

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

**ROZVOJ SEBEPOJETÍ A SEBEHODNOCENÍ U
DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Lucie Stulíková Marcová

Předškolní a mimoškolní pedagogika: Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková, PhD.

Plzeň, 2021

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 30.6. 2021

.....
vlastnoruční podpis

Děkuji paní Mgr. Kateřině Kubíkové Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, ochotu a trpělivost, kterou mi v průběhu psaní bakalářské práce věnovala.

OBSAH

Úvod	2
1 TEORETICKÁ ČÁST – VYMEZENÍ POJMŮ	4
1.1 SELF – CONCEPT, SEBEPOJETÍ.....	4
1.2 SELF – ESTEEM, SEBEHODNOCENÍ.....	6
1.3 SELF – CONFIDENCE, SEBEVĚDOMÍ	8
2 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	10
2.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	11
2.2 EMOČNÍ VÝVOJ	13
2.3 SOCIÁLNÍ VÝVOJ	14
3 VÝVOJ SEBEPOJETÍ A SEBEHODNOCENÍ	15
3.1 VLIV SOCIÁLNÍHO PROSTŘEDÍ NA VÝVOJ SEBEHODNOCENÍ.....	18
4 ROZVOJ SEBEPOJETÍ A SEBEHODNOCENÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	22
4.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	22
4.2 VLIV UČITELE NA ROZVOJ SEBEPOJETÍ A SEBEHODNOCENÍ.....	23
5 PRAKTICKÁ ČÁST	25
5.1 CÍLE VÝZKUMU.....	26
5.2 POPIS SBĚRU DAT A VÝZKUMNÉHO VZORKU	27
6 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ.....	29
6.1 ÚROVEŇ ROZHODOVÁNÍ A PLÁNOVÁNÍ.....	29
6.2 INICIATIVA V ŘEŠENÍ PROBLÉMU.....	31
6.3 INICIOVÁNÍ HRY	33
6.4 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI – VZTAH DÍTĚTE K DOSPĚLÝM	34
6.5 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI – VZTAH DÍTĚTE K OSTATNÍM DĚTEM	36
6.6 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI – ŘEŠENÍ KONFLIKTU	37
6.7 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI – POROZUMĚNÍ A VYJADŘOVÁNÍ SVÝCH POCITŮ	39
7 ZÁVĚREČNÉ SHRNUTÍ A DISKUZE.....	41
8 VYPOŘÁDÁNÍ ODPOVĚDÍ NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	44
ZÁVĚR.....	I
RESUMÉ	III
RESUME	IV
SEZNAM LITERATURY	V
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	VII

ÚVOD

„Kdo se umí realisticky hodnotit, dokáže se i rozvíjet. Sebehodnocením činíme dítě spoluzodpovědným za svůj rozvoj.“ (B. Hansen Čechová, 2009, s. 12)

Děti v předškolním období prochází podstatným sociálním a emočním vývojem. V průběhu těchto let se u nich velmi zřetelně vyvíjí sociální vztahy a dovednosti, které jsou významné pro jejich budoucí vývoj. Dochází k rozvoji především schopnosti adaptovat se na prostředí, ve kterém se nacházejí, seznamují se se svými emocemi a učí se je ovládat. Při vstupu do mateřské školy pozorujeme u dětí velké rozdíly v rozvoji pozornosti, sociálních dovedností a ovládnutí iniciativy během jejich aktivit. Tyto rozdíly jsou způsobeny např. neuspokojivým zázemím či nepřijetím vlastními rodiči. Rozdíl v jednotlivých úrovních má sklon stále klesat. Příjemné a povzbudivé prostředí ve třídě mateřské školy může klesání na nižší úroveň zmírnit. Avšak stále hraje největší úlohu v rozvoji dítěte rodina.

Dle svých zkušeností a osobním setkáním s dětmi v mateřské škole, si myslím, že problematice v rozvoji sebepojetí, sebehodnocení u dětí v předškolním věku se v naší zemi dostává značně málo pozornosti, proto jsem se rozhodla danému tématu ve své bakalářské práci věnovat. Při utváření sebehodnocení i sebepojetí mají učitelé v mateřské škole podstatnou úlohu.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Hlavní téma této práce je sebepojetí a sebehodnocení předškolního dítěte. Teoretická část bakalářské práce využívá disciplín z oblasti psychologie a pedagogiky. V teoretické části jsou definovány pojmy sebehodnocení, sebepojetí a sebevědomí. Charakteristika předškolního dítěte v oblasti kognitivního, emočního a sociálního vývoje. Dále se práce zabývá vlivem sociálního prostředí a učitele v mateřské škole včetně třídního klimatu, jež působí na rozvoj sebepojetí a sebehodnocení dítěte.

Cílem praktické části je mapovat úroveň rozvoje sebepojetí a sebehodnocení i sociálních kompetencí u dětí v předškolním věku od 3 do 7 let pomocí pozorovacího archu COR Ibservation Items – Preschool Child Observation Record (2003). Porovnat rozvoj jednotlivých kompetencí s ohledem na věk podle věkových skupin. Následně se zamyslet nad prací pedagogů mateřských škol na rozvoji výše zmiňovaných kompetencí. Záznamový arch vychází z úrovně rozvoje Iniciativy v oblasti vlastního rozhodování a plánování, řešení

problému, iniciování hry a zároveň úrovní rozvoje Sociálních dovedností v oblasti vztah dítěte k dospělým, vztah dítěte k ostatním dětem, řešení konfliktu a porozumění, vyjadřování svých pocitů u dětí v předškolním věku (Kubíková, et al. 2020).

1 TEORETICKÁ ČÁST – VYMEZENÍ POJMŮ

1.1 SELF – CONCEPT, SEBEPOJETÍ

Tento pojem self – concept formuluje podle jednoho z nejvýznamnějších reprezentantů humanistické psychologie, Carla Rogerse „*organizovaný, konzistentní pojmový útvar (gestalt) složený z vjemů charakteristik Já (I nebo me) a vjemů vztahů Já k druhým lidem a k různým aspektům života, spolu s hodnotami, jež jsou s těmito vjemy spojeny.*“ (Rogers, 1959, s.200).

Self – concept, užívaný Rogersem klade důraz na poznání vztahu k sobě samému, mnohem více, než „sebeпоjetí“, které užíváme my. Vymětal a Rezková (2001) i Blatný (2003) chápou Self – concept jako jev, který má i stránku emoční, resp. hodnotící a konativní. Za jeho nejdůležitější složku, jež vyjadřuje především jeho hodnotící aspekt je považováno sebevědomí.

„*Sebeпоjetí je pojímáno jako souhrn představ a hodnotících soudů, které o sobě člověk chová.*“ (Blatný, 2010, s. 92).

Podle autora Čačky „*sebeпоjetí (jaký se mi líbí být) je osobně volený, osobitý a celistvý obraz sebe sama představující specifickou složku („jádro“) nesdílného a postupně se harmonizujícího komplexu aspektů Jáství (sebepoznání, sebehodnocení, sebeuplatnění, aj.).*“ (Čačka, 2010).

„*Sebeпоjetí je takovou organizací vlastností, které individuum přivlastňuje sobě samému.*“ (Smékal, 2002, s. 48).

Higgins 1987 odlišil tři složky sebeпоjetí: ideální, aktuální a povinná. Mezi těmito složkami analyzoval specifické následky rozporů. Rozpor mezi tím, jak se člověk aktuálně vidí a jaký by chtěl být, vede podle něj k nespokojenosti. Rozpor mezi tím, jakého by si člověka představovali jeho významní blízcí a tím, jak se vidí on sám, vede k zahanbení. Rozdíl mezi tím, jaký by podle svého názoru měl být a jak se vidí, vede k pocitu viny, případně k pohrdání sebou samým (Říčan, 2010).

Poznatky ze své praxe popisuje Carl Rogers, tak, že na lidi pozitivně působí, jsou-li svým okolím respektováni a akceptováni, právě tací, jací jsou. V těchto příznivých podmínkách dokážou i oni sami sebe vnímat v reálném světle, bez výjimky potom to, co cítí, nezávisle

na tom, co od nich jejich okolí žádá např. už v raném dětství. Tyto sklony k rozvoji vlastní osobnosti jsou základním kamenem prosociálního chování.

Oblasti znalostí o sobě samém dle Rogerse

- reálné Já (naše přesvědčení o tom, jací jsme, jak sami sebe vidíme);
- zrcadlové (sociální) Já (přesvědčení o tom, jak nás vidí druzí);
- ideální Já (přesvědčení o tom, jací bychom chtěli být nebo jací bychom měli být) ; (Říčan, 2010)

Rogers předpokládá, že každý jedinec disponuje ve svém nitru potenciálem k sebe porozumění a k proměně vlastního sebepojetí. Tyto aspekty se mohou rozvíjet v prostředí, ve kterém je podporován osobnostní růst, a to jak mezi rodičem a dítětem, tak mezi žákem a učitelem (Rogers, 1998).

V moderní psychologii je termín self – concept chápán jako jednotící, integrující moment obrazu osobnosti rozdrobeného na řadu oddělených vlastností, který vnímá osobnost člověka jako ucelený systém. Systém zahrnuje tyto aspekty:

- biologické, psychologické a sociální
- časové (jsme nejen ti dospělí v přítomnosti, ale i děti prožívající kdysi radosti a starosti, ve škole i rodině, a také ti, kterými se staneme v budoucnosti, s úspěchy a nezdary)
- poznávací, emočně hodnotící, volní (jak sami sebe hodnotíme, jak jednáme,...)
- jednotící moment v prožívání událostí a vlivů působících na člověka

Sebepoznání je vyjádřeno skrze poznávací aspekty sebepojetí. To, jak sami sebe vidíme, za co se považujeme. Pro lidi je nezbytně nutný kladný a pozitivní vztah mezi sebou, vede k tomu, že si dokážeme sami sebe více vážit (Čáp, 2001).

1.2 SELF – ESTEEM, SEBEHODNOCENÍ

Termín self – esteem v doslovném překladu znamená sebe - ocenění, sebeúctu, sebe - uznání. Ve většině moderní literatury, která byla přeložena do českého jazyka, nalezneme překlad jako *sebevědomí*, jedná se však o překlad ne zcela přesný.

Sebehodnocení je označení pro „emoční aspekt poznávaného Já.“ Kognitivní a konativní složku sebesystému od sebe nemůžeme oddělit (Macek, 1997). Sebehodnocení nám ukazuje např. na kolik jsme úspěšní v akademickém a sociálním životě, protože závisí převážně na schopnosti zdravého sebehodnocení. Sebehodnocení můžeme považovat za jeden z činitelů jakéhokoliv lidského snažení.

V sociologii a psychologii je považováno sebehodnocení jako odraz subjektivní emoční evaluace vlastní hodnoty. Jedná se o postoj a zároveň úsudek o sobě samém. Autoři Smith a Mackie definují sebehodnocení jako to, co si myslíme sami o sobě, jako pozitivní nebo negativní evaluaci sebe sama, jako pocit vlastní hodnoty (Smith, Mackie, 2007).

Podle Abrahama Maslowa patří sebehodnocení do jeho hierarchie základních lidských potřeb. Popisuje dva rozdílné druhy uznání – potřeba být respektován, uznávám druhými, potřeba sebeúcty ve smyslu uznávání sebe samého, důvěra ve vlastní schopnosti a dovednosti (Maslow, 1987).

Dle Vágnerové již děti v předškolním věku začínají samy sebe chápat jako subjekt, vzniká uvědomění si vlastní identity (Vágnerová, 2000 s. 115). Dále uvádí, že *„sebehodnocení je vzhledem k citové a rozumové nezralosti dětí předškolního věku stále jednoznačně závislé na názoru jiných osob, zejména rodičů.“* (Vágnerová, 2000 s. 117). Rodiče ovlivňují děti nejen emočně a svou citovou vřelostí, ale i svými požadavky a spokojeností s mírou jejich naplnění, v neposlední řadě svým chováním a verbálním vyjadřováním vlastního názoru vůči dítěti.

Uvědomění si sama sebe se neodmyslitelně podílí na schopnosti ovlivňovat vlastní život, pocity a rozhodnutí. Sebehodnocení je ovlivněno okolím, ale projevuje se v něm i vlastní sebekritika, samotné myšlení, úroveň vitálních funkcí a životní ladění člověka (Kohoutek, s. 169, 2001).

V zařízeních pro předškolní vzdělávání je sebedůvěra učitelky předpokladem pro správný rozvoj sebeuvědomění dětí. Zázemí třídy vytváří situace, ve kterých se dítě srovnává se svými vrstevníky a dokáže reflektovat sebe sama. Pedagogové, především předškolní, se na rozvoji sebedůvěry dětí podílí nabízením možností, které poskytnou každému dítěti možnost projevit své vlastní schopnosti a dovednosti (Mertin, Gillernová, 2010).

Fischer uvádí, že self – esteem je vzácný zdroj energie, který má vliv na úspěšnost jakéhokoliv lidského úsilí především v oblasti učení. Děti, které si v sobě pěstují pocit marnosti, nedostatečnosti, jsou předurčeny k neúspěchu díky naplněným předpokladům typu: „Nic neumím...“ „Nic nezvládnu...“ „Neumím se učit...“. Současné výzkumy nám ukazují, že sebeuvědomění a sebeúcta jsou ovlivněny lidmi, kteří mají významnou roli v životě dítěte. „Tvoří se tím, jak jedinec hodnotí obraz sebe samého, který mu každodenně ukazují jako v zrcadle svým jednáním lidé okolo něj.“ (Fischer, 1997).

Self – esteem tvoří základ pro uvědomění si naší vlastní hodnoty, proto abychom věděli, že jsme skutečně dobří i v očích blízkého okolí. Zároveň je to respekt k sobě samému, jež pochází:

- z ujišťování našich kladných vlastností rodiči, pedagogy a ostatními lidmi, kteří jsou součástí významné role v našem životě;
- z uznání vrstevníky a sourozenci;
- z důvěry v sebe, založené na vlastních zkušenostech díky svým schopnostem a úspěchům (Fischer, 1997).

1.3 SELF – CONFIDENCE, SEBEVĚDOMÍ

Při rozložení českého překladu sebe – vědomí se ukazuje, že by mělo jít o uvědomění si sebe sama. Tento pojem v české literatuře formuluje více sebedůvěru nebo sebejistotu, kterému odpovídá anglický pojem self – confidence. Podle Hartla a Hartlové je tento pojem definován jako „*vědomí vlastní ceny a schopností, provázané vírou v sebe a v úspěšnost budoucích výkonů.*“ (Hartl, Hartlová, 2010).

Sebevědomí se týká hodnoty, jež si přisuzujeme. Je součástí významné složky sebepojetí. Velmi dobře víme, že neumět si vážit sebe sama, je závažným činitelem, který ovlivňuje vznik duševních onemocnění (Fontana, 1997).

Sebevědomí je odvozováno ze vzájemného působení s druhými lidmi při naplňování cílů, stupně úspěšnosti při jejich dosažení, potom z toho, že jsem a jak jsem chápán a respektován druhými, v neposlední řadě srovnáváním s druhými (Kasíková, 1995).

