|--|--|--|