

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

SEBEHODNOCENÍ PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

Bakalářská práce

Kristina Šiková

Studijní program: Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Plzeň, 2016

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci „Sebehodnocení předškolních dětí“ vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Rokycanech, 10. 4. 2016

Kristina Šiková

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji paní PhDr. Kateřině Kubíkové, Ph.D. za velmi cennou a užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Kristina Šiková

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
Fakulta pedagogická
Akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kristina ŠIKOVÁ**
Osobní číslo: **P12B0036K**
Studijní program: **B7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Název tématu: **Sebehodnocení předškolních dětí**
Zadávací katedra: **Katedra psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :


1. Sběr a studium literatury k problematice sebehodnocení obecně a specifika sebehodnocení dětí předškolního věku
2. Tvorba designu výzkumu: kvantitativní část - dotazník pro učitele, kvalitativní část - tvorba pozorovacího protokolu a výběr projektivní techniky
3. Sběr a interpretace dat
4. Tvorba konečné podoby bakalářské práce

Rozsah grafických prací: 60
Rozsah pracovní zprávy: 60
Forma zpracování bakalářské práce: tištěná
Seznam odborné literatury:


1. ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem. Vyd. 5. Praha: Portál, 2006, ISBN 80-736-7124-7.
2. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, ISBN 978-802-4609-560.
3. SEDLÁČKOVÁ, Daniela. Rozvoj zdravého sebevědomí žáka. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, ISBN 978-802-4726-854.
4. KOPŘIVA, Pavel. Respektovat a být respektován. Vyd. 1. Kroměříž: Spirála, 2005, 282 s. ISBN 80-901-8736-6.
5. GELDARD, Kathryn a David GELDARD. Dětská psychoterapie a poradenství. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-807-3674-762.
6. NAKONEČNÝ, Milan. Psychologie osobnosti. Vyd. 2. Praha: Academia, 1998, ISBN 80-200-0628-1.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.**
Katedra psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **20. května 2014**
Termín odevzdání bakalářské práce: **15. dubna 2015**


Doc. PaedDr. Jana Coufalová, CSc.
děkanka




Doc. PhDr. Jana Miňhová, CSc.
vedoucí katedry

V Plzni dne 15. července 2014

OBSAH

Úvod.....	2
1 Teoretická část.....	4
1.1 Vymezení pojmů.....	4
1.1.1 Sebehodnocení – self-esteem.....	4
1.1.2 Sebepojetí – self-concept	5
1.1.3 Sebevědomí – self-confidence.....	7
1.2 Charakteristika dítěte předškolního věku	8
1.2.1 Kognitivní vývoj.....	9
1.2.2 Emoční vývoj	10
1.2.3 Sociální vývoj.....	12
1.2.4 Vývoj sebepojetí, sebehodnocení, sebevědomí	13
1.3 Vliv sociálního prostředí na vývoj sebehodnocení	18
1.3.1 Rodina	19
1.3.2 Mateřská škola.....	22
1.4 Komunikace	26
1.4.1 Efektivní komunikace.....	28
1.4.2 Komunikace v prostředí třídního kolektivu mateřské školy	29
1.5 Hra – základní činnost dítěte předškolního věku	32
1.5.1 Hra jako nástroj získávání schopností a dovedností.....	33
1.5.2 Využití dramatické hry k rozvoji schopnosti sebehodnocení dětí	34
2 Praktická část.....	37
2.1 Popis výzkumného šetření.....	37
2.2 Průběh pozorování	38
2.3 Výchozí předpoklady	38
2.4 Charakteristika jednotlivých oblastí pozorování	39
2.5 Interpretace výsledků pozorování.....	44
2.6 Závěrečné shrnutí a diskuze	52
Závěr	57
Resumé	59
Použitá literatura a zdroje informací.....	60
Přílohy.....	I
Příloha č. 1: Pozorovací arch – dítě A	I
Příloha č. 2: Pozorovací arch – dítě B.....	II
Příloha č. 3: Pozorovací arch – dítě C.....	IV

ÚVOD

„Člověk, který o sobě pochybuje, je jako muž, který by vstoupil do řad svých nepřátel a bojoval proti sobě. Zajišťuje si svůj neúspěch tím, že sám je tím prvním, kdo je o něm přesvědčen.“ (Alexandre Dumas, Tři mušketýři)

Předškolní období je zcela zásadní pro sociální a emoční vývoj člověka. Během těchto formativních let dítě podstatně zlepší dovednosti, které později hrají klíčovou úlohu v jeho sociálních a akademických úspěších a v kvalitě jeho života. Děti rozvinou zejména schopnost vyrovnávat se s prostředím, ve kterém žijí, prostřednictvím seberegulačních strategií, jako jsou pozornost, zvládnání emocí a sebehodnocení. Rozdíly v těchto dovednostech jsou u dětí vstupujících do školského systému značné – děti s nedostatečným zázemím jsou často v nevýhodě ve srovnání se svými vrstevníky, kteří mají zázemí dobré. Tento rozdíl má obvykle tendenci se ještě prohlubovat. Povzbudivá, pozitivní interakce v prostředí předškolní třídy může tuto propast zmírnit, avšak řada současných studií je zaměřena na celkové prostředí (klíma) třídy, nikoli na jednotlivce, a tudíž je obtížné pochopit specifické mechanismy vývoje každého dítěte. Proto je důležité definovat faktory, které přispívají k rozvoji sebevědomí a schopnosti sebehodnocení dětí na individuální úrovni. Můžeme tím pomoci porozumět tomu, jak různé typy interakcí podporují rozhodující schopnosti dítěte, a dát všem dětem potřebné nástroje k dosažení úspěchu, a to nejen ve škole.

Domnívám se, že pokud se děti zapojují do kolektivních aktivit ve třídě a jsou iniciativní, rozvíjejí tím své schopnosti, které jsou předpokladem pro pozitivní vývoj sebehodnocení a sebevědomí.