Podle Johnsona je sebevědomí posuzování vlastní ceny, kompetence, hodnoty, jež je založeno na procesu konceptualizace, shromažďování zpráv o sobě a zkušeností. Má dva komponenty: úroveň ocenění, kterou si člověk přisuzuje, a proces, kterým si vyvozuje závěry o své ceně (Johnson, 1989).

Vývoj sebevědomí dětí je u každého odlišný. Každé dítě, jako jedinečná osobnost je zcela jiné, všechny povahové vlastnosti utvářejí jeho charakter, významně ovlivňují jeho chování, myšlení a city v době vývoje. „*Přítomnost úspěchu, prohry, štěstí či dramatických životních událostí v našem životě je z velké míry výsledkem našeho vlastního sebepojetí.*“ (Megosa, Posse, 2003, s. 156).

Tělesná stránka, smyslové představy a osobní vzpomínky patří mezi tvůrce sebevědomí dítěte. Rodiče i učitelé se mohou významně podílet na tom, aby děti naučily bezprostředně přijímat všechny své tělesné vlastnosti a v co největší míře využívat svého vzhledu. Významnou roli také mají emociální, smyslové a sociální prožitky, které se uchovávají ve vzpomínkách dětí. „*Zdravé sebevědomí v období dětství je základem pro pozdější psychické zdraví dítěte.*“ (Sedláčková, 2009, s. 23)

„Sebevědomý je vědomým autoportrétem dítěte. Je to jeho sebevnímání, sebeočekávání a sebehodnocení osobnostních schopností. Je to jakýsi interní průkaz sebetotožnosti.“ (Megosa, Posse, 2003).

Podle Vališové je zdravé sebevědomí znakem sociálně zralé osobnosti, která zvládne odhadnout své reálné možnosti a meze. V kolektivu si dovede získat přirozený respekt, je přiměřeně sebekritická a nevyžaduje hodnocení ostatních. Dokonalé poznání sebe samého a umění žít v souladu se sebe samým vede k pozitivnímu rozvoji sebevědomí (Svobodová, 2010).

2 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní období trvá od 3 – 6 let, je charakteristické věkem hry. Za konec tohoto období se považuje nástup do školy, jde především o velkou sociální změnu pro dítě. Při poznávání okolního světa pomáhá dítěti jeho vlastní fantazie, představivost, intuitivní uvažování, které není ještě řízeno logikou. V předškolním věku ještě přetrvává egocentrismus, který působí na komunikaci i myšlení dětí (Vágnerová, 2012).

„Je to čas neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o okolní jevy, doba, která je nazývána obdobím hry, protože právě při hře se aktivita dítěte projevuje především. Celé předškolní období je charakteristické významnými změnami v různých oblastech biologického a psychosociálního vývoje.“ (J. Langmeier, D. Krejčířová, 2006, s. 13).

Předškolní věk označujeme v omezenějším slova smyslu jako „období mateřské školy“. Přesto, rodinná výchova stále zůstává základem a mateřská škola pouze podporuje další rozvoj dítěte (J. Langmeier, D. Krejčířová, 2006).

Mateřská škola, jež původně měla výhradně kompenzovat mateřskou péči v současné době může mít významný přínos v rozvoji dětské osobnosti. Jestliže pedagog v předškolním zařízení podněcuje dětskou hru a spontánnost, neorientuje děti předčasně na výkon, zároveň respektuje individualitu dětí, tvoří vhodné prostředí pro vývoj zdravého sebehodnocení (Čáp, 2001).

Základní osobnostní charakteristiky zejména sebepojetí a sebedůvěra se vytvářejí právě v předškolním období, z tohoto důvodu toto období není v životě jedince významné jen pro kvalitu dalšího životního vývoje (Svobodová, Švejdová, 2011).

Pro předškolní dítě je charakteristická „synkretičnost“ v myšlení a vnímání – znamená to, že dítě pojímá svět globálně, není schopno hlubší analýzy. Dítě v tomto období vnímá komplexně, orientuje se na celek, nemá zatím tu schopnost skládat oddělené poznatky jako mozaiku do vznikajícího obrazu. Předškolním dětem vyhovují pro vzdělávání příběhy. Vhodně zvolený příběh zpravidla zaujme dětskou osobnost, probouzí zvědavost, přináší různé situace a jejich možné řešení, umožňuje empatii a ztotožnění, rozvíjí celou osobnost dítěte po stránce kognitivní, sociální a emocionální (Švejdová, 2010).

2.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ

Percepce v předškolním věku je globální, jedinec je schopen vnímat celek jako souhrn jednotlivostí, všímá si především podstatných detailů, jež souvisí s tím, co jej aktuálně zajímá (Mertin, Gillernová, 2015).

Na počátku předškolního období převažovala úroveň myšlení tzv. předpojmová (symbolická) a kolem čtyř let se dostává na vyšší úroveň názorového (intuitivního) myšlení. Nyní zvládá dítě uvažovat v celostních pojmech, jež vznikají na vystižení zásadních podobností. Usuzování je zatím spojeno s tím, co dítě vnímá nebo si představuje. Dítě se vždy specifikuje na to, co vidí, přesto, že je již schopno věci rozčlenit do svých kategorií. Většina dětí kolem pátého roku usuzuje, že pokud se změní tvar, změní se i množství, protože to samo tak vnímá. Přestože pokrok v myšlení jedince prošlo velkou vývojovou změnou z fáze myšlení symbolického do fáze myšlení názorového, tak mu stále jeho myšlení nedovoluje pracovat vskutku logicky (Langmeier, Krejčířová, 2009).

Typické znaky pro uvažování dítěte v tomto období podle Vágnerové (2012) :

- a) způsob jakým dítě nahlíží na svět, jak a jaké informace si vybírá
 - **Centrace**, díky které si dítě dokáže podmíněně zjednodušovat informace. Centrace má tendenci v ulpívání na jednom výrazném znaku, který se dítěti jeví jako podstatný a přehlíží znaky méně výrazné, leckdy mnohem podstatnější. Poznávací egocentrismus vede k tomu, že děti setrvávají na subjektivním názoru a opomíjejí tím jiné zcela rozdílné názory. Egocentrický způsob uvažování v sobě obsahuje přesvědčení, že je jediný možný a správný. Vede ke zkreslování úsudků na podkladu vlastního přesvědčení.
 - **Fenomenismus**, znamená důraz na určitou, zjevnou podobu světa nebo jeho představu. Dítě vnímá svět takový, jak jej vidí ono samo.
 - **Prezentismus**, znamená, že přetrvává vázanost na přítomnost, na aktuální vizuálnost světa, jež se spojuje s fenomenismem.
- b) Způsob, jakým tyto informace zpracovává a jak svá zjištění interpretuje

- **Magičnost**, znamená, že dítě má sklon pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazijními procesy a svět tak zkreslovat. Děti v předškolním věku ještě zcela neumějí vnímat rozdíl mezi realitou a fantazií.
- **Animismus, antropomorfismus**, znamená přisuzování lidských/živých vlastností i neživým objektům. Děti v tomto období rozliší co je živé a co neživé, však rozdíly nevidí a myslí si, že neživé objekty mají stejné vlastnosti i schopnosti jako živé bytosti.
- **Artificialismus** způsob, jakým si děti během tohoto období vykládají vznik okolního světa, pravděpodobně někdo jej udělal. „*Hvězdy a měsíc dal na oblohu, napustil vodu do rybníka, na něm udělal do rána led apod.*“ (Vágnerová, 2012).
- **Absolutismus**, znamená přesvědčení, že vše, co pozná musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Současně je tato tendence jedním z vyjádření dětské potřeby jistoty.

Aktuální podoba světa má pro děti v předškolním věku velmi velký význam, pokud by došlo k zásadnější proměně, chápou ji jako ztrátu původní totožnosti. Stále nechápou trvalost podstaty a její nezávislosti na změně vnější podoby. Jakým způsobem dítě uvažuje se také projevuje v přístupu k řešení různých problémů. V zásadě jde o vymezení problému, z kterého vyplývá řešení, jež závisí na míře pochopení jeho podstaty. Dětem pomáhají v orientaci v běžném životě, každodenních činnostech známé scénáře, obvyklé souvislosti, vztahy a opakující se rituály. Děti si uvědomují, co se v srovnatelných situacích děje a co bude následovat. Např. co se má dělat v kuchyni, co na návštěvě nebo u lékaře. Zkušenost jim potom usnadňuje volbu řešení. Děti v tomto období si zatím nedokážou stanovit jakýkoliv systematický plán pro řešení. Jejich návrhy bývají často velmi špatně realizovatelné a vyplývají z nepřiměřeně optimistického sebehodnocení, věří, že zvládnou víc, než je ve skutečnosti možné (Vágnerová, 2012).

2.2 EMOČNÍ VÝVOJ

Typické pro všechny živé bytosti, je jejich zaměřenost na dosažení pozitivně ovlivněných situací, které v průběhu života prožívají. „*Emoce představují geneticky zakotvené zaujímání vztahů bytosti k situacím v daném prostředí.*“ (K. Schneider, 1990). Utvářející zkušeností, kterou je učení, má emocionálně podmíněnou funkci skrze tresty a odměny.

O tom, co a jakým způsobem se naučíme rozhodují také emoce. Co zažíváme a co v nás vyvolává určité reakce je zpravidla subjektivním odrazem emocí. Z hlediska psychologie osobnosti mluvíme o emočních reakcích na sebehodnocení a hodnocení vlastní osoby okolními lidmi (Nakonečný, 1997).

Základní rysy emocí, kterými reagujeme na určitou situaci zvládá vyjádřit už dítě v novorozeneckém věku. Tyto výrazy emocí jsou nezastupitelným prostředkem v komunikaci. Zdravý emoční vývoj je předpokladem pro správný emoční soulad rodičů s dítětem. Emoční zkušenost dítě získává od rodičů a uplatňuje ji po celý svůj život. Na vývoji složitějších emocí se podílí sociální vztahy a kontakty s okolím, dítě je nuceno své chování větší měrou regulovat. Vlastní sebehodnocení je ovlivněno vývojem složitějších emocí. Vznikají pocity, které ovlivňují sebehodnocení (vina, stud, hrdost) (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V předškolním období je emoční prožívání již stabilnější a vyrovnanější, než bylo v předchozím vývojovém stadiu. Dochází k postupnému rozvoji emoční paměti, dokáží si vybavit vlastní dřívější pocity. Rozvíjí se emoční inteligence, děti lépe rozumí vlastním pocitům i pocitům jiných lidí. Díky vyzrálejší centrální nervové soustavě nedochází k tak častým projevům vzteku a zlosti, děti lépe chápou příčiny vzniku nemilých situací. Předškolní děti mají smysl pro humor, který má funkci spíše socializační v jejich obvyklém prostředí (Vágnerová, 2012).

Uvědomění sebe sama, jež se v tomto období utváří, opevňuje svědomí, které je zpočátku založeno na příkazech a zákazech z okolí, od učitelů, kteří k prosazení vlastní autority mnohdy využívají odměny a tresty. Časté užívání trestů vede k velké kontraproduktivnosti (Geldard, 2008).

Typické pro dítě předškolního věku je jeho iniciativa, kterou je potřeba rozvíjet a upevňovat jako vlastnost, jež je trvalá a umět ji řídit vlastním svědomím (Říčan, 2010).

2.3 SOCIÁLNÍ VÝVOJ

Předškolní období může být do jisté míry po stránce socializace chápáno jako kritické. Především se jedná o osvojování schopnosti seberegulace a sociálních rolí. Socializace je především socializací vnitřního prožívání dítěte, tvoří základ pro jeho celý emoční vývoj a velmi úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Nápodoba je mechanismus, díky němuž se dítě učí a ztvárňuje podoby chování, postoje a vlastnosti. Nápodobu podmiňuje přítomnost ostatních osob, které jsou pro dítě nějakým způsobem významní a zároveň v nich nachází vzor (Helus, 2004).

Pro předškolní děti jsou vzorem nejen rodiče, ale především učitelé v mateřských školách, kteří jsou pro ně významnou rolí, která představuje model chování v konkrétní sociální pozici (Fontana, 1997).

Dle tvůrce teorie sociálního učení (*Social Learning Theory*) Alberta Bandury, má význam nápodoby velký smysl. Podle něj je pro dítě přirozené napodobovat chování druhých, zejména těch, jež jsou ve společnosti nějak významní. Význam sociálního styku také považuje za důležitý, protože ovlivňuje projevy emocí, které souvisí se sociálními dovednostmi a jsou celou společností přijímány.

Děti v utváření svých sociálních vztahů dávají přednost tomu, aby byly uznávány ostatními, aby byly oblíbenými mezi vrstevníky i dospělými. Za účelem touhy po přijetí velmi často podléhají tlaku svých vrstevníků a souhlasí s jejich pravidly (Geldard, Geldard, 2008).

Děti předškolního věku jsou i přes velké pokroky v sociálním chování stále nejvíce závislé na svých rodičích. Vztahy k druhým dětem jsou většinou náhodné a bez vytrvalosti. Přesto vliv druhých dětí v tomto věku hraje významnou roli pro budoucnost. Každé dítě by mělo dostat příležitost ke styku s druhými dětmi, učí se tak pomáhaní slabším, spolupráci mezi vrstevníky a řešení konfliktů (Langmeier, Krejčířová, 2006).

3 VÝVOJ SEBEPOJETÍ A SEBEHODNOCENÍ

Lidé se nerodí s hotovými obrazy o sobě samém. Duševní život novorozenců sestává jen z proudu vjemů. Vnímají svět kolem sebe a pocity ze svého nitra, ale nevnímají sami sebe jako oddělené bytosti, které vše prožívají. Oddělené jednotné „Já“ se pravděpodobně vyvíjí až kolem třetího roku života. Je to jeden z důvodů, proč se u mnohých dětí objevuje tzv. období negativismu neboli vzdoru. Začínají vnímat samy sebe jako samostatné lidi a jejich přirozeným pudem je tuto samostatnost začít prosazovat (Fontana, 1997).

Podle představitele prenatalní psychologie Thomase Verny se sebepojetí začíná formovat ještě před kojeneckém období. Verny je přesvědčen, že *„sebepojetí člověka je formováno už v jeho nitroděložním vývoji. Podle toho, jaké signály k němu přicházejí během doby strávené v děloze (Verny hovoří o „sympatické“ nebo „antipatické“ prenatalní komunikaci), do jisté míry závisí, jak se člověk bude později chovat a vnímat sám sebe jako radostného, úzkostného, apatického, sebejistého, agresivního.“* (Verny in Kohoutek, 2006, s. 99-100).

Předškolní období je považováno za klíčové ve smyslu utváření sebepojetí člověka. Herman a Matějček uvádějí, že *„v raném dětství se formuje 85 % osobnosti člověka“* (Herman a Matějček in Svobodová, 2015, s. 9).