Jelikož rozvoj těchto schopností považuji za nutnou podmínku životní spokojenosti a duševního zdraví, pokládám za smysluplné se tímto tématem zabývat a působit osvětově mezi pedagogy předškolního vzdělávání.

Toto téma bakalářské práce jsem si zvolila také proto, že pocity osobní nedostatečnosti, neschopnost řídit vlastní emoce a málo rozvinuté prosociální chování jsou jednak součástí mé rodinné historie, jednak přetrvávajícím problémem české společnosti.

V teoretické části se pokusím definovat pojmy sebehodnocení, sebepojetí a sebevědomí, nahlížet na ně v sociálním a vývojovém kontextu a popsat faktory, které je ovlivňují. Chci charakterizovat předškolní dítě v oblastech emocí, procesu socializace a kognitivity. Podrobněji se budu zabývat vlivem rodiny a mateřské školy – především osobnosti pedagoga a klimatu ve třídě – na rozvíjení vlastností, které jsou nezbytným předpokladem pro pozitivní vývoj sebevědomí a sebehodnocení předškolního dítěte. Chci vyzdvihnout význam komunikace – uplatňování pozitivního přístupu a technik efektivní komunikace v prostředí mateřské školy, a také hry jakožto prostředku k získávání schopností a dovedností důležitých pro rozvoj sebehodnocení a sebevědomí dětí.

Cílem praktické části je prostřednictvím pozorování zmapovat úroveň vývoje sebevědomí a schopnosti sebehodnocení dětí předškolního věku a zjistit, jak mateřská škola – především osobnost pedagoga – jejich rozvoj ovlivňuje. V závěru se pokusím popsat některé zásady, jejichž uplatňováním může pedagog mateřské školy podporovat pozitivní vývoj sebevědomí a sebehodnocení předškolních dětí.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Vymezení pojmů

1.1.1 Sebehodnocení – self-esteem

Pojem sebehodnocení nejlépe vystihuje původně anglický termín *self-esteem*, což v doslovném překladu znamená sebe-ocenění, sebe-uznání, sebe-úctu. Ve většině moderní odborné literatury, která byla přeložena do češtiny, však nalezneme ne zcela přesný překlad *sebevědomí*.

Sebehodnocení je jedním z činitelů jakéhokoli lidského snažení. Nakolik jsme úspěšní v oblastech akademických i sociálních, závisí převážně na schopnosti zdravého sebehodnocení.

V sociologii a psychologii je sebehodnocení odrazem subjektivní emocionální evaluace vlastní hodnoty. Je to úsudek o sobě samém, stejně jako postoj k sobě samému. Sebehodnocení zahrnuje přesvědčení o vlastních schopnostech a emoce. Smith a Mackie definovali sebehodnocení jako to, co si myslíme sami o sobě, jako pozitivní nebo negativní evaluaci sebe sama, jako pocit vlastní hodnoty. (Smith, Mackie, 2007)

Abraham Maslow zahrnul sebehodnocení do své hierarchie základních lidských potřeb. Popisuje dva odlišné druhy uznání (*esteem*) – jednak potřebu být respektován, uznáván ostatními, jednak potřebu sebeúcty ve smyslu lásky k sobě samému, víry ve vlastní schopnosti a dovednosti. (Maslow, 1987)

Self-esteem také představuje míru, do které se děti cítí přijaty a doceněny dospělými, svými vrstevníky a lidmi, kteří jsou pro ně důležití. Rozvoj pocitu uvědomění si sebe sama se odvíjí od charakteru konkrétní osobnosti, stejně jako ho tvaruje jeho okolí. Schopnost ovlivňovat svůj vlastní život, pocity a rozhodnutí, mají základy právě v uvědomění si sebe sama.

V předškolním zařízení je sebedůvěra učitelky předpokladem pro rozvoj sebeuvědomění dětí. Třídní klima vytváří situace, ve kterých se dítě srovnává s ostatními vrstevníky a reflektuje sebe sama. Pedagog, a zejména ten předškolní, se na rozvoji

sebedůvěry dětí podílí hledáním možností, které každému dítěti poskytnou příležitost projevit své vlastní schopnosti a dovednosti. (Mertin, Gillernová, 2010)

Podle Fischera je *self-esteem* vzácný zdroj energie, který ovlivňuje úspěšnost jakéhokoli lidského úsilí v oblasti učení, stejně jako v ostatních oblastech života. Děti, které si v sobě vypěstují pocit nedostatečnosti, budou předem odsouzeny k neúspěchu díky splněným proroctvům typu: „Nic nedokážu...“, „Nic neumím...“, „Nejde mi učení...“. Podle současných výzkumů sebevědomí a sebeúcta vyplývají ze vztahů s 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 představuje vědomí naší vlastní ceny, vědění, že jsme dobří a že nás tak vidí i naše okolí. Je to respekt k sobě samému, pocit vlastní hodnoty, jež pochází:

- z potvrzování našich kladných vlastností rodiči, učiteli a ostatními významnými osobami v našem životě;
- z uznání, které poskytují vrstevníky a sourozenci;
- z důvěry v sebe, založené na vlastních zkušenostech se svými schopnostmi a úspěchy.