Víme, že sebepojetí a sebehodnocení předškolních dětí se vyvíjí od kojeneckého věku. Základy pro utváření sebepojetí a sebehodnocení vycházejí z rodiny. Dítě si utváří vlastní obraz sebe sama podle toho, jaký postoj k němu tvoří rodiče a později učitelé. Fungující principy vlídné a důsledné výchovy v rodině vedou u dítěte k pozitivnímu přijetí vlastní osoby a zasloužení si lásky od ostatních. Děti, které vyrůstají bez pevných vnitřních kritérií sebehodnocení, jsou snadno ovlivnitelnými cizími lidmi bez utváření vlastních názorů. Jestliže o sobě děti stále slyší, že jsou zlobiví, vryjí si tento výrok do svého JÁ. Stejně tak, pokud o sobě slýchávají, že jsou k ničemu nebo zlí. Jestliže takové rozhodnutí o sobě přijmou, nezbyvá jim nic jiného, než opravdu tací být. Učitelka v mateřské škole a vrstevníci v kolektivu mají významný vliv na další vývoj sebepojetí i sebehodnocení (Čačka, 1997).

Sociální svět kolem dítěte jej učí utvářet obraz o sobě samém. Soudy a tzv. nálepky, které děti často slýchávají od svých autorit jsou pro formující se osobnost velkým rizikem. Děti v předškolním období ještě nedokážou racionálně přistupovat k pravdivosti takových

rozhodnutí. Vlivem svého okolí si děti samy o sobě utvoří obraz, jež užívají k vymezení sebe sama. V okamžiku, kdy začnou navštěvovat mateřskou školu a začnou je hodnotit a „nálepkovat“ další pro ně významní dospělí, může dojít k upevnění již dříve slýchaných obrazců o sobě samých, které samozřejmě nemusí být vypovídající. Podle Kantova teorie sebepoznání člověka, jednající člověk jedná podle svého empirického charakteru, tedy podle toho, jak byl vychován a jaký má temperament (Fontana, 1997).

Předškolní věk je považován za období, kdy děti začínají chápat sebe sama jako subjekt, čímž vzniká vědomí vlastní identity. Sebehodnocení je jednoznačně závislé na názoru blízkých osob, zejména rodičů z důvodu citové a rozumové nezralosti dětí v tomto období. *„Předškolní dítě přejímá názor dospělých na sebe sama nekriticky, tak jak je mu prezentován. V této podobě se stává součástí jeho sebepojetí.“* (Vágnerová, 2010).

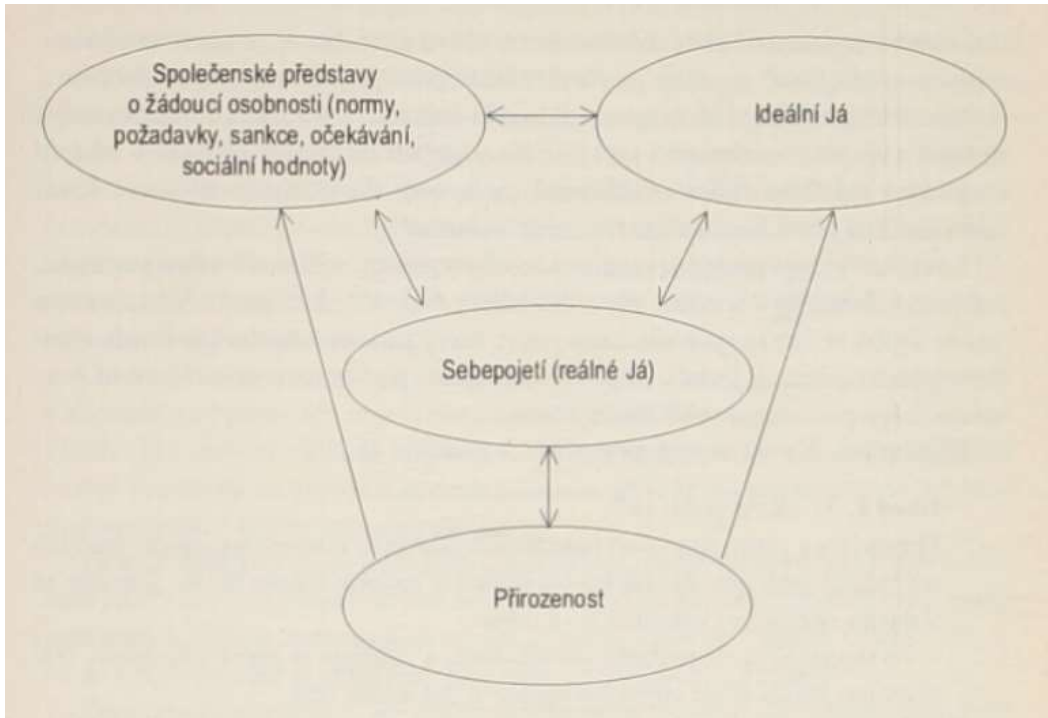
Dětskou identitu obohacuje ztotožnění se s rodiči, zároveň posiluje dětské sebevědomí. Předškolní dítě se setkává s různými sociálními rolami, které tvoří také jeho identitu. Jsou to role např. kamarád v mateřské škole nebo žák dětské skupiny. Dosažení těchto rolí se projeví i v sebepojetí dítěte, protože mají určité postavení a děti na ně bývají velmi hrdé (Vágnerová, 2010).

Neumět si vážít sama sebe náležitým způsobem a neuvědomění si vlastního Já působí na vznik duševních onemocnění. Lidé se nedokáží považovat za plnohodnotné členy sociálních skupin. Objevují se pocity beznaděje, pochybnosti a neustálé podceňování vlastních schopností (Fontana, 1997).

Dle Smékala se obrazy sebe samého člení na tyto kategorie:

- **reálné já**, takové já, které reprezentuje obsah a strukturu sebepojetí
- **vnímané já** obsahuje pocity sebe v daném okamžiku, shrnutí toho, jak se vidíme v souvislosti daných situací
- **ideální já** vyjadřuje představu ideálního já, toho jaký bych chtěl být nebo jaký mám být.
- **prezentované já** je obsahem toho, jak se člověk ukazuje druhým, předvádí se tak, jak by chtěl být přijímán druhými (Smékal, 2004)

Sebeobraz se utváří působením genetiky a vrozených dispozic, na které reaguje sociální prostředí člověka se svými požadavky a očekáváním. Z těchto dvou subjektů působení se utváří ideální já jako „mezný“ subjekt a v tomto poli působení sil se utváří reálné sebepojetí. Stabilita sebepojetí se odvíjí od vyváženosti příslušných složek v silovém poli.



Obrázek 1: Silové pole utváření sebepojetí, Smékal, 2004

„Teorie zrcadlového já tvrdí, že obraz (S) je odrazem toho, jak si člověk myslí, že je vnímán (P) druhými lidmi, a ukazuje, že sebeobraz pak řídí chování (CH) jedince vůči druhým lidem.“ (Smékal, 2004, s. 343).

Sebehodnocení je považováno za jádro jáství, jestliže jím cítíme a prožíváme stav, že hodnotíme a oceňujeme své vlastní já. Sebehodnocení lze vyjádřit dvěma póly spokojenost/nespokojenost se sebou samým, které prožíváme jako menší nebo větší sebedůvěru či sebevědomí. Sebeúcta je považována za zásadní v oblasti sebehodnocení. Zároveň je uvědoměním si toho, jak moc jsme úspěšní v dosažení námi vybraných cílů. Sebeúctu lze prožít za dodržení podmínky, jež je přiměřená míra sebepřijetí (Smékal, 2004).

„Dospělý by měl být dítěti milujícím a osvětleným průvodcem, který mu pomáhá na jeho cestě životem. Kdokoliv využívá své nadání, může být povýšen a odměněn, a to i v případě, že míra nadání je rozličná.“ (Montessori, 2017, s. 21)

3.1 VLIV SOCIÁLNÍHO PROSTŘEDÍ NA VÝVOJ SEBEHODNOCENÍ

„Dítě se učí přizpůsobovat se svému okolí a získává nové vlastnosti či dovednosti během období zvýšené vnímavosti. Tato citlivá období můžeme přirovnat k jakémusi proudu vnitřního světla nebo k baterii, která je zdrojem energie. Je to jakási zvláštní síla, která umožňuje dítěti, aby navázalo kontakt s okolním světem obzvláště intenzivním způsobem.“ (Montessori, 2012, s. 41)

Sociální prostředí ovlivňuje sebepojetí a sebehodnocení významně tím, jak reaguje na projevy naší totožnosti, jak reaguje na náš projev během období zvýšené vnímavosti. Prostředí ve kterém vyrůstáme je klíčové pro utváření sebepojetí a sebehodnocení. Je to tedy péče rodičů od narození, která nás významně ovlivňuje a ojedinečnost prostředí.

Rodinné prostředí, skupiny, do kterých je dítě postupně začleňováno jsou součástí socializace, jež souvisí s individuálním sebeutvářením jedince (Helus, 2004).

První sociální prostředí jedince je rodina, jež má významnou roli ve formování dlouhodobého vztahu k sobě samému. Právě v rodinném prostředí se poprvé setkáváme se ztotožněním se vlastní osobou, kdo jsme a jak na sebe nahlížíme. Rodič je tedy ten, kdo z velké míry ovlivňuje rozvoj zdravého sebehodnocení, je dítěti vzorem. Potřeba dítěte být přijímán vlastními rodiči je tak silná, že dítě vynaloží veškeré úsilí, aby dělalo to, co je od něj rodiči očekáváno. Pokud rodič na dítě působí negativně, způsobí tím negativní sebepojetí a neodpovídající sebehodnocení. Mezi negativní reakce patří již dříve zmíněné „nálepkování.“ Přijímají-li rodiče své děti, jejich hodnocení děti přijmou a ukáže se samotnou složkou sebepojetí. Jestliže dítě vyrůstá v rodině, kde si jej váží, spoléhají se na něj a projevují mu důvěru, má nepochybnější základ svého sebehodnocení. Selhání v posilování dětského sebehodnocení způsobuje u dítěte nadhodnocené nebo naopak podhodnocené sebehodnocení jako důsledek toho, čeho se mu nedostává. Která z těchto dvou variant se u jedince rozvine, je dáno spíše povahovými rysy (Sedláčková, 2009).

Za klíčový rys rodinné výchovy je považováno uspokojení psychických potřeb a vytvoření pevných a trvalých citových vztahů mezi rodiči a dítětem. Základní jistoty života jsou nejvíce naplňovány právě v rodině. Děti umějí lásku přijímat, ale také ji vracet, v rodině funguje charakteristický interakční model pro výchovu. V rodině se snažíme o vzájemné působení mezi dítětem a dospělým (Matějček, 1992).

„Výchova jako proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji hraje v získání sebejistoty, ale i pocitů méněcennosti, rozhodující roli. Základ vytvářejí rodiče.“ (Sedláčková, 2009, s. 44)

Zjištění petrohradských dětských psychoterapeutů Garbuzova, Zacharova a Isajeva (in Pelikán, 1995, s. 182 – 183) o variantách nesprávné rodinné výchovy je shrnuto do tří základních typů

- **výchova typu „nepřijetí“** Výchova vyskytující se v různých variantách. Např. může jít o nepřijetí pohlaví dítěte nebo o případ neplánovaného početí. Důsledek takového nepřijetí může ovlivnit nejen postoje rodičů k dítěti, ale i jejich výchovu. Jde o výchovu v podobě nezájmu o dítě, někdy i tvrdá autoritativní výchova, která je bez ohledu na potřeby a zájmy dítěte (Sedláčková, 2009).

Matějček označuje výchovu „nepřijetí“ jako výchovu typu „zavrhující.“ Podle Matějčka se tento typ výchovy vyskytuje spíše ve skryté formě mezi vnitřními pocity rodičů než ve formě vnější. Jestliže dítě rodičům svojí existencí narušuje životní styl nebo v nich dokonce vyvolává hluboké zklamání nesplněním jejich očekáváním, dosahuje tělesných či duševních nedostatků, dochází k nenávislným postojům rodičů vůči dětem (Matějček, 1992).

- **výchova hypersocializující (protektivní)** Jedná se o výchovu především v rodinách s jedním dítětem, mnohdy fyzicky slabým, nebo v rodinách starších rodičů, kteří se na dítě upnou. Typické pro tento typ je úzkostlivost, přehnaná péče a strach o dítě, zároveň úsilí o poskytnutí mu všech možností, aby vynikl a uplatnil se. Rodiče mají tendenci projektovat do dětí vlastní touhy a nenaplněné sny, se projevují přehnanou péčí, mnohostrannou nabídkou vzdělání a usnadňováním života. Velké zatížení, jak psychické, tak fyzické u těchto dětí způsobuje pocit, že rodiče zklamaly, protože nezvládají vše na vysoké úrovni, jak je od nich očekáváno, což vyúsťuje v komplexy spojené s méněcenností (Sedláčková, 2009).

Dle Matějčkova pojetí je tento způsob výchovy nazýván jako „příliš úzkostný a příliš protektivní.“ Dítě je zde omezováno ve vlastní aktivitě, a tím je ve stavu neustálé frustrace. Dítě se pak projevuje agresivním chováním, nebo také pasivně a podřízeně. Matějček sem řadí také výchovu tzv. „rozmazlující“, kdy rodiče jsou

přehnaně citově upnuti na své dítě se snahou jej k sobě připoutat a nejsou na něj kladeny žádné nároky. Autorita rodičů se ztrácí, zároveň tím dítěti nedodávají potřebnou jistotu a sebedůvěru pro další socializaci (Matějček, 1992).

- **výchova egocentrická** je svými rysy podobná hypersocializujícímu typu výchovy, lišící se motivací u rodičů. V této výchově je dítě veškerým centrem dění celé rodiny. Rodiče se se svojí obětavostí pro dítě zároveň stávají jeho otrokem. Dítě je zde nazýváno „malým tyranem“, jež si je vědom toho, že může dělat co chce a co na rodiče platí – pláč nebo naopak křik. Dítě je směřováno tak, aby se vyhýbalo všem konfliktům a předpokládá, že okolí se mu bude přizpůsobovat. Vytváří si tak spotřební vztah s ostatními, kteří jsou pro něj prospěšní v realizování přání a zájmů. V prostředí, kde jedinec není středem pozornosti, může dojít zejména při řešení nějakého konfliktu k pocitu méněcennosti a bázlivosti, která se častěji projevuje agresí (Sedláčková, 2009).

„Protekční“ Matějčkova výchova se podobá tomuto typu výchovy. Zájmem rodičů je to, aby dítě dosáhlo významných a výhodných hodnot, přičemž nezáleží na způsobu, kterým těchto hodnot dosáhne. Práva a povinnosti dětí jsou pro takové rodiče nezávažné, obzvláště pokud jde o jejich děti (Matějček, 1992).

Autoritářský styl výchovy aplikuje zhruba 90 % rodičů i pedagogů (in Lauster, 1993, s. 31). Autoritářský styl podlamuje rozvoj a sebejistotu při běžných výchovných situacích. Příkladem může být zhodnocení nakresleného obrázku slovy: „Kde jsou kytky?“ „Maluj dál a neruš mě.“ Dítě se z takového zhodnocení necítí být ujištěno (Sedláčková, 2009).

„Vliv rodiny je pro vývoj sebevědomí dítěte významný. Rodina a domov rozhodujícím způsobem předurčují, zda se dítě cítí šťastné, bezpečné a vyrovnané. Rozhodují o tom, jak dítě vychází s dospělými, kamarády i samo se sebou. Rodina ale není jediným faktorem, který na vývoj zdravého sebevědomí působí. Rodinný život je výrazně poznamenán již zápisem do školy. Na začátku školní docházky si rodina sice ještě udržuje své ústřední postavení, později však vliv školního prostředí začíná převládat.“

(Sedláčková, 2009, s. 51).

Rodinné souznění je tam, kde dochází k psychickému uspokojení potřeb rodičů a rodiče uspokojují potřeby dítěte. Dítě do rodinného prostředí vnáší mnoho nových podnětů. Dává možnost rodičům získat zkušenosti jinde nezískatelné. Dává jim pocit jistoty a uvědomění si vlastní společenské hodnoty a potřeby (Matějček, 1992).

Základní funkce rodiny dle Matějčka:

- potřeba náležitého přísunu podnětů zvěňčí – pro správný rozvoj CNS je důležité dětem poskytnout dostatek podnětů z okolí
- potřeba smysluplného světa – podněty, které využíváme ke stimulaci dítěte mají smysl a řád
- potřeba životní jistoty – bez pocitu bezpečí se projevuje úzkost provázená agresí vůči slabším
- potřeba vlastní společenské hodnoty – touha po uznání, ocenění a přijmutí. Naplněním této potřeby se utváří vědomí o vlastním já – sebevědomí.
- potřeba otevřené budoucnosti – děti skrze tuto potřebu vnímají čas od minulosti do budoucnosti. Je na co se těšit a co plánovat (Matějček, 1994)

4 ROZVOJ SEBEPOJETÍ A SEBEHODNOCENÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

4.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA

Škola, i ta mateřská je chápána jako instituce pro vedenou socializaci dětí a mládeže, s dominancí ve vzdělávání. Systematicky uvádí děti do sociokulturního světa tak, aby se v něm rozvíjely a orientovaly, aby jeho hodnoty a normy přijaly za své, aby svým věděním a dovednostmi se v něm dokázaly uplatnit a svým uplatněním byly nápomocní v jeho reprodukci (Helus, 2007).

Nástup do mateřské školy neodmyslitelně souvisí s příchodem nových sociálních rolí, dítě se stává žákem, spolužákem, kamarádem. Paní učitelka je pro děti také novou rolí, ke které si především v předškolním období vytváří osobní a citový vztah. Třídní klima ovlivňuje vývoj a utváření postojů dětí ke škole i učitelu.

Zařízení pro předškolní výchovu se významně podílejí v rozvoji kompetencí dětí. Mateřská škola zprostředkovává dětem nabídku činností, jež rozvíjí poznávání vlastního Já a zároveň utváří takové prostředí, které v dětech chová pozitivní pocity ke své vlastní osobnosti, přispívá k rozvoji sebevědomí, sebedůvěry a osobní spokojenosti (RVP PV, 2018).

Princip individualizace lze uplatnit v mateřské škole s dobře připraveným pedagogem, reprezentující počátek soustavného výchovného působení. Individualizovaný a osobnostně zaměřený přístup k dítěti ideálně poskytuje prostředí mateřské školy, které vytváří vhodné podmínky. Tradiční, výchovně vzdělávací systém zde plní funkci spíše prostředku, než cíl kvalitního osobnostního rozvoje (Opravilová, 2016).

„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí.“ (Čapek, 2010, s. 13)

Panují-li dobré vztahy mezi dětmi a pedagogy můžeme hovořit o pozitivním klimu ve třídě. Takové klima kladně působí na osobnostní rozvoj i motivaci ve vzdělávání dětí. Pozitivní klima třídy pomáhá v efektivním realizování výchovně vzdělávacích cílů v návaznosti na kompetence pedagoga (Helus, 2007).

4.2 VLIV UČITELE NA ROZVOJ SEBEPOJETÍ A SEBEHODNOCENÍ

Podstatnou roli v utváření dětského sebepojetí a sebehodnocení mají učitelé už v mateřských školách. Způsob, jakým komunikují a jejich přístup k dětem je může ovlivnit na celý další život (Svobodová, 2015).

Rodinnou výchovu, jež zajišťuje dítěti dostatek podnětů k rozvoji a učení, doplňuje předškolní vzdělávání. Úkolem předškolního vzdělávání je *„rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.“* (RVP PV, 2018, s. 7)

Lidé přebírají chování, myšlení, názory a výrazy od určitých vzorů, kterými jsou právě učitelé (Kohoutek, 2001).

Canfield a Wells (1997, s. 12) uvádí, že sebepojetí lze měnit a pedagogové mohou mít vliv na pozitivní či negativní změny. Formování vlastní hodnoty je ovlivněno jakoukoli poznámkou nebo hodnotícím výrokiem. Pokud bude učitel využívat pozitivní zpětnou vazbu a vyzdvihovat silné stránky jedince, může tím jeho sebehodnocení významně kladně ovlivnit.

„Děti a mladiství potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. V některých případech učitel či učitelka nahradí i chybějící model, třeba otce nebo laskavou matku.“ (Čáp, 2001, s. 265)

Osobnost pedagoga by měla být psychicky rezistentní vůči dezintegrujícím vlivům, neměla by postrádat vhled do podstaty problémů a měla by umět alternativně řešit situace a být psychicky flexibilní. Současně by měla být schopna osvojovat si nové poznatky, vzdělávat se, projevovat empatii s efektivní komunikací (Dytrtová, Krhutova, 2009).

Typologie učitele ovlivňuje jeho vztah k dítěti a postojům vůči němu. Učitel nemusí být jednoznačně vyhraněnou osobností, avšak je důležité, pokud dominují vlastnosti, kterými jsou flexibilita, samostatnost, odolnost vůči stresu a dobré organizační vlastnosti. Významnou dispozicí pro úspěšné vykonávání povolání pedagoga znamená být vyrovnaný,

emocionálně zralý, se smyslem pro spravedlnost, tvořivost a trpělivost (Dytrtová, Krhutová, 2009).

5 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na zjištění úrovně rozvoje sebepojetí a sebehodnocení u dětí v mateřské škole z pohledu učitelek a z mého pozorování pomocí pozorovacího archu, který byl inspirován metodickým podkladem COR Observation Items – Preschool Child Observation Record (2003). V teoretické části pro uchopení pojmů sebepojetí a sebehodnocení mi byli oporou především tyto autoři: Říčan, Rogers, Mertin, Gillernová).

Pojem self – concept (sebeпоjetí) vyjadřuje podle jednoho z nejvýznamnějších reprezentantů humanistické psychologie, Carla Rogerse „*organizovaný, konzistentní pojmový útvar (gestalt) složený z vjemů charakteristik Já (I nebo me) a vjemů vztahů Já k druhým lidem a k různým aspektům života, spolu s hodnotami, jež jsou s těmito vjemy spojeny.*“ (Rogers, 1959, s.200).

Self – concept, užívaný Rogersem klade důraz na poznání vztahu k sobě samému, mnohem více, než „sebeпоjetí“, které užíváme my. Vymětal a Rezková (2001) i Blatný (2003) chápou Self – concept jako jev, který má i stránku emoční, resp. hodnotící a konativní. Za jeho nejdůležitější složku, jež vyjadřuje především jeho hodnotící aspekt je považováno sebevědomí.

Sebehodnocení je označení pro „emoční aspekt poznávaného Já.“ Kognitivní a konativní složku sebesystému od sebe nemůžeme oddělit (Macek, 1997).

Cílem výzkumného šetření je mapovat úroveň rozvoje sebepojetí a sebehodnocení u dětí v mateřské škole ve věku 3 – 7 let. Dále zjistit, zda se rozvoj sebepojetí a sebehodnocení liší s rostoucím věkem dítěte. Zamyslet se nad prací pedagogů mateřských škol na rozvoji sociálních kompetencí, které jsou nedílnou součástí při utváření sebepojetí a sebehodnocení dítěte.

5.1 CÍLE VÝZKUMU

S ohledem na pojmy vysvětlené v teoretické části je výzkumné šetření věnováno sebepojetí a sebehodnocení u dítěte předškolního věku. Cílem výzkumného šetření bylo mapovat úroveň rozvoje sebepojetí, sebehodnocení i sociálních kompetencí předškolního dítěte ve věku od 3 do 7 let. Porovnat rozvoj jednotlivých kompetencí s ohledem na věk podle věkových skupin. A následně se zamyslet nad prací pedagogů mateřských škol na rozvoji výše zmiňovaných kompetencí.

V souladu s prezentovanými cíli praktické části jsem si stanovila výzkumné otázky. Výzkumné otázky jsme si stanovili zejména proto, protože se jedná o výhradně mapující výzkum, hypotézy v tomto případě nejsou nutné.

VO1 Jaká je úroveň rozvoje sebepojetí a sebehodnocení u dětí ve věku 3 – 4 roky

VO2 Jaká je úroveň rozvoje sebepojetí a sebehodnocení u dětí ve věku 5 – 7 let?

VO3 Jaká je celková úroveň rozvoje sebepojetí a sebehodnocení dětí v předškolním věku?

VO4 Jsou učitelky v mateřské škole schopny posoudit úroveň sebepojetí i sebehodnocení schopnosti rozvoje u dětí?

Výzkumné šetření pro ověření a zodpovědění stanovených otázek bude realizováno u dětí v mateřské škole. Bude zvolena mateřská škola běžného typu s homogenním složením dvou tříd. Pozorovací arch budou vyplňovat učitelky z dané MŠ a já. Získaná data budou popisně a graficky zpracována.

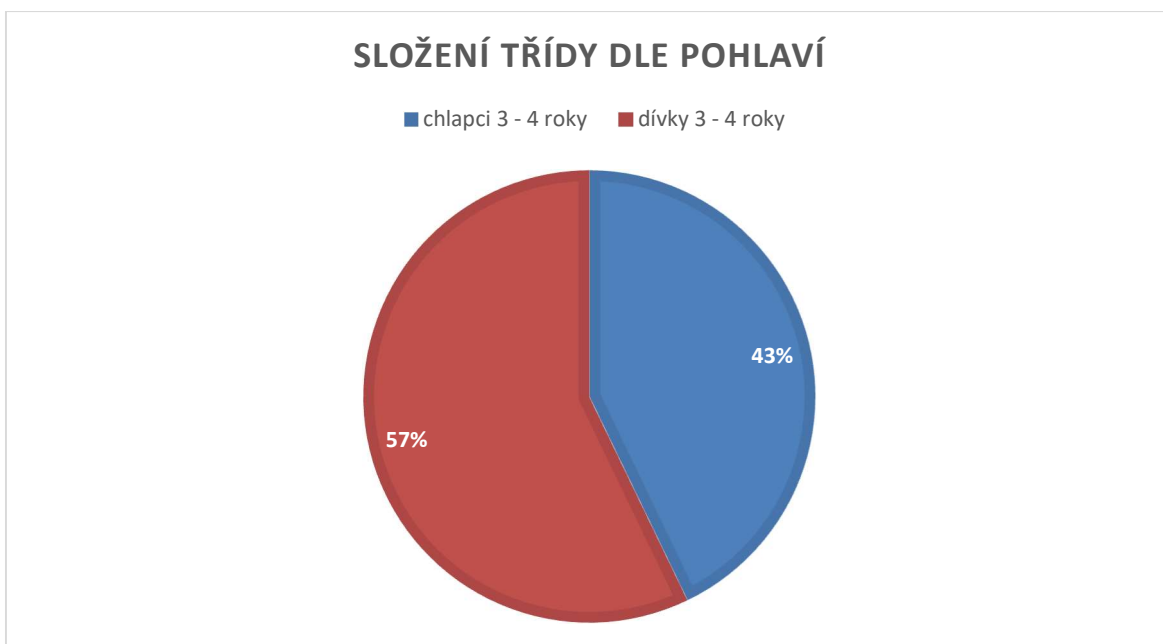
5.2 POPIS SBĚRU DAT A VÝZKUMNÉHO VZORKU

Výzkumné šetření vychází z kvantitativního přístupu, stratifikované metody, jedná se o pozorovací arch inspirovaný archem COR Observation Items – Preschool Child Observation Record (2003), který vznikl jako podpůrné opatření pro učitele mateřských škol v identifikaci úrovně rozvoje osobnosti dítěte. Danou problematikou se také zabývala studentka Kristina Šiková ve své bakalářské práci v roce 2016, kde využívala stejného pozorovacího archu jako já. Pozorovací arch je z hlediska obsahové struktury zaměřen na dvě dílčí části Iniciativu a Sociální dovednosti, které se významně podílejí na utváření sebepojetí a sebehodnocení u dětí. Část Iniciativy obsahuje tři položky – Rozhodování a plánování, Řešení problému a Iniciování hry. Část Sociálních dovedností obsahuje čtyři položky – Vztah dítěte k dospělým, Vztah dítěte k ostatním dětem, Řešení konfliktu, Porozumění a vyjadřování svých pocitů. Všechny položky mají pětiúrovňovou škálu odpovědí. Každá úroveň charakterizuje stupeň rozvoje daného jevu od nejnižší po nejvyšší (Kubíková, et al., 2020). Pedagogové v MŠ na každé tvrzení reagují jednou z pěti možných úrovní. Pozorovací arch je v úvodu doplněn o anamnestické dotazy, jako je pohlaví, věk dítěte, délka docházky do mateřské školy, počet dětí ve třídě, věkové složení třídy a zda jsou sourozenci v rodině, pokud ano, tak zda jsou starší/mladší/obojí. Získaná data jsou v práci prezentována graficky.

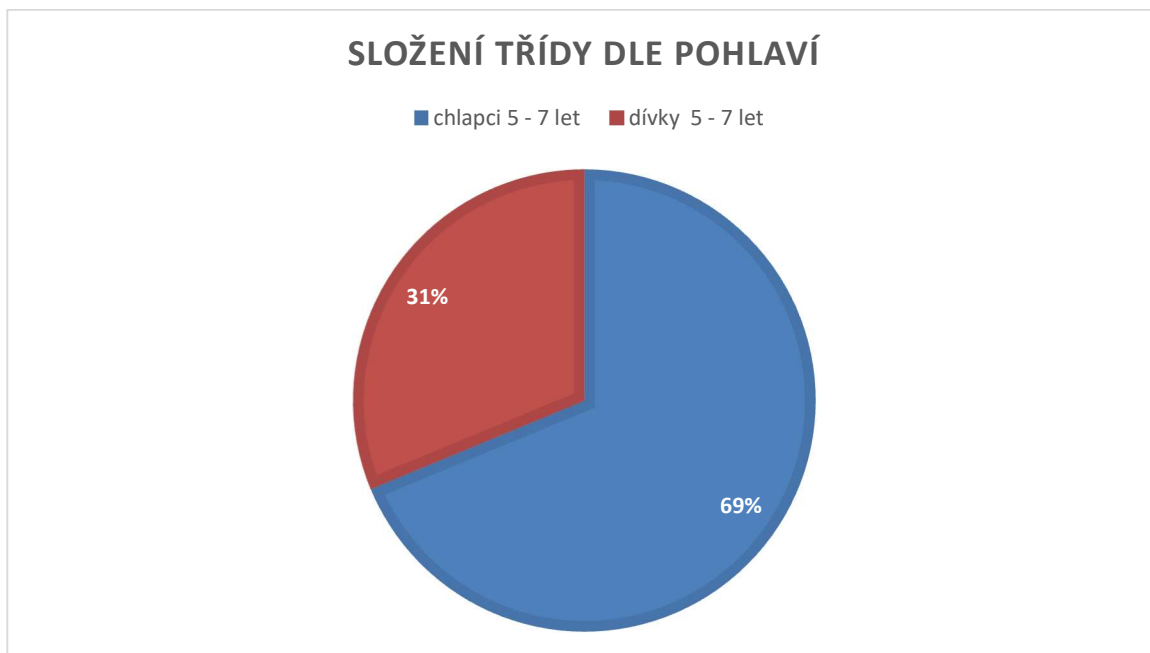
Pozorování probíhalo v časovém období 03/2021 – 05/2021, vzhledem k pandemickému období bylo obtížné intenzivně pozorovat více dětí, proto jsem se zaměřila na 15 stálých dětí z jedné třídy a 15 stálých dětí z třídy druhé. Pozorování probíhalo v mateřské škole v Plzeňském kraji, jedná se o dvě třídy s homogenním věkovým složením. Třída VČELIČEK, kde jsou děti ve věku 3 – 4 roky a počtem dětí ve třídě 26. Třída PTÁČKŮ, kde jsou děti ve věku 5 – 7 let a také 26 dětí ve třídě. V mateřské škole jsou zaměstnány tři paní učitelky a dvě asistentky pedagoga.

Praktická část práce spočívala ve vyplnění pozorovacího archu. Bylo vyplněno celkem 60 pozorovacích archů na 30 dětí. Arch za každé dítě vyplnily paní učitelky a za ty samé děti jsem jej vyplnila i já. Byly pozorovány děti ve dvou věkových kategoriích, děti ve věku 3 – 4 roky a děti ve věkovém složení 5 – 7 let. Z níže uvedených grafů můžeme vidět, že v mladší

věkové skupině převažují dívky 57%, ve starší věkové skupině jsou to naopak chlapci, kteří tvoří 69% z celého pozorovacího souboru.



Graf 1: Složení třídy podle pohlaví u dětí ve věku 3 – 4 roky

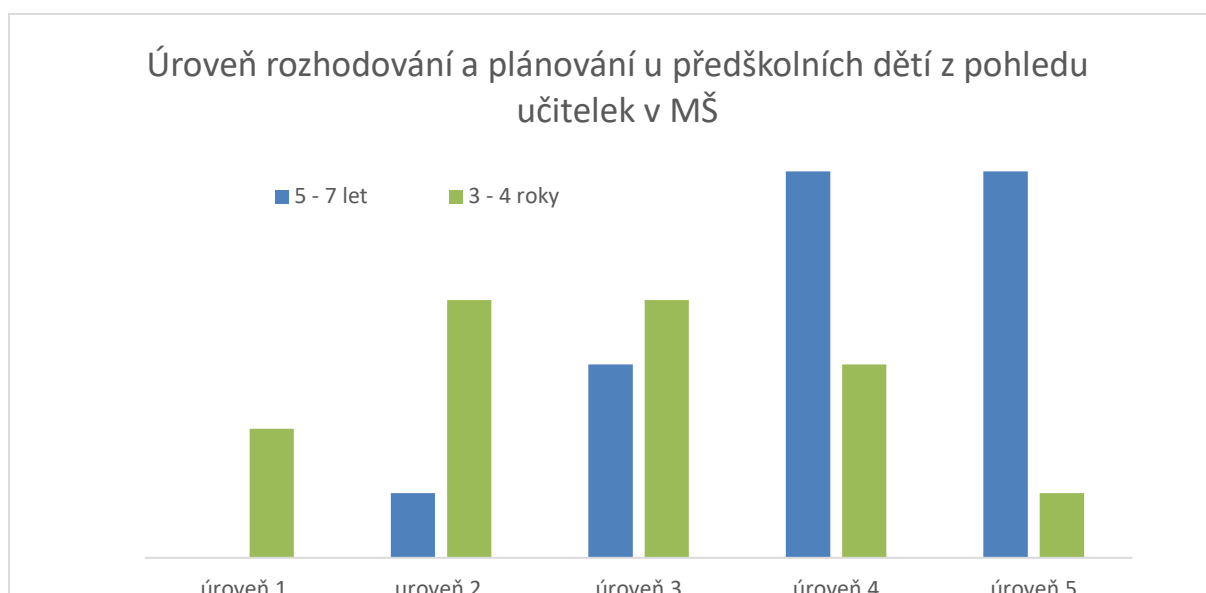


Graf 2: Složení třídy podle pohlaví u dětí ve věku 5 – 7 let

6 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

Výsledky šetření jsou zaznamenány graficky, každá oblast je zpracována do dvou grafů. První graf je vytvořen ze zjištěných úrovní podle pozorování pedagogů v příslušné mateřské škole. Druhý graf je výsledkem vlastního pozorování v totožné mateřské škole.

6.1 ÚROVEŇ ROZHODOVÁNÍ A PLÁNOVÁNÍ



Graf 3: Úroveň Iniciativy v oblasti rozhodování a plánování z pohledu učitelek v MŠ



Graf 4: Úroveň Iniciativy v oblasti rozhodování a plánování z pohledu učitelek v MŠ

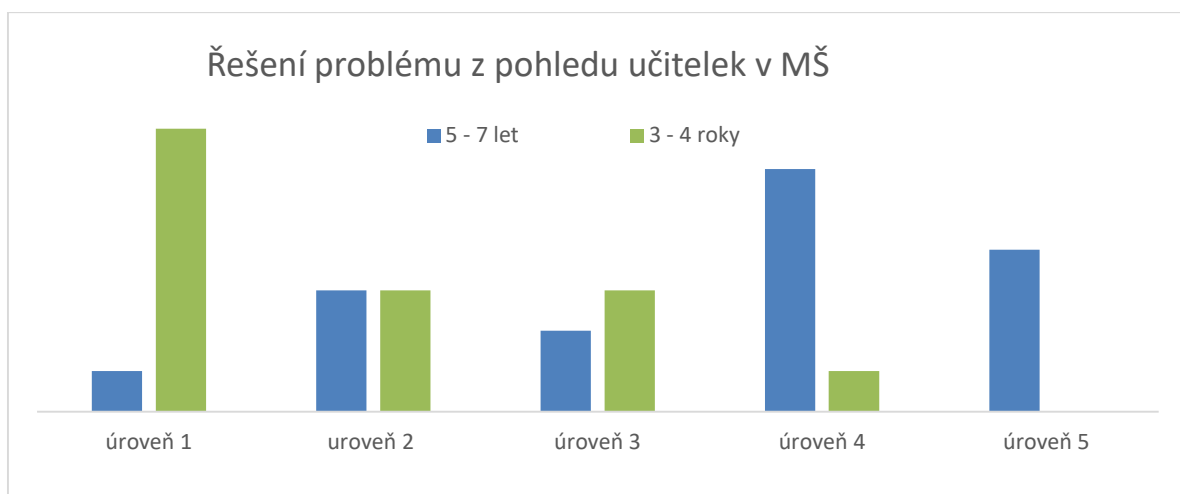
Iniciativa u předškolních dětí jim pomáhá získávat důvěru v sebe sama, vidět se jako osoba schopná spolupracovat s ostatními. Děti v předškolním období jsou od přírody zvědavé,

podnikavé a přirozeně motivované k prosazení svých zájmů a nápadů. Skrze každodenní rozhodování, plánování děti iniciují činnosti, které jim dávají možnost učit se o světě, který je obklopuje, ale i o sobě samých. S vývojem času děti rozvíjí své schopnosti ve sdělování záměrů a řešení problémů, se kterými se setkávají v kolektiv, jehož jsou součástí (Popis sledovaných oblastí dle pozorovacího archu).

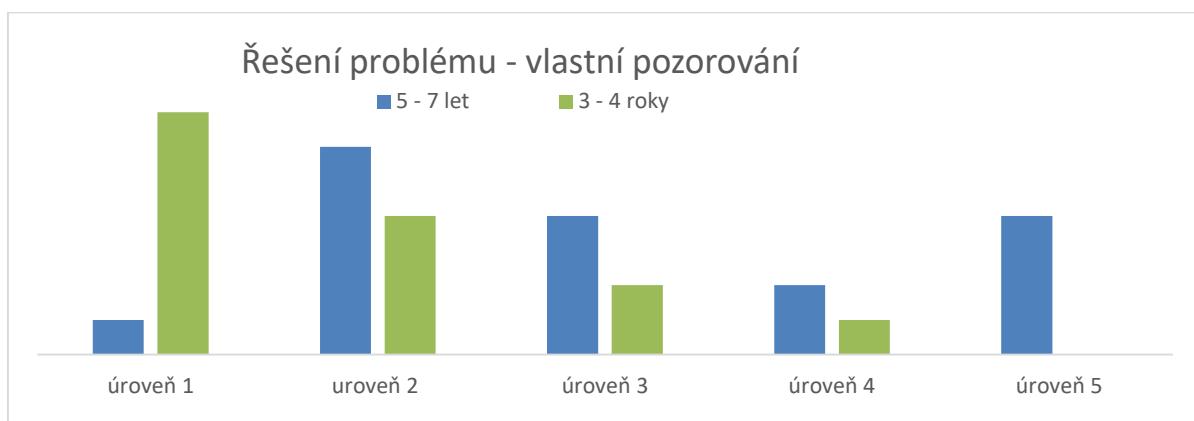
Děti jako přirozeně aktivní bytosti se neustále rozhodují a plánují. V průběhu času se při svém rozvoji vyvíjejí ve schopnostech a dovednostech od jednoduchých rozhodnutí, přes promyšlená a plánovaná rozhodnutí, která chtějí uskutečňovat (Popis sledovaných oblastí dle pozorovacího archu).

Z výše uvedených grafů vyplývá, že opravdu starší děti se svým postupným rozvojem dosahují vyšších úrovní vývoje v rozhodování a plánování, než děti mladší. Učitelky se domnívají, že většina dětí ve věku 5 -7 let je na 4. nebo 5. úrovni v rozhodování a plánování. 5. úroveň odpovídá tomu, že dítě plánuje činnost se třemi a více detaily, vytváří komplexní plány a popisuje, co použije a jak svého plánu dosáhne. U mladších dětí 3 – 4 roky převažuje druhá a třetí úroveň rozvoje. Tyto děti vyjadřují rozhodování a plánování většinou dvěma slovy, případně krátkou větou, bez sdělení detailů o tom, jaký mají záměr. Mladší děti pouze oznamují svoji aktivitu bez uvedení místa a jiných detailů.

6.2 INICIATIVA V ŘEŠENÍ PROBLÉMU



Graf 5: Iniciativa v oblasti řešení problému z pohledu učitelek v mateřské škole



Graf 6: Iniciativa v oblasti řešení problému z vlastního pozorování

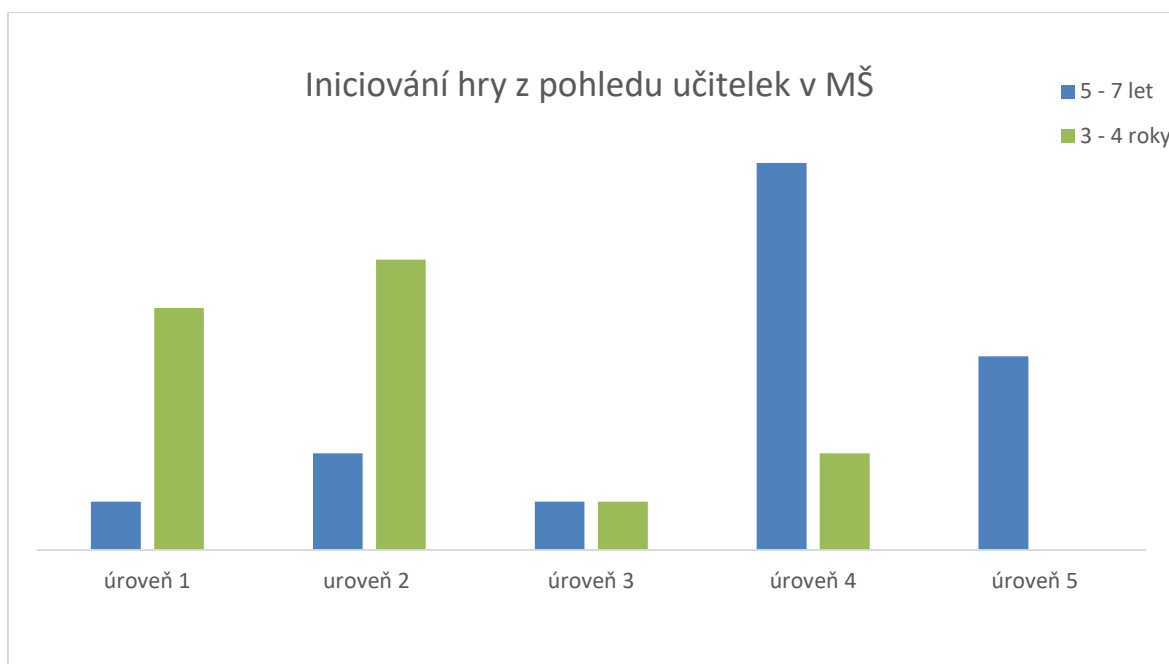
Při realizování svých záměrů se děti v mateřské škole bezprostředně setkávají s překážkami během různých aktivit. Pokud mají možnost samy tyto problémy řešit, osvojují si schopnosti promyšleného a kreativního řešení nečekaných situací. Možností řešení takových situací získávají sebejistotu pro řešení běžných problémů (Popis sledovaných oblastí dle pozorovacího archu).

Z grafu lze vyčíst, že mladší děti, dosahují nejčastěji první a druhé úrovně při řešení problému. První úroveň dle záznamového archu znamená, že dítě projevuje frustraci v podobě házení hraček, dupáním pláčem nebo křikem, když narazí na problém. V druhé úrovni již svůj problém zvládá identifikovat a žádat o případnou pomoc dospělého. Starší děti se dostávají již na čtvrtou a pátou úroveň z pohledu učitelek, z mého pohledu se tato

problematika trochu liší. Děti se v páté úrovni řešení problému pokouší o tři a více způsobů, jak problém řešit. Zkouší tři a více metod, aby našla řešení pro daný problém. Takového způsobu řešení problému jsem se všimla u čtyřech dětí z celého sledovaného souboru. Při mém pozorování i většina starších dětí problémy dokáže identifikovat, pojmenovat, ale nikoliv samy řešit. Nejčastěji jdou za paní učitelkou a žádají o pomoc s řešením. V páté úrovni bych u dětí očekávala, že se mezi sebou dokáží domluvit, vykomunikovat co žádají, jaký mají problém a následnou společnou domluvu.

Způsob, kterým bychom mohli děti vést k dosažení vyšší úrovně v řešení problému je např. dávat jim prostor k vlastnímu vyjádření daného problému a být jim správným vzorem. Pokud za námi dítě přijde s tím, že „Honzík nám bourá domeček.“, tak není vhodné jít za Honzíkem a upozorňovat na to, co provedl, ale zjistit, proč to provedl a jaké bude následné řešení. „Co s tím uděláme?“ „Honzíku, ty si chceš hrát s ostatními a nevěděl jsi, jak jim to máš říct?“ Poté si myslím, že by k podobnému řešení mohlo docházet i ze strany dětí mezi sebou.

6.3 INICIOVÁNÍ HRY



Graf 7: Úroveň iniciování hry u dětí z pohledu učitelek v mateřské škole



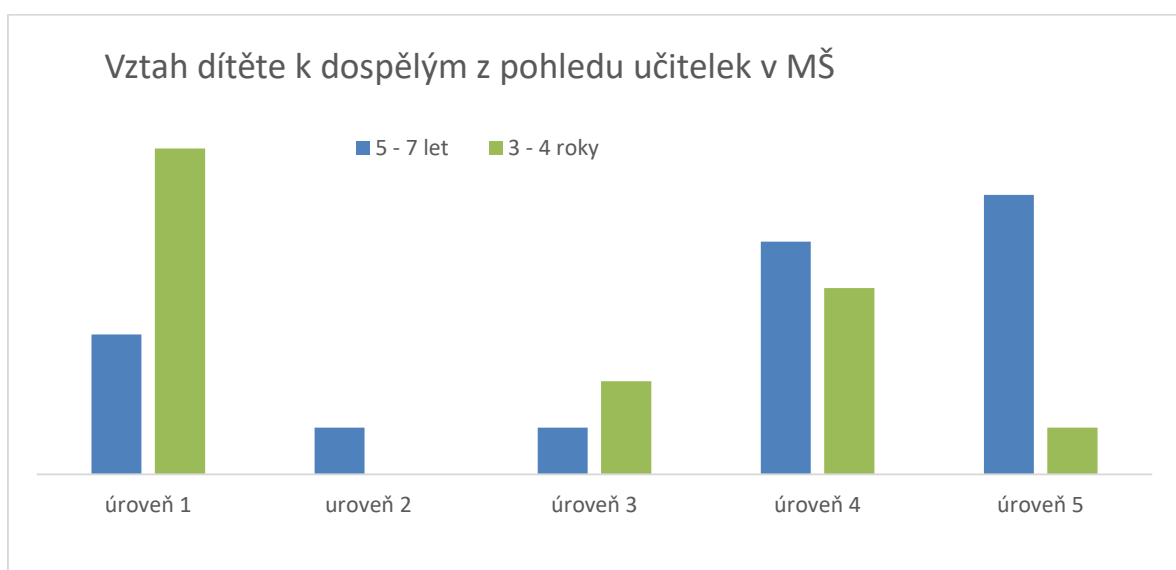
Graf 8: Úroveň iniciování hry u dětí z vlastního pozorování

Hra v předškolním věku je nejčastější spontánní činností, která dítěti přináší uspokojení. Během hry dítě může využívat své myšlení, dovednosti a zkušenosti, hrou se tedy učí. Zároveň dává hra dětem prostor pro relaxaci, radost, uvolnění a možnost nabití nových sil.

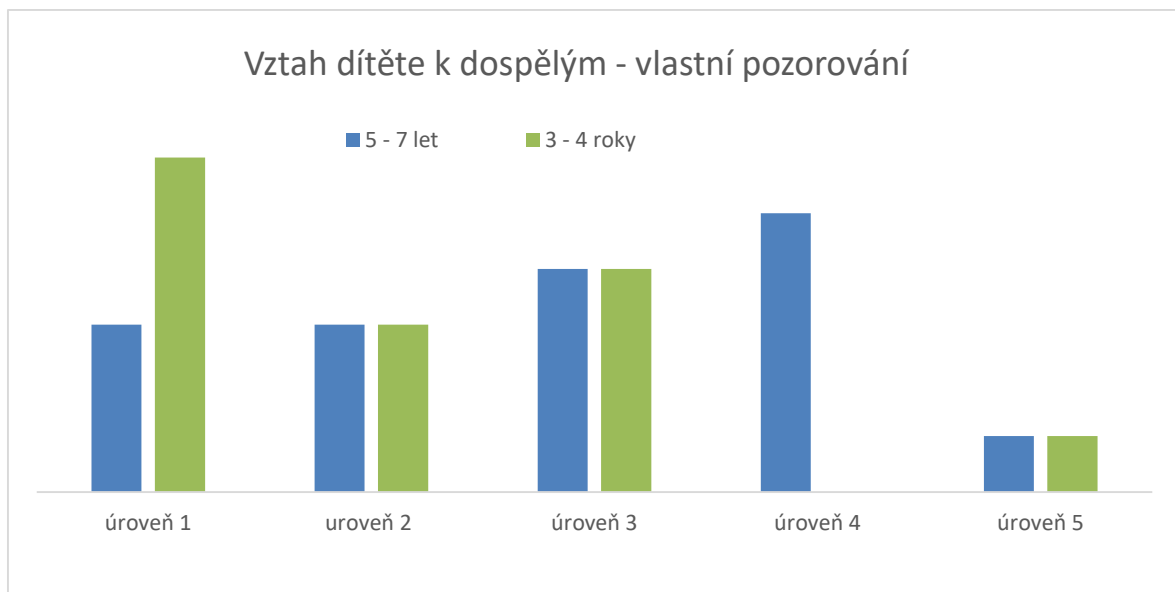
V sociální oblasti je hra svobodným prostorem a chráněným územím pro zkoušení kontaktů a vztahů (Popis sledovaných oblastí dle pozorovacího archu).

Moje vlastní pozorování a pozorování učitelek v iniciování hry je velmi podobné. Oba dva grafy ukazují u dětí ve věku 3 – 4 roky nejčastěji první a druhou úroveň. Předškoláci 5 – 7 let jsou již na vyšší úrovni, častokrát je to čtvrtá úroveň. Podle záznamového archu se v první úrovni děti zaměřují na hry explorační, taková hra se nám většinou jeví jako hra bez záměru. V druhé úrovni již dítě vyrábí s určitou představou o tom, co s daným materiálem dělat a ví, jak použít potřebné pomůcky a nástroje. Ve čtvrté a páté úrovni se objevují hry kooperační a hry s pravidly. Během hry dítě přispívá svými vlastními nápady a myšlenkami, které jsou podnětem např. ke změně hry.

6.4 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI – VZTAH DÍTĚTE K DOSPĚLÝM



Graf 9: Úroveň sociální dovednosti ve vztahu dítěte k dospělým z pohledu učitelek v mateřské škole

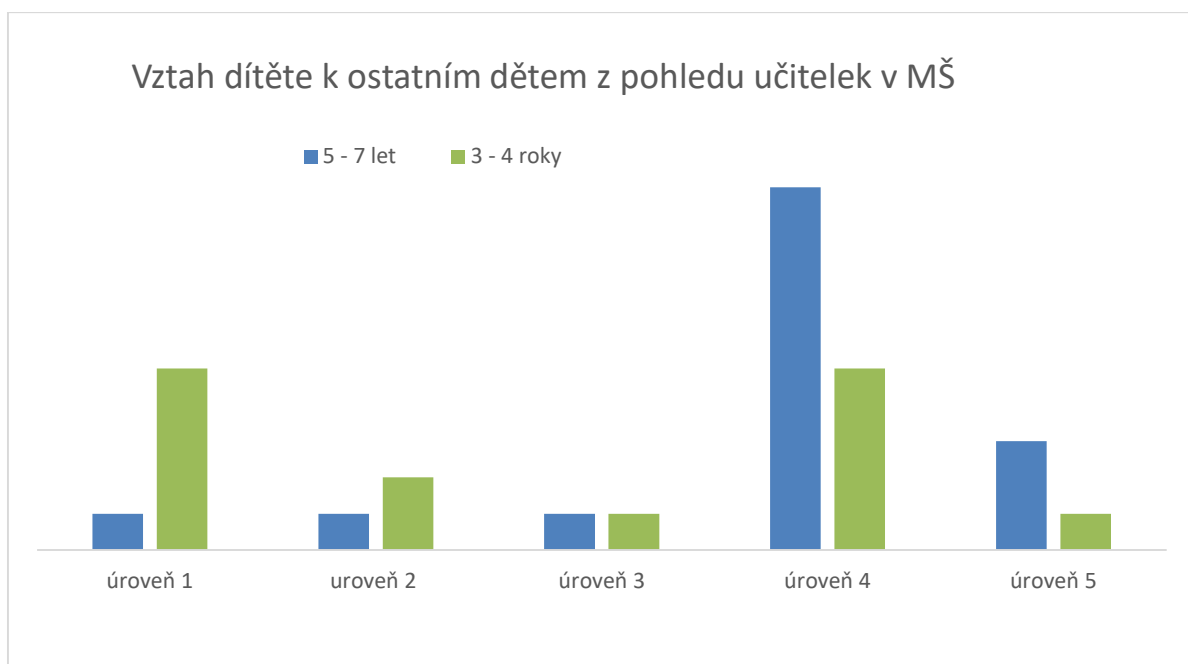


Graf 10: 10Úroveň sociální dovednosti ve vztahu dítěte k dospělým – vlastní pozorování

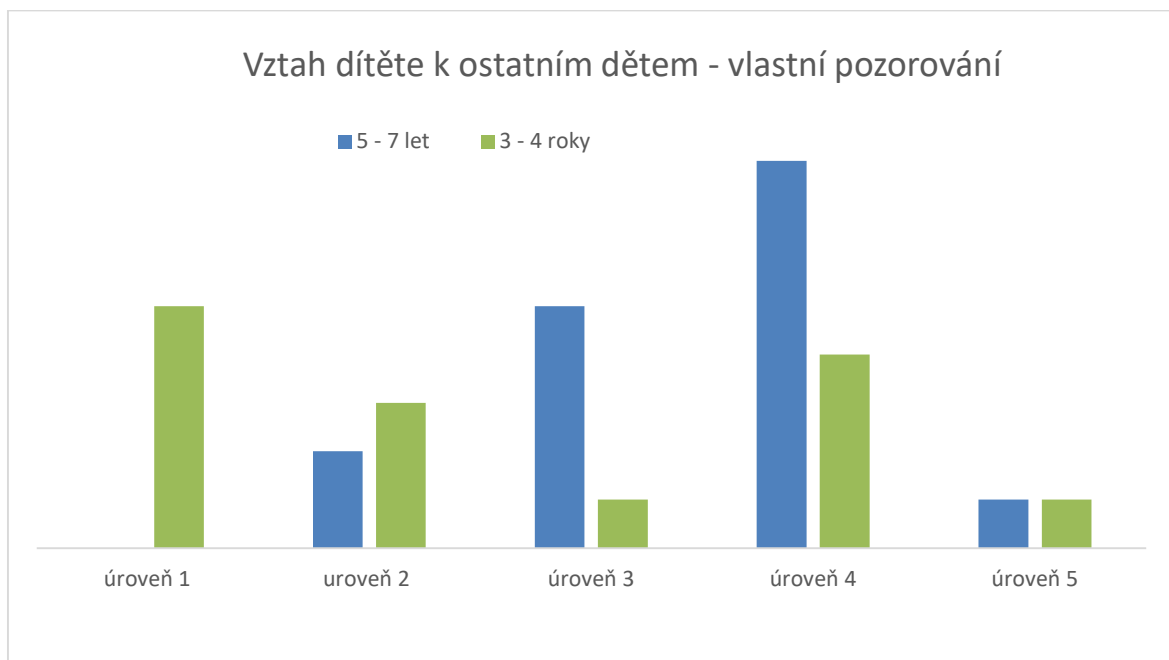
Sociální vztahy v životě dětí hrají velkou roli. Prostřednictvím vztahů se svými vrstevníky a dospělými rozvíjejí předškolní děti významné společenské strategie a dovednosti, které je budou provázet celý život. Děti zkoušejí nové vztahy, vyhledávají děti mezi svými vrstevníky, se kterými budou iniciovat hru, chtějí je napodobit a mluvit s nimi. Tyto rané sociální zkušenosti jsou stavebními kameny v utváření mezilidských vztahů a utvářejí reálnou představu dítěte o sobě samém i o ostatních. Pro podporu v rozvoji dítěte v mateřské škole vytváříme příznivé třídní klima (Popis sledovaných oblastí dle pozorovacího archu).

Hned na první pohled si lze všimnout rozdílu v jednotlivých úrovních mezi dvěma grafy. Paní učitelky u dětí označovaly častěji vyšší úrovně oproti mně. Myslím, že děti trochu nadhodnocovaly a já jsem danou problematiku vnímala jinak. Mladší děti se nejčastěji účastnily konverzace, která vznikala ze strany dospělého a ještě to musel být člověk, kterého opravdu dobře znaly, to odpovídá úrovni jedna. Samozřejmě se ve sledovaném souboru objevilo i jedno mladší dítě, které bych klidně zařadila do páté úrovně. Jednalo se o velmi sociálně zdatnou holčičku, která dokázala komunikovat s dospělým bez problému. Sledovaná skupina starších dětí obsáhla všechny úrovně. Na této sociální dovednosti by bylo dobré více s dětmi pracovat, podporovat je, dodávat jim sebedůvěru.

6.5 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI – VZTAH DÍTĚTE K OSTATNÍM DĚTEM



Graf 11: Úroveň sociální dovednosti dětí ve vztahu dítěte k ostatním dětem z pohledu učitelek v mateřské škole



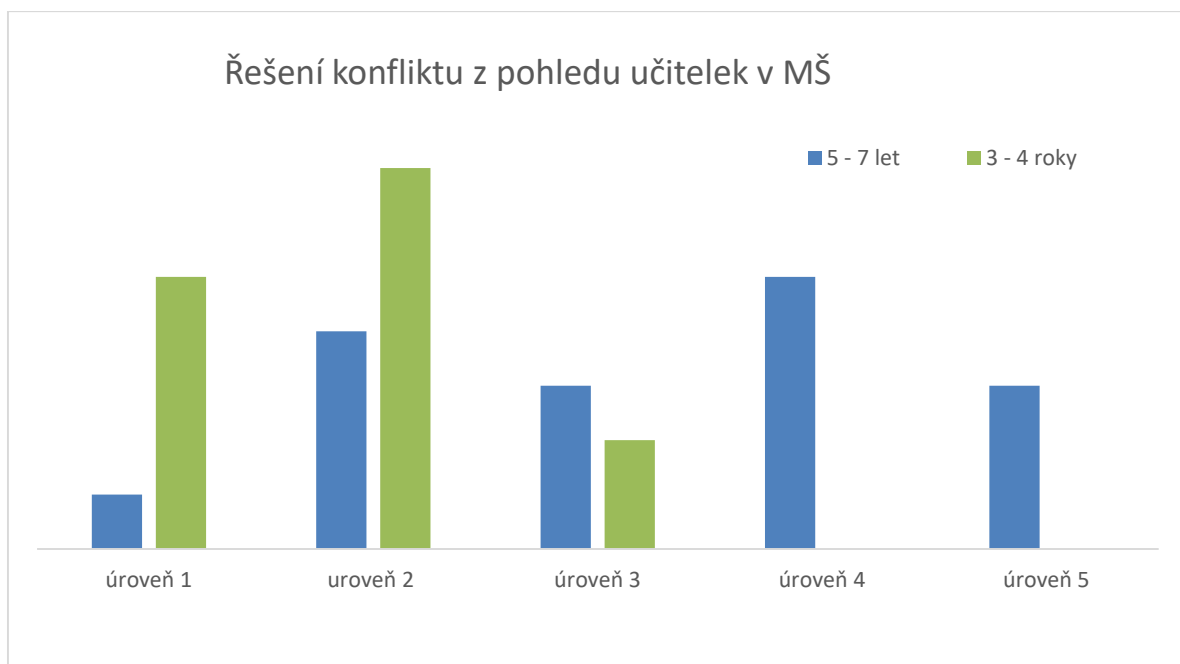
Graf 12: Úroveň sociální dovednosti dětí ve vztahu dítěte k ostatním dětem – vlastní pozorování

Vytvoření vztahu s vrstevníky má pro předškolní děti značné výhody. Děti jsou si emocionální podporou v neznámých podmínkách, mají příležitost iniciovat hru ve dvojici

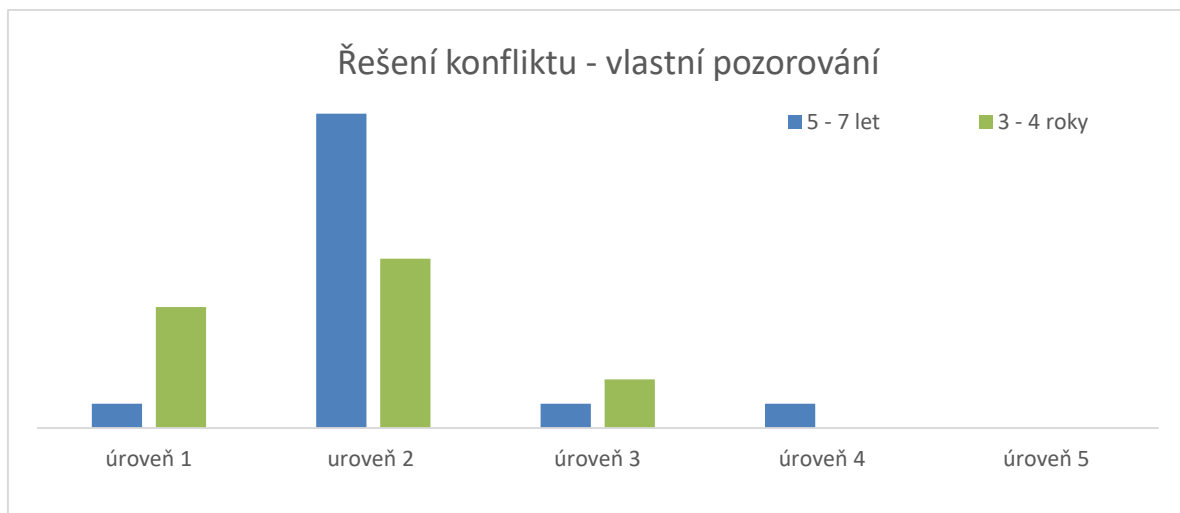
a zároveň je to možnost pro zkoušení komunikačních strategií (Popis sledovaných oblastí dle pozorovacího archu).

U mladších dětí se objevily všechny úrovně odpovědí. Jsou zde velké rozdíly mezi jednotlivými dětmi. Můžeme říct, že u některých jedinců stále ještě převažuje paralelní způsob hry. U starších dětí převažuje čtvrtá úroveň, znamená to, že děti jsou schopny zvát ostatní děti do hry, rozhodovat o tom, s kým si chtějí hrát. Chápou, že hra s dvěma a více dětmi jim přináší vyšší míru zábavy, než jen hra individuální, hovoříme zde o hře sdružující a kooperativní.

6.6 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI – ŘEŠENÍ KONFLIKTU



Graf 13: Úroveň řešení konfliktu z pohledu učitelek v mateřské škole

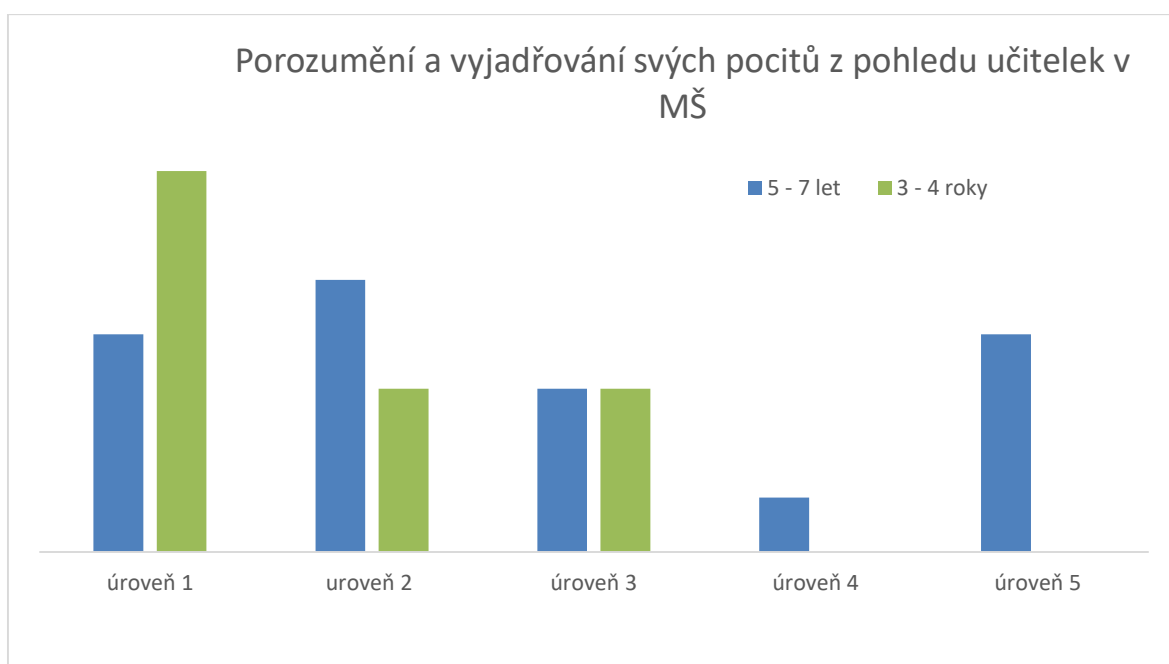


Graf 14: Úroveň řešení konfliktu – vlastní pozorování

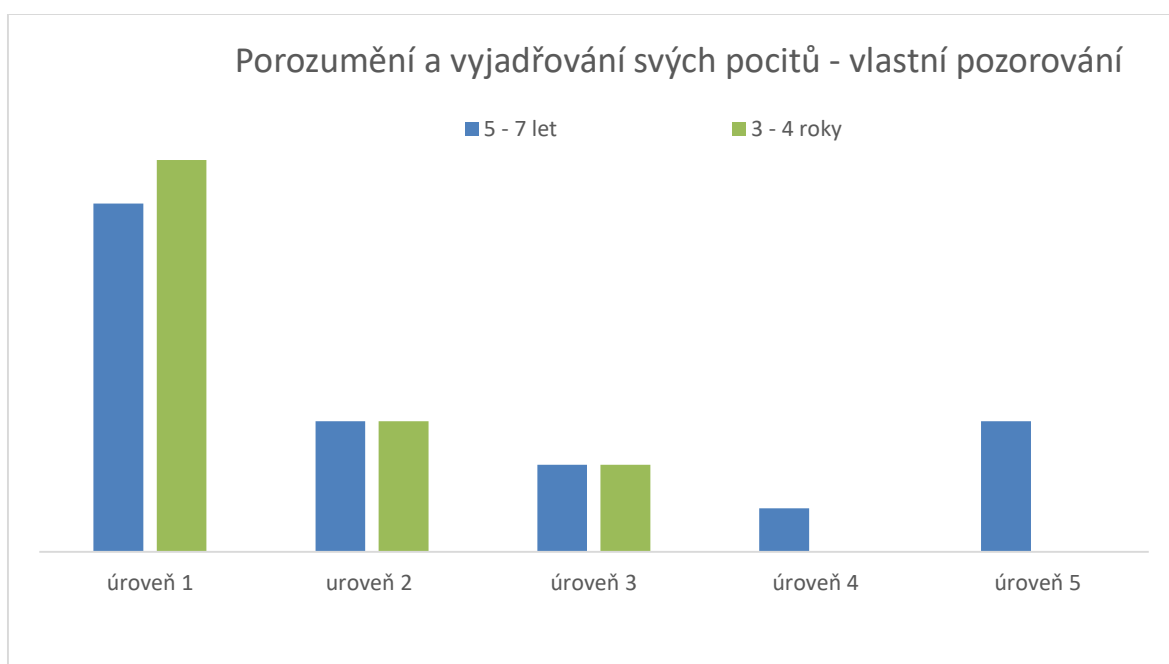
Při urovnávání neshod s vrstevníky začínají děti rozumět tomu, jak respektovat potřeby ostatních a zároveň uspokojovat potřeby vlastní. Pomalu začínají vnímat, že se objevuje možnost více než jednoho správného řešení konfliktu. Uvědomují si, zohlednění pocitů ostatních a snaží se nacházet řešení, které prospívá oběma stranám (Popis sledovaných oblastí dle pozorovacího archu).

V těchto dvou grafech se znovu objevují rozdíly v mém pozorování a v pozorování učitelek. V oblasti řešení konfliktu jsou děti spíše v podprůměrných úrovních, než by vzhledem k svému věku být měly. Paní učitelky uvádí u pěti dětí, že jejich úroveň odpovídá čtvrtému stupni, to znamená, že dítě za pomoci dospělého navrhuje řešení konfliktu a nabízí druhému dítěti řešení typu: „Co bychom s tím mohli udělat?“ Za dobu mého pozorování jsem se s podobným typem řešení problému setkala pouze u jednoho chlapce a s pátou úrovní řešení konfliktu, kdy by dítě vyjednávalo samo o řešení konfliktu s jiným dítětem jsem se nesečkala vůbec. Nejčastěji děti řeší konflikty mezi sebou tím, že přiběhnou za paní učitelkou a chtějí pomoc konflikt vyřešit. Je pravda, že u starších dětí se takových konfliktů už moc neobjevovalo. Děti ze starší třídy měly velice hezký kolektiv, proto se situací, kde by bylo potřeba řešit nějaký problém moc nevyskytovalo, přes to bych neřekla, že se v řešení konfliktu nachází na páté úrovni.

6.7 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI – POROZUMĚNÍ A VYJADŘOVÁNÍ SVÝCH POCITŮ



Graf 15: Úroveň porozumění a vyjadřování svých pocitů z pohledu učitelek v mateřské škole



Graf 16: Úroveň porozumění a vyjadřování svých pocitů – vlastní pozorování

Porozumění vlastním pocitům a emocím je pro děti velmi důležité k rozvoji sebepojetí i sebehodnocení. Od raného dětství se děti setkávají s různými emocemi a reakcemi na ně od svých rodičů, později pak učitelů, kteří o ně pečují. S postupným rozvojem jazykových a

komunikačních schopností by měly děti umět interpretovat své pocity pomocí slov (Popis sledovaných oblastí dle pozorovacího archu).

Pozorované děti mají problém s pojmenováním vlastních emocí, vyjádření, jak se dnes cítí, co je trápí nebo naopak co je dělá šťastnými. Pokud dítě umí pojmenovat a zdůvodnit své emoce, můžeme jej zařadit do páté úrovně. Během pozorování jsem se setkala pouze se třemi dětmi, které uměly své emoce pojmenovat a zdůvodnit. Většina dětí se nachází na první a druhé úrovni, vyjadřují své emoce bez pojmenování. Pláčem nebo naopak úsměvem dávají najevo emoce jako štěstí, smutek, žal, radost či frustraci. V druhé úrovni dítě nabízí útěchu svému kamarádovi pohlazením, objetím nebo jen podáním pomocné ruky. Celkově můžeme říct, že pozorované děti se nacházejí na mírně podprůměrné až průměrné úrovni v porozumění a vyjadřování svých pocitů.

7 ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ A DISKUZE

Z výsledků pozorovacích archů vyplývá, že úroveň rozvoje sebepojetí a schopnosti sebehodnocení u dětí v mateřské škole je spíše nižší podle pěti úrovně škály. U otázek ze sociální oblasti se mladší děti nacházely nejčastěji na první až druhé úrovni. Myslím, že tento jev je ovlivněn např. délkou docházky mladších dětí do mateřské školy. Děti ve věku 5 – 7 let, nejčastěji dosahují průměrně úrovně tři. U starších dětí je úroveň vcelku neuspokojivá, je potřeba děti více rozvíjet v těchto oblastech. V oblasti porozumění a vyjadřování svých pocitů jsou děti až podprůměrné.

Vedla jsem rozhovor s jednou z paní učitelek v této mateřské škole o tom, jestli vůbec zná danou problematiku, jak by se s ní dalo pracovat, kdo nebo co má vliv na utváření dětského sebepojetí. Během rozhovoru jsme došly k závěru, že tuto problematiku zná jen částečně a ještě potřebuje získat více informací a zkušeností v praxi. Ostatní kolegyně rozhovor uskutečnit nechtěly, protože nevěděly, jak by na dané téma odpovídaly. Během mého pozorování jsem samozřejmě vnímala i to, jak paní učitelky s dětmi komunikují, jaký k nim vedou přístup.

Celková atmosféra v mateřské škole byla k dětem příjemná, až na jednu paní učitelku, které vedla spíše autoritativní styl výchovy – děti neměly možnost téměř žádné volby, striktní dodržení zadaného úkolu, když se náhodou předškolák podíval při práci s pracovním listem ke kamarádovi vedle, hned byl rozsazen. Úkoly byly zadávány jasně, stručně, bez ohledu na to, aby k tomu mohl někdo z dětí přidat vlastní nápad. Velmi často zdůrazňovala: „Ve školce se poslouchá, jestli neposloucháš doma, to mě nezajímá, tady jsi ve školce.“ Klima ve třídě za přítomnosti této paní učitelky bylo jiné, děti si držely odstup, hrály si samostatně, bez iniciativy a důvěry dětí k paní učitelce. Tento přístup považuji za velmi špatný, protože víme, že předškolní období je právě velmi důležitým obdobím pro správné formování osobnosti, budujeme v nich sebedůvěru, iniciativu a pojetí o sobě samém.

Druhá paní učitelka vedla s dětmi partnerský přístup, dokázala dětem sdělit svoje denní pocity. Co se jí třeba včera odpoledne povedlo nebo, kdo ji naštvál. Děti k ní měly důvěru, iniciovaly ji ve hře, často byla jejich spoluhráčem při deskových hrách. Dokázala reagovat na aktuální potřeby dětí, nikoho do ničeho nenutila. Dávala dětem prostor ke komunikaci

a rozvoji vlastních myšlenek. Snažila se podporovat diskuze a dát dětem prostor k sebevyjádření. Přístup této paní učitelky vedl k utváření pozitivního klima ve třídě.

Z mého pozorování a možnosti stráveného času v mateřské škole si troufám říct, že učitelka svým přístupem a postojem k dětem má významný vliv na jejich vývoj v rozvoji sebepojetí i sebehodnocení. Pedagog má velkou příležitost k tomu, aby děti podporoval a dále rozvíjel nebo naopak tyto jejich možnosti a postoje k sobě samému potlačoval a negativně ovlivňoval. Již Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nám vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro děti v předškolním věku. *„Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.“* (RVP PV, 2004, s 7).

Z prostudované literatury k dané problematice bych chtěla shrnout několik principů a doporučení, které pozitivně ovlivňují a rozvíjí sebepojetí i sebehodnocení dětí v předškolním věku.

- Pocit sounáležitosti a toho, že někomu patřím

Tyto pocity je dobré v dětech upevňovat. Upevňovat je lze běžnými denními rituály, kterými nejčastěji jsou ranní či komunitní kruh, společná svačina a oběd. Děti se stávají součástí skupiny bez rozdílu, a to v nich buduje pocit jistoty. Pro děti je velmi důležité, pokud věci mají smysl a řád.

- Paní učitelka jako správný vzor

Jak již bylo zmíněno výše, pedagog je pro dítě velkým vzorem nejen v oblasti svého chování, ale i způsobu komunikace s ostatními dětmi. Ovlivňuje formování dětské osobnosti. Měl by být empatický, nápomocný s individuálním přístupem.

- Využívat efektivní komunikaci

Vedení partnerského přístupu v komunikaci s dítětem. Jedním ze základů rovnocennosti a respektování důstojnosti dítěte. Partnerským přístupem v komunikaci dítěti vyjadřujeme důvěru, že to, co udělá je vzhledem k jeho věku a možnostem úměrné a zároveň v nich žádá

odpovědnost za vlastní činy. Využíváme popisu a konstatování, zaměřujeme se na to, co se stalo nikoli kdo to udělal. (*Aničko, dveře zůstaly otevřené. X Aničko, ty jsi nezavřela.*) Nezapomínáme dávat dětem prostor pro spoluúčast a vlastní vyjádření, ptáme se na jejich návrh řešení.

- Spolupodílení se na vytváření třídních pravidel

Na začátku školní roku je důležité společně s dětmi vytvořit třídní pravidla. Když se děti na vytváření pravidel podílejí, jsou schopny jim více rozumět skrze vlastní prožití a zkušenost. Snažíme se o to, aby děti chápaly, proč daná pravidla zavádíme, jejich důvod a podstatu problému (Svobodová, Švejdová, 2011).

- Vytváření optimálních podmínek pro iniciativu a podporu

Děti by měly mít možnost svobodné volby a výběru. Výběru nejen v obtížnosti zadaných úkolů, ale např. i při svačině. Volíme vhodné zadávání úkolů, úměrné k jejich vývojovým schopnostem a možnostem. Děti nepřetěžujeme, ale ani nepodceňujeme. To, co zvládne jedno 5 leté dítě, neznamená, že to musí zvládnout všechny nebo právě naopak. Abychom mohli utvářet optimální podmínky pro správný rozvoj dětí, je důležité, abychom děti dobře znali, znaly jejich individuální zájmy a potřeby.

Podporujeme zájmy dětí, vyzdvihujeme jejich silné stránky a neupozorňujeme na chyby. Chyba není špatně, chybou se učíme, jak danou věc zvládnout jinak. Pro podporu sebevědomí a schopnost objektivního sebehodnocení dětí oceníme i za menší úspěchy. Nechválíme je ve stylu „ty jsi ale šikulka“ taková pochvala dětem nic neřekne. Vždy popisujeme povzbuzením a oceněním třeba jen malý úspěch, ale pro dítě to znamená vynaložení velkého úsilí.

8 VYPOŘÁDÁNÍ ODPOVĚDÍ NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

VO1 Jaká je úroveň rozvoje sebepojetí a sebehodnocení u dětí ve věku 3 – 4 roky?

Podle zpracovaných dat z pozorovacích archů se nám ukázalo, že úroveň rozvoje sebepojetí a sebehodnocení se s věkem dětí mění. Mladší děti nejčastěji dosahovaly úrovně 1 – 2.

VO2 Jaká je úroveň rozvoje sebepojetí a sebehodnocení u dětí ve věku 5 – 7let?

Děti starší, ve věku 5 – 7 let nejčastěji dosahují průměrně úrovně tři. U starších dětí je tato úroveň vcelku neuspokojivá, je potřeba děti více rozvíjet v daných oblastech. V oblasti porozumění a vyjadřování svých pocitů byly děti až podprůměrné.

VO3 Jaká je celková úroveň rozvoje sebepojetí a sebehodnocení u dětí v předškolním věku?

Celková úroveň rozvoje sebepojetí a sebehodnocení u sledované skupiny je spíše podprůměrná.

VO4 Jsou učitelky v mateřské škole schopny posoudit úroveň schopnosti sebepojetí i sebehodnocení rozvoje u dětí?

Z výzkumného šetření v mateřské škole vyplývá, že pedagogové častěji přisuzují dětem vyšší úroveň v rozvoji jejich sociálních kompetencí a v celkové oblasti sebehodnocení, než je skutečná úroveň jejich rozvoje.

ZÁVĚR

Bakalářská práce s názvem „Rozvoj sebepojetí a sebehodnocení předškolního dítěte“ měla stanovený cíl objasnit termíny sebepojetí – Self concept, sebehodnocení – Self esteem, sebevědomí – Self confidence, charakterizovat vývoj předškolního věku, osvětlit vliv mateřské školy a pedagogů na rozvoj sebepojetí a sebehodnocení předškolního dítěte. Problematika v teoretické části, jež byla čerpána z dostupných zdrojů je koncipována většinou psychologů a pedagogů obdobně. Informací o sebepojetí, sebehodnocení a sebevědomí dítěte je napsáno mnoho, ale různé nástroje či metody pro diagnostiku dané úrovně ještě stále chybí. Z teoretické i praktické části vyplývá, že pedagog významně ovlivňuje děti v rozvoji sebepojetí i sebehodnocení, ale i další faktory, kterými jsou rodinné zázemí a přístup rodičů k dětem. Teoretická část byla nepostradatelným podkladem k praktické části bakalářské práce.

V praktické části byla mapována úroveň rozvoje sebepojetí a sebehodnocení u dětí ve věku 3 – 7 let a zda má pedagog svým působením vliv na rozvoj složek sebepojetí a sebehodnocení u dětí. Úroveň rozvoje byla zkoumána pomocí pozorovacího archu inspirovaný metodickým podkladem COR Observations Items – Preschool Child Observation Record (2003). Z daného pozorování je zřejmé, že úroveň rozvoje sebepojetí a sebehodnocení u dětí vzrůstá s jejich věkem i délkou docházky do mateřské školy. Děti ve věku 3 - 4 roky se nejčastěji nacházely v 1. a 2. úrovni z pěti bodové škály hodnocení. Starší děti ve věku 5 – 7 let se v oblasti Iniciativy nejčastěji nacházely na úrovni 4 – 5, ale v oblasti Sociálních dovedností to byla průměrně úroveň 3, někdy i méně. Proto celkově hodnotím úroveň rozvoje sledovaného subjektu spíše podprůměrně především v Sociálních dovednostech, které jsou nedílnou součástí v rozvoji sebepojetí a sebehodnocení dětí předškolního věku. Dále jsem se všimla rozdílných přístupů učitelek k dětem, autoritativní přístup v dětech velmi málo, téměř vůbec nepodporoval jejich sebehodnocení nebo celkové sebepojetí. Přístup druhé paní učitelky, který můžeme nazvat partnerský, byl pro rozvoj dětského sebepojetí i sebehodnocení značně přínosnější. Již během pár dní bylo možné všimnout si změny a celkové atmosféry ve třídě, pokud tam byla

partnerská či autoritativní paní učitelka. Vliv přítomnosti daných paní učitelek na projevování dětí byl nepochybný.

Na závěr malé shrnutí, víme, že základy pro utváření sebepojetí a sebehodnocení vycházejí z rodiny. Dítě si utváří vlastní obraz sebe sama podle toho, jaký postoj k němu tvoří rodiče a později učitelé. Fungující principy vlídné a důsledné výchovy v rodině vedou u dítěte k pozitivnímu přijetí vlastní osoby a zasloužení si lásky od ostatních. Děti, které vyrůstají bez pevných vnitřních kritérií sebehodnocení, jsou snadno ovlivnitelnými cizími lidmi bez utváření vlastních názorů. Jestliže o sobě děti stále slyší, že jsou zlobiví, vryjí si tento výrok do svého JÁ. Stejně tak, pokud o sobě slychávají, že jsou k ničemu nebo zlí. Jestliže takové rozhodnutí o sobě přijmou, nezbyvá jim nic jiného, než opravdu tací být. Učitelka v mateřské škole a vrstevníci v kolektivu mají významný vliv na další vývoj sebepojetí i sebehodnocení (Čačka, 1997).

Poznatky uvedené v teoretické i praktické části této bakalářské práce mohou mít využití při podrobnějším pedagogicky psychologickém výzkumu v oblasti rozvoje sebepojetí a sebehodnocení předškolního dítěte.

RESUMÉ

Práce se věnuje rozvoji sebepojetí a sebehodnocení dítěte předškolního věku. Charakterizuje předškolní věk dítěte a aspekty ovlivňující rozvoj těchto dvou složek. Velmi významnou složkou je vliv pedagoga a sociálního prostředí, jež také formují osobnost předškolního dítěte. Praktická část je věnována pozorovacímu archu, který byl využit pro zmapování úrovně rozvoje sebepojetí a sebehodnocení předškolních dětí. Jednotlivé složky v pozorovacím archu mají škálu, která určuje pět úrovní dítěte - od nejnižší úrovně po nejvyšší. V práci jsou uvedeny principy a doporučení, jež svým využíváním mohou pozitivně ovlivnit rozvoj dětského sebepojetí i sebehodnocení.

RESUME

The work deals with the development of self-concept and self-esteem of preschool children. It characterizes the preschool age of the child and aspects influencing the development of these two components. A very important component is the influence of the teacher and the social environment, which also shape the personality of the preschool child. The practical part is devoted to the observation sheet, which was used to map the level of development of self-concept and self-evaluation of preschool children. The individual components in the observation sheet have a scale that determines the five levels of the child - from the lowest level to the highest. The thesis presents the principles and recommendations that can positively influence the development of children's self-concept and self-esteem through their use.

SEZNAM LITERATURY

- BLATNÝ, Marek. *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-866-3335-7.
- CANFIELD, Jack a Harold Clive WELLS. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků: příručka pro učitele, vychovatele a rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-136-3.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1994. ISBN 80-857-9903-0.
- ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
- HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-388-8.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Úvod do psychologie: metody poznávání osobnosti a duševního zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3932-9.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM, 2001. ISBN 80-7204-200-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-85282-83-6.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.
- MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). ISBN 80-7178-146-0.
- ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál, 1998. Spektrum (Portál). ISBN 80-717-8233-5.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-717-8923-2.

SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4.

SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2004. Studium (Barrister & Principal). ISBN 80-86598-65-9.

SVOBODOVÁ, Eva, Miroslava HOVJACKÁ, Markéta KUBECOVÁ a Michaela KUKAČKOVÁ. *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí: dítě a jeho psychika - sebepojetí, city, vůle : dítě a ten druhý*. Praha: Raabe, 2015. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-189-2.

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

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

VYMĚTAL, Jan. *Rogersovský přístup k dospělým a dětem*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8561-X.

KUBIKOVA, Katerina, Milan PODPERA a Aneta BOHACOVA. POSSIBILITIES OF DIAGNOSTICS OF SOCIAL SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN. *Slavonic Pedagogical Studies Journal* [online]. 2020, 9(2), 198-216 [cit. 2021-6-22]. ISSN 13398660. Dostupné z: doi:10.18355/PG.2020.9.2.9

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 72 – 41 – M/01 Informační služby [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2021-03-19]. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP-7241M01.pdf>

Sebehodnocení předškolních dětí [online]. Plzeň, 2016 [cit. 2021-6-30]. Dostupné z: https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/24424/1/Bakalarska%20prace_Kristina%20Sikova.pdf. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni. Vedoucí práce Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Obrázek 1: Silové pole utváření sebepojetí, Smékal, 2004	17
Graf 1: Složení třídy podle pohlaví u dětí ve věku 3 – 4 roky	28
Graf 2: Složení třídy podle pohlaví u dětí ve věku 5 – 7 let.....	28
Graf 3: Úroveň Iniciativy v oblasti rozhodování a plánování z pohledu učitelek v MŠ	29
Graf 4: Úroveň Iniciativy v oblasti rozhodování a plánování z pohledu učitelek v MŠ	29
Graf 5: Iniciativa v oblasti řešení problému z pohledu učitelek v mateřské škole.....	31
Graf 6: Iniciativa v oblasti řešení problému z vlastního pozorování.....	31
Graf 7: Úroveň iniciování hry u dětí z pohledu učitelek v mateřské škole	33
Graf 8: Úroveň iniciování hry u dětí z vlastního pozorování	33
Graf 9: Úroveň sociální dovednosti ve vztahu dítěte k dospělým z pohledu učitelek v mateřské škole	34
Graf 10: 10Úroveň sociální dovednosti ve vztahu dítěte k dospělým – vlastní pozorování	35
Graf 11: Úroveň sociální dovednosti dětí ve vztahu dítěte k ostatním dětem z pohledu učitelek v mateřské škole.....	36
Graf 12: Úroveň sociální dovednosti dětí ve vztahu dítěte k ostatním dětem – vlastní pozorování	36
Graf 13: Úroveň řešení konfliktu z pohledu učitelek v mateřské škole	37
Graf 14: Úroveň řešení konfliktu – vlastní pozorování.....	38
Graf 15: Úroveň porozumění a vyjadřování svých pocitů z pohledu učitelek v mateřské škole.....	39
Graf 16: Úroveň porozumění a vyjadřování svých pocitů – vlastní pozorování.....	39