(Fisher, 1997)

1.1.2 Sebepojetí – self-concept

Podle jednoho z nejvýznamnějších představitelů humanistické psychologie, Carla Rogerse, vyjadřuje pojem *self-concept* „organizovaný, konzistentní pojmový útvar 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“. (Říčan, 2010)

Self-concept je chápán jako jev, který má stránku emoční, tedy hodnoticí, a konativní. Za jeho nejdůležitější složku, jež vyjadřuje zejména hodnoticí aspekt, je považován *self-esteem*. „Například Higgins (1987) odlišil trojí sebepojetí: aktuální, ideální a „povinné“ (*ought-self*). Analyzoval specifické následky rozporů mezi těmito složkami. Rozpor mezi tím, jak se člověk aktuálně vidí a jaký by chtěl být, vedle podle něj k nespokojenosti. Rozpor mezi tím, jak se vidí a jakého by si ho přáli mít jeho významní blízcí, vede k zahanbení. Rozdíl mezi tím, jak se vidí a jaký by podle svého názoru měl být,

vede k pocitu viny, případně k pohrdání sebou samým, rozpor mezi tím, jak se vidí a jaký by podle významných blízkých měl být, vede k pocitu ohrožení atd.“ (Říčan, 2010)

Carl Rogers popisuje poznatek ze své praxe v tom smyslu, že lidem prospívá, jsou-li ostatními akceptováni a respektováni takoví, jací jsou. Za takových podmínek i oni sami začnou vnímat sebe sama v reálném světle, zvláště pak to, co cítí, a to nezávisle na tom, co od nich jejich okolí žádá od raného dětství. Tyto sklony směřující k rozvoji vlastní osobnosti jsou pak stavebním kamenem prosociálního chování.

Rogers dále vymezuje rozsah znalostí o sobě v následujících oblastech:

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

(Říčan, 2010)

„Přístup zaměřený na člověka“ (prvotní téma Rogersova profesního života) předpokládá, že každý jedinec disponuje ve svém nitru potenciálem k sebeporozumění a k proměně vlastního sebepojetí. Tyto možnosti se mohou rozvíjet v atmosféře, v níž vládou vztahy podporující osobnostní růst zúčastněných, a to jak mezi rodičem a dítětem, tak mezi učitelem a žákem. (Rogers, 1998)

V moderní psychologii termín *self-concept* vyjadřuje jednotící, integrující moment obrazu osobnosti rozdrobeného na řadu oddělených vlastností, který ukazuje osobnost člověka jako ucelený systém. Tento složitý systém zahrnuje aspekty:

- biologické, psychologické, sociální (naše tělo a somatické vlastnosti – psychické vlastnosti – příslušnost k sociálním skupinám);
- časové – jednotu minulého vývoje, přítomného okamžiku a předpokládané budoucnosti (jsme nejen ti dospělí v přítomnosti, ale i děti prožívající kdysi radosti a starosti v rodině a ve škole, a také ti lidé v budoucnosti, kterými se staneme, s úspěchy a nezdary);
- poznávací, emočně hodnotící, volní (jaké máme o sobě mínění, jak sami sebe hodnotíme, jak jednáme);
- jednotící moment v prožívání událostí a vlivů působících na osobnost člověka (události našeho života, vnější vlivy působící na nás) a vlastního vlivu člověka (vše co děláme, na co a jak působíme).

Poznávací aspekty sebepojetí vyjadřují sebepoznání, to, jak vidíme sami sebe, za koho se považujeme. Lidé nezbytně potřebují, aby k nim měli druzí kladný vztah a aby si na podkladě toho mohli sami sebe vážit. (Čáp, 2001)

1.1.3 Sebevědomí – self-confidence

Ze složení českých slov *sebe* a *vědomí* vyplývá, že by mělo jít o vědomí, resp. uvědomění si sebe sama. Tento termín však v české literatuře vyjadřuje spíše sebedůvěru či sebejistotu, čemuž odpovídá anglický pojem *self-confidence*. Hartl a Hartlová definují pojem sebevědomí jako „vědomí vlastní ceny a schopností, provázené vírou v sebe a v úspěšnost budoucích výkonů“. (Hartl, Hartlová, 2010)

Sebedůvěra a sebejistota zahrnují sebepoznání, ale zároveň dávají tomuto obrazu vlastního Já určitou hodnotu. „Ta se projevuje jako představa vlastních možností v aktuálním sociálním kontextu. Z toho vyplývá i očekávání úspěšnosti. Míra sebedůvěry bude spoluurčovat další motivaci, úroveň cílů, které si jedinec troufne stanovit. Přijatelná sebedůvěra je spojená s pocitem kontroly, možnosti nějak ovlivňovat svůj život.“ (Sedláčková, 2009)

Zdravé sebevědomí není domýšlivost, nýbrž vyplývá z vědomí člověka, že jedná tak, jak to se svými schopnostmi nejlépe dokáže, a že ostatní nečíhají, aby ho přistihli při chybě. (Fontana, 1997)

Sebevědomí jako vědomá vlastnost vyjadřuje fakt, že všichni lidé si od dětství vytvářejí vědomý – ne vždy však správný – názor na své schopnosti, vlastnosti a stupeň společenského přijetí. Takto si každý člověk vytváří jakousi hypotézu o sobě samém, která se může postupem času měnit. Je tedy velmi důležité, aby si dítě o sobě vytvořilo pozitivní a podnětný obraz. (Sedláčková, 2009)

Podle Vališové je zdravé sebevědomí výrazem sociálně zralé osobnosti, která dokáže odhadnout vlastní reálné možnosti a meze. V kolektivu si umí získat přirozený respekt, je přiměřeně sebekritická a není přehnaně závislá na hodnocení ostatních. Pro pozitivní rozvoj sebevědomí je podstatné poznat dokonale sebe samého a naučit se žít v souladu se sebou samým. (Svobodová, 2010)

1.2 Charakteristika dítěte předškolního věku

Předškolní období můžeme charakterizovat jako věk hry. Trvá od 3 do 6–7 let. Toto období je ukončeno nejen fyzickým věkem, ale především sociálně – nástupem do školy. Pro předškolní věk je charakteristická stabilizace vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu. Při jeho poznávání pomáhá dítěti představivost, fantazijní zpracovávání informací a intuitivní uvažování, které není ještě regulováno logikou. U předškolního dítěte stále přetrvává egocentrismus, který ovlivňuje uvažování i komunikaci. (Vágnerová, 2012)

Erik Erikson vystihl hlavní moment předškolního období termínem iniciativa. Zdravé dítě je přirozeně aktivní a v tomto období se jeho aktivita rozvíjí v řadě forem, v hrách i v komunikaci s dospělými, vrstevníky, v pohybech, řeči i myšlení. Příznivé podmínky dávají prostor rozvoji dětské aktivity a dítě se tak stává iniciativním. (Čáp, 2001)

Předškolní období v užším smyslu slova je „věkem mateřské školy“, přestože jej nelze chápat pouze z tohoto hlediska, neboť některé děti předškolní zařízení nenavštěvují. Rodinná výchova však vždy zůstává základem, na kterém mateřská škola staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte. (Langmeier, Krejčířová, 1999)

Mateřská škola, která původně měla pouze nahrazovat mateřskou péči, může mít zásadní přínos na rozvoji dětské osobnosti. Pokud předškolní pedagog podporuje dětskou hru a spontánnost, neorientuje děti předčasně na výkon a respektuje individualitu dětí, vytváří ideální prostředí pro vývoj zdravého sebehodnocení. (Čáp, 2001)

Předškolní období je v životě člověka významné nejen proto, že jeho kvalita ovlivňuje, jaký bude jeho další život, ale v tomto období se také vytvářejí základní osobnostní charakteristiky, především pak sebepojetí a sebedůvěra. (Svobodová, Švejdová, 2011)

Jako „kouzelný“ označuje Říčan svět předškoláka, který prostřednictvím kouzelné hry nacvičuje role, v nichž pak vystupuje. V jiných rolích vystupuje vůči rodičům, v jiných ve škole, v jiných vůči svým vrstevníkům. Každá role klade na dítě odlišné nároky, v každé se od něj očekává něco jiného a v každé má jiné povinnosti. V předškolním kolektivu se dítě učí prostřednictvím hry zastávat vedoucí úlohu i roli spolupracovníka. Typické jsou

pro tento věk hry námětové, kde se jako kouzlem děti promění v rytíře, princezny, hasiče nebo kuchařky. „Dítě je pak jako autor a režisér hry v podstatě kouzelníkem.“ (Říčan, 1989)

1.2.1 Kognitivní vývoj

Předškolní období poskytuje nové možnosti myšlení, avšak také jeho omezení. Je nutné zohlednit, že předškolák se ve svém uvažování neopírá o pojmy, ale zatím jen pseudopojmy – vyjadřuje je podle znaků, které mu zjevem imponují. V této souvislosti hovoříme o myšlení ovlivněném fyziognomickým, nebo také impresivním vnímáním. Dítě se rovněž důsledně neopírá o trvalost předmětu v prostoru a čase – není schopno nahlížet na určitou věc z různých úhlů, posuzovat ji z různých hledisek. Je egocentrické, resp. antropomorfické – polidšťuje zvířata i věci. Dítě je však především magické – dovoluje měnit fakta podle vlastního přání, čemuž odpovídá záliba předškoláků v pohádkách, v jejich četbě i vymýšlení. (Helus, 2004)

Dítě se v průběhu předškolního období vývojem své inteligence dostává z úrovně myšlení předpojmového (symbolického) na vyšší úroveň názorového (intuitivního) myšlení, uvažuje v celostních pojmech vznikajících na základě vystižení podstatných podobností. Usuzování je však zatím vázáno na vnímané či představované. Dítě se vždy zaměřuje na to, co vidí nebo vidělo, i když už je schopné kategorizace. Většina 5letých dětí usuzuje, že změna tvaru podmiňuje změnu množství, protože to tak vidí. Přestože pokrok v myšlení dítěte, které přešlo z fáze myšlení symbolického do etapy myšlení názorového, je nesporný, stále dítěti jeho mysl nedovoluje fungovat skutečně logicky. (Langmeier, Krejčířová 1999)

Vágnerová shrnula typické znaky pro uvažování dítěte v tomto období do následujících bodů:

a) Způsob, jakým dítě nazírá na svět, jak a jaké informace si vybírá

- Centrace, díky níž si dítě podmíněně redukuje informace, je tendencí ulpívat na jednom nápadném znaku, který je pro dítě podstatný, a přehlížet znaky jiné – sice méně výrazné, ovšem někdy důležitější. Poznávací egocentrismus je v tomto věku charakteristický ulpíváním na subjektivním názoru a opomíjením jiných, odlišných

názorů. Zahrnuje v sobě přesvědčení, že je jediný možný a platný. Má také tendence zkreslovat úsudky na základě vlastního přesvědčení.

- Fenomenismus – důraz na určitou podobu světa nebo na jeho představu. Pro dítě je důležitý svět takový, jak ho samo vnímá.
- Prezentismus – přetrvávající vázanost na přítomnost, na danou podobu světa, která souvisí s fenomenismem. Pro dítě to představuje subjektivní pocit jistoty.

b) Způsob, jakým dítě tyto informace zpracovává a jak svá zjištění interpretuje

- Magičnost – tendence zapojovat fantazii při interpretaci dění v reálném světě, a jeho poznání tak zkreslovat. Děti předškolního věku nevnímají příliš velký rozdíl mezi skutečností a fantazií.
- Animismus, antropomorfismus – přisuzování vlastností lidských bytostí i neživým objektům. Dítě dokáže rozlišit živé a neživé, avšak není schopno vidět rozdíly mezi nimi a očekává i od neživých věcí projevy živých bytostí.
- Arteficialismus – způsob výkladu okolního světa, resp. jeho typických znaků, ve smyslu: „Někdo udělal hvězdy a měsíc a dal je na oblohu...“ (rozumí se nejspíš nějaký člověk).
- Absolutismus – přesvědčení, že každé poznání musí mít absolutní platnost. Takto předškolní děti také projevují svoji potřebu jistoty.

Způsob uvažování dítěte se projevuje také v přístupu k řešení různých problémů. Jednak jde o vymezení problému, kdy jeho řešení závisí na míře pochopení jeho podstaty. Při orientaci v běžném, každodenním dění pomáhají dítěti scénáře – znalost obvyklých souvislostí, vztahů a rituálů. Děti si uvědomují, co se v podobných situacích bude dít a co bude následovat. (Co má dělat v koupelně, v kuchyni, u lékaře apod.) Jednak se objevuje hledání vhodných řešení a jejich realizace, avšak stanovit si systematictější plán je pro dítě tohoto věku obtížné. Jejich návrhy bývají mnohdy těžko realizovatelné a plynou z nepřiměřeného sebehodnocení předškolních dětí – jsou přesvědčeny, že mohou zvládnout více, než na co skutečně stačí. (Vágnerová, 2012)

1.2.2 Emoční vývoj

Pro všechny živé bytosti je typické vynakládat úsilí, aby svým jednáním pozitivně ovlivnily situace, do kterých se v průběhu života dostávají. „Emoce představují geneticky zakotvené zaujímání vztahů bytosti k situacím v daném prostředí.“ (Nakonečný, 1995)

Stejně tak i formativní zkušenost, jakou je učení, má emocionálně podmíněnou funkci díky odměnám a trestům.

Emoce tedy mimo jiné rozhodují o tom, co a jakým způsobem se naučíme. Emoce jsou vždy subjektivním odrazem toho, co zažíváme a co v nás vyvolává nějaké vzrušení. Z pohledu psychologie osobnosti hovoříme o emočních reakcích na sebehodnocení a hodnocení naší osoby ostatními. (Nakonečný, 1995)

Již novorozenec dokáže vyjádřit základní výrazy emocí, kterými reaguje na konkrétní situaci. Tyto výrazy emocí slouží jako důležitý prostředek komunikace. Zdravý emoční vývoj předpokládá schopnost emočního vyladění rodičů s dítětem. Právě rodiče vytváří svými reakcemi u dítěte emoční zkušenost, kterou pak dítě uplatňuje po zbytek života. Díky sociálním tlakům je dítě nuceno své chování stále více regulovat, a tak se pocity diferencují a začínají se vyvíjet složitější emoce. Vyvíjí se pocity ovlivňující vlastní sebehodnocení (hrdost, stud, vina). „Již v batolecím období jsou děti schopné uvádět důvody pro emoční stav a rozlišují tedy vnější příčiny emocí od vnitřního stavu. Zprvu však dítě vnímá pocity jako přímé bezprostřední reakce na vnější události. Teprve mezi 3. a 5. rokem začíná dítě skutečně rozumět subjektivní povaze emocí.“ (Langmeier, Krejčířová, 1999)

V průběhu předškolního období, jak dítě lépe chápe myšlení a cítění druhých, dochází k rozvoji symbolických her, kde si dítě může nacvičit schopnost vcítění. (Langmeier, Krejčířová, 1999)

Oproti batolecímu období je prožívání emocí u předškoláků stabilnější a vyrovnanější. Změny v emočním prožívání a jejich projevu se v předškolním období mění. Projevy vzteku a zlosti nejsou díky vyvrážděnější centrální nervové soustavě (menší dráždivosti) tak časté i proto, že děti lépe rozumějí příčinám vzniku nepříjemných situací. Strach, který je ovlivňován rozvojem dětské představivosti, se projevuje s ohledem na typ temperamentu odlišně. U předškoláků se rozvíjí také smysl pro humor, který je v tomto období spíše prostředkem socializace v předškolním kolektivu. (Vágnerová, 2012)

V tomto období se na základě utváření vědomí sebe sama rovněž upevňuje svědomí, které je zprvu založeno na vnějších omezeních (příkazech a zákazech) od

vychovatelů, kteří k prosazení své autority často využívají odměn a trestů. Přílišné uplatňování trestů bývá ovšem kontraproduktivní. (Geldard, Geldard, 2008)

Dítě předškolního věku je typické svou iniciativou, kterou je potřeba rozvinout a upevnit jako trvalou vlastnost a naučit se ji regulovat svědomím. (Říčan, 2010)

1.2.3 Sociální vývoj

Předškolní období je pro dítě zlomovým, neboť se z téměř bezvýhradného působení své rodiny dostává do kolektivu v mateřské škole, kde je nuceno navazovat kontakty ve zcela odlišném prostředí a za jiných podmínek, než bylo doposud zvyklé. Postupně se tedy stává součástí společnosti, ve které žije, s její kulturou a civilizací. Díky socializaci jsou na dítě společností kladeny nároky, jež si daná kultura žádá. (Helus, 2004)

Proces socializace probíhá na základě sociálního učení a lze ho označit jako zvnitřňování komplexních způsobů chování a jednání v určitém sociálním kontextu. Součástí sociálního učení jsou pak sociální role, postoje, hodnoty a ideály.

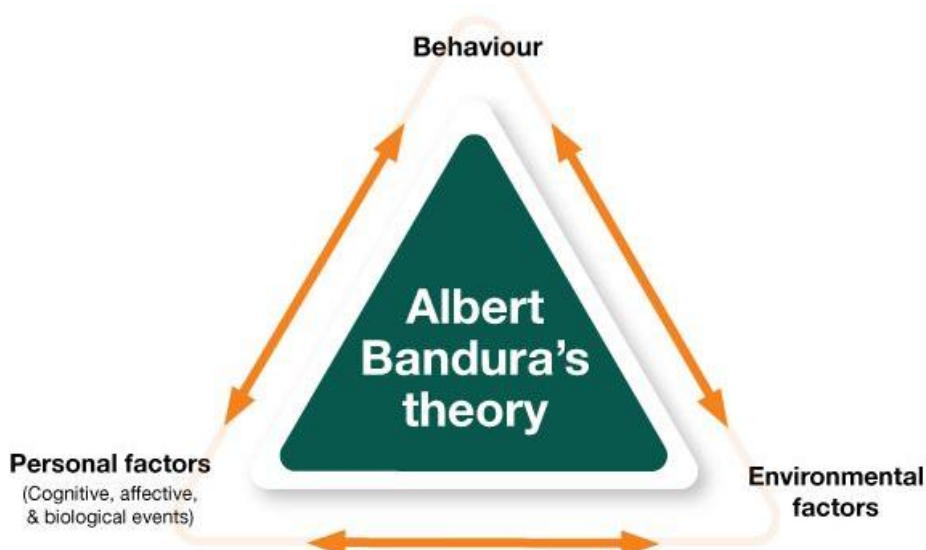
Mechanismem, díky kterému se dítě učí a zvnitřňuje formy chování, postoje a vlastnosti, je nápodoba. Podmiňuje ho přítomnost druhých osob – modelů nebo vzorů, které jsou pro dítě jistým způsobem významné. (Helus, 2004)

Vzorem chování jsou pro předškoláky tedy nejen rodiče, ale také učitelé v mateřské škole, kteří se pro děti stávají vzorem role – někým, kdo pro ostatní představuje soubor modelů chování v konkrétní sociální pozici. (Fontana, 1997)

Albert Bandura, tvůrce teorie sociálního učení (*Social Learning Theory*), přikládá významu nápodoby velký význam. Dítě má podle něj přirozený sklon napodobovat chování druhých, především těch, kteří zaujímají ve společnosti prestižní postavení. Dále vyzdvihuje význam sociálního styku, jenž ovlivňuje projevy emocí, které souvisejí se sociálními dovednostmi a celospolečenskou přijatelností.

Podle jeho teorie může mít sociální učení (imitace, nápodoba) v dětském věku dopad na projevy násilí u dětí i později v dospělosti. Jeho pojetí regulace lidského chování lze nalézt v diagramu recipročních příčinných souvislostí (obr. 1). Behaviorální, kognitivní a environmentální faktory ovlivňují podle Bandury chování i sociální učení. (General Learning Corporation – Bandura A. – Social Learning Theory [online]. c1971. Dostupné z:

http://www.jku.at/org/content/e54521/e54528/e54529/e178059/Bandura_SocialLearning_Theory_ger.pdf



Obr. 1: Triadický model Sociálně kognitivní teorie sociálního učení
(dostupné z: <https://cz.pinterest.com/explore/social-learning-theory/>)

Sociální vztahy se u dětí zakládají na tom, aby bylo dítě uznáváno ostatními, aby bylo oblíbené mezi vrstevníky i dospělými. Dítě tak díky své touze po přijetí často podléhá tlaku svých vrstevníků a akceptuje jejich pravidla. (Geldard, Geldard, 2008)

Podle Eriksona je pro osobnostní rozvoj dítěte zásadní, aby zvládlo potenciální konflikt mezi vlastní iniciativou a pocitem viny. Hlavní riziko tkví v působení sociálních tlaků a jejich zvládání. Respektování jistého normativního systému přímo ovlivňuje začlenění do společnosti.

Výše uvedené oblasti vývoje dítěte jsou důležité pro utváření sebevědomí a schopnosti sebehodnocení.

1.2.4 Vývoj sebepojetí, sebehodnocení, sebevědomí

Lidské sebepojetí není dáno od narození. Člověk si v průběhu času tvoří nejprve obrazy o okolním světě, kde chybí vědomí sebe jako individuality. Až teprve kolem třetího roku se vytváří prožitek odděleného, jednotného Já. S tím souvisí i sebeprosazování v období vzdoru, kdy si dítě začíná uvědomovat svoji vlastní identitu. (Fontana, 1997)

Předškolákovo sebepojetí a sebehodnocení se tedy vyvíjejí od kojeneckého věku, kdy svými tápavými pohyby přispíval k vědomí vlastního těla. Základy sebepojetí můžeme najít v rodině. Tím, jaký postoj k dítěti zauímají rodiče nebo vychovatelé, si pak dítě utváří obraz sebe sama. Pokud v rodině fungují principy laskavé a důsledné výchovy, může mít dítě pocit vlastní ceny a zaslouží si lásku ostatních. U dětí, které nemají pevná vnitřní kritéria sebehodnocení, snáze dochází k přejímání názorů jiných. Pokud o sobě dítě neustále slýchá, že je divoch, zahrne tento výrok do svého Já. Stejně snadno může uvěřit, že je zlé nebo hloupé. Jestliže takový soud přijme, nezbyvá mu, než se skutečně takovým stát. Další vývoj sebehodnocení a sebepojetí významně ovlivňuje učitelka v mateřské škole i vrstevníci v předškolním kolektivu. (Čačka, 1997)

Dítě se v podstatě učí v sociálním světě utvářet obraz sebe sama. Autoritami vyřčené soudy a „nálepky“ jsou pro utvářející se osobnost velkým rizikem, neboť malé děti ještě nedokážou posoudit pravdivost těchto označení. Obraz, který si o sobě dítě vytvoří díky svému okolí, je přejímán, zvnitřněn a užíván k sebevymezení. Poté, co děti začnou navštěvovat předškolní zařízení a začínají je hodnotit a označovat další důležité dospělí, může dojít k upevnění již dříve vytvořených obrazů o sobě samých, které nemusejí odpovídat skutečnosti. Filozof Immanuel Kant řekl, že sebezpoznání je počátkem vší moudrosti, ale zůstává otázkou, zda dokážeme skutečně poznat, jací opravdu jsme se všemi obrazy o sobě, vytvořenými na základě odezev druhých lidí v prvních letech života. (Fontana, 1997)

Sebepojetí je celistvým obrazem vlastního Já a představou o sobě samém, zahrnuje sebehodnocení, sebedůvěru a sebeúctu i sebevědomí, a podmiňuje je sebezpoznání. Pojetí sebe sama je výsledkem generalizace zkušenosti se sebou samým, vytváří se díky smyslovým vjemům, emočním prožitkům i postojům jiných lidí. (Sedláčková, 2009)

V představě sebe sama Vágnerová rozlišuje tři základní složky:

- Tělesná identita – to, jak člověk hodnotí svoje tělo, jaký postoj se svému tělu zauímá, jaký má k němu citový vztah, zda je akceptuje nebo odmítá. Žádoucí je, aby každý přijal svoje tělo takové, jaké je, aby s ním byl identifikován. Hodnocení vlastního těla

ovlivňuje nejen náš vlastní obraz o něm, ale také to, jak na něj reagují ostatní a do jaké míry se podobá aktuálnímu ideálu krásy.

- Psychická identita – to, jakou má člověk představu o svých vlastnostech, o své vlastní psychice. Zahrnuje autoregulaci, vnímání vlastních pocitů, myšlenek, postojů, projevů chování i to, jak člověk rozumově zpracovává všechny informace, které se stanou obsahem vědomí.
- Sociální identita – to, jak člověk vnímá příslušnost k jistým sociálním skupinám, jakou roli v dané společnosti hraje, i míra prestiže, jež daná sociální role poskytuje.

(Sedláčková, 2009)

Sebehodnocení předškolních dětí je ovlivněno aktuálním vývojem a rozvojem schopností v konkrétní oblasti. Předškoláci se nedokážou hodnotit realisticky, mají obvykle tendenci nadhodnocovat své kompetence. „Nekritičnost a přehnaný důraz na sebe sama jsou typickým znakem nezralé dětské identity. Z toho vyplývá i běžný sklon k vychloubání.“ (Vágnerová, 2012)

Děti ve věku 3–4 let dokážou obvykle popsat a zhodnotit své psychické kvality, ale jejich vykreslení může stále být nerealistické a nestrukturované.

Víra v sebe sama se začíná utvářet právě ve věku 3–4 let, což vede k tomu, že 4–5leté děti věří, že dokážou cokoli. Získání pozitivní, ale zároveň realistické zpětné vazby dětem pomáhá budovat schopnost zdravého, realistického sebehodnocení založeného na skutečných dovednostech a vnitřní síle. Michele Borba uvádí, že sebehodnocení se vyvíjí nejdramatičtěji ve věku od 5 do 12 let. V době, když se u dětí výrazně rozvíjejí kognitivní dovednosti, jsou děti schopny hodnotit samy sebe a analyzovat okolní svět. Děti poznávají více lidí, když začínají navštěvovat předškolní zařízení, a jsou tedy schopny srovnání s vrstevníky nebo s jinými dospělými autoritami, než jsou rodiče. Vztah s učitelkou v mateřské škole může být významným faktorem v rozvoji dětského sebehodnocení. Porovnávání je pro dítě nezbytné k rozvoji mapování svých silných a slabých stránek. Dalším významným faktorem je systematická zpětná vazba, kterou děti dostávají od předškolních pedagogů. (Borba, 1989)

Borba ve své teorii rozděluje sebehodnocení do pěti složek: bezpečí (*security*), jáství (*selfhood*), sounáležitost (*affiliation*), poslání (*mission*) a kompetence (*competence*).

Čím více z těchto prvků v sobě dítě zahrnuje, tím lepší schopnost sebehodnocení má. Reasoner uvádí, že sebepojetí je obraz, který má jedinec sám o sobě, zatímco sebehodnocení je evaluace nebo pocit z tohoto obrazu. (Borba, 1989)



Obr. 2: Model sebehodnocení – přepracovaný (Borba, 1989)

Jako nejdůležitější složku sebehodnocení uvádí Borba bezpečí (*security*), z něhož plyne dobrý pocit o nás samých, respekt a důvěra vůči okolí. Jástvím (*selfhood*) míníme jistou osobitost, která se vztahuje k sebepoznání. Děti s vysokým smyslem pro *selfhood* či individualitu mají realistický obraz svých vlastních vlastností. Sounáležitost (*affiliation*) má pak základ v lidské interakci. Vztah s jinou osobou vytváří prostor pro afiliaci, ztotožnění se sociální skupinou či komunitou. Posláním (*mission*) míní Borba stanovení realistických cílů a přijetí odpovědnosti za nějaký úkon či úkol. Poslání by mělo zahrnovat iniciativu, evaluaci chování a výkon. Pokud dítě začne pracovat na nějakém úkolu, mělo by být vnitřně motivované ho dokončit. Kompetence (*competence*), jako složka sebeúcty, je tvořena z pocitů pro smysluplné konání a jednání, z touhy uspět. Děti, které se považují za kompetentní a respektované, snáze rozpoznají své slabé a silné stránky. (Borba, 1989)

Neschopnost vážít si sebe sama odpovídajícím způsobem a nevědomí vlastního Já je pravděpodobně nejzávažnějším činitelem, který ovlivňuje vznik duševních onemocnění. Lidé nejsou schopni pokládat sami sebe za plnohodnotné členy společnosti. Převládají pak pocity nedostatečnosti, beznaděje a soustavného podceňování svých schopností i pocity nízké vlastní hodnoty v očích druhých lidí. (Fontana, 1997)

Dvoupólovost sebehodnocení – spokojenost/nespokojenost se sebou samým – prožíváme jako menší nebo větší sebedůvěru či sebevědomí. Za klíčovou se v rámci sebehodnocení považuje sebeúcta, jež je uvědoměním si toho, jak se nám daří dosahovat vytyčených cílů. Podmínkou prožití sebeúcty je adekvátní míra sebezpřijetí – sebeakceptace. (Smékal, 2004)

Vývoj sebevědomí spadá do oblasti psychosociálního vývoje člověka. Sebevědomí člověka je do jisté míry ovlivněno vnějšími, sociokulturními faktory, kam řadíme rodinu, sociální skupiny a vrstvy, jejichž jsme součástí. Daná sociální skupina zprostředkovává a interpretuje dítěti sociokulturní jevy, které mají pro skupinu určitou hodnotu, nebo k nimž skupina zaujímá určitý postoj.

Pro předškoláka je charakteristické uvolňování vázanosti na rodinu a rozvíjení aktivity, která opouští od samoučelnosti. Toto uvolnění přispívá k osvojení společensky přijatelných norem chování a komunikace.

Sebevědomí je vázáno nejen na okolní prostředí, ale současně je ovlivňováno také vlastnostmi vytvářejícími charakter dítěte.

Důležitou roli hrají rovněž emocionální, smyslové nebo sociální prožitky, které vznikají osobními vzpomínkami na pocity uspokojení, štěstí a pohody. Je důležité, aby v období dětství bylo dosaženo zdravého sebevědomí, neboť to tvoří základ pro psychické zdraví jedince. Formování sebevědomí je ovšem složitý a dlouhodobý proces. (Sedláčková, 2009)

Sebevědomí je také jistota, že můžeme důvěřovat a svěřit se sami sobě, schopnost realizovat své sny a plány. Její míra se projevuje mnohými způsoby a dotýká se nejen nás osobně, ale také našich vztahů a záměrů. (Mathieu, 2007)

Nedostatek sebevědomí je handicapem, který člověku znemožňuje používat jeho vnitřní sílu. Jedovatá výchova zanechává na dítěti nerasmazatelné stopy a v mnoha případech, kdy dítě vyrůstá bez důvěry v rodiče, kteří jsou nepředvídatelní a nejednotní, není možné, aby dítě důvěřovalo sobě, když v něm výchova zasela nedůvěru. (Mathieu, 2007)

„Smyslové podněty nastartují psychický rozvoj dokonce i u těch nejmenších dětí ještě dříve, než se to jakkoli vnějškově projeví. Přestože však tento vývoj probíhá vskrytu, bylo by chybou se domnívat, jako například u řeči, že k němu nedochází. ... V dítěti ve skutečnosti dříve predispozice pro osvojení jazyka. A totéž by se dalo říci i o všech ostatních aspektech jeho duševního života. Dítěti je vlastní tvořivý pud, aktivní potenciál, připravený vystavět psychický svět za účasti vnějšího prostředí.“ (Montessori, 2012)

1.3 Vliv sociálního prostředí na vývoj sebehodnocení

V raném dětství prochází jedinec tzv. obdobími zvýšené vnímavosti. To ohraničuje časové úseky v životě dítěte, ve kterých přichází do popředí konkrétní specifický sklon k rozvoji konkrétní dovednosti. Každá specifická vlastnost se získává pomocí jistého pomíjivého impulsu nebo dočasně probuzeného potenciálu. (Montessori, 2012)

„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)

Významným způsobem ovlivňuje rozvoj sebepojetí a sebehodnocení konkrétní sociální prostředí tím, jakou odezvu nám poskytne na projevy naší identity, jak oceňuje a hodnotí náš projev v období zvýšené vnímavosti.

V těchto oblastech je tedy naše okolí klíčové pro tvorbu našeho sebepojetí a sebehodnocení. A vzhledem k tomu, že lidský jedinec je od narození odkázán na péči rodičů, je významným způsobem poznamenáván zvláštnostmi prostředí, v němž vyrůstá, a působením osobností svých vychovatelů.

Socializace úzce souvisí i individuálním sebeutvářením jedince, který je spoluvůrcem i produktem své jedinečné socializační historie. Tuto historii utváří rodinné prostředí, skupiny a kolektivy, do kterých se dítě postupně začleňuje, i ono samo svými vlastními vrozenými a získanými rysy. Z toho plyne, že proces socializace osobnosti je elementárně určován vnějšími vlivy prostředí. (Helus, 2004)

1.3.1 Rodina

Rodina – vůbec první sociální prostředí, ve kterém se jedinec nachází – má zásadní roli v tvorbě dlouhodobého vztahu k sobě samému.

Je to právě v prostředí rodiny, kde se poprvé rozhodujeme, kdo jsme a jak na sebe pohlížíme. Rodič má velkou moc ovlivňovat rozvoj zdravého sebehodnocení tím, že dítěti poskytuje vzor, který dítě přejímá a zvnitřňuje. Rodiče obvykle vnímají dítě jako kompetentní nebo nekompetentní, hloupé či chytré, efektivní nebo nevýkonné. Potřeba rodičovské akceptace je tak silná, že dítě vyvine veškeré úsilí, aby dělalo to, co od něj rodič očekává. Negativní rodičovské reakce způsobí u dítěte rozvinuté negativní sebepojetí a neodpovídající sebehodnocení. Mezi takové reakce patří nálepkování („Jsi hloupý.“), nedostatečné vysvětlení pokynů, jak má dítě jednat, odmítání („Nemám tě ráda.“), hrozby („Jestli nebudeš poslouchat, dostaneš výprask!“), generalizace („Nikdy neuděláš, co ti řeknu.“), nezáměr („Nemám čas, sleduji televizi.“), ticho, které následuje za otázkou dítěte nebo kruté tresty. (Hawaii Institute for Tropical Agriculture and Human Resources – H. G. Lingren, Self-Esteem in Children, Children and Family [online]. c2006. Dostupné z: <http://hl-128-171-57-22.library.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/2860/1/CF-12.pdf>)

Jsou-li děti svými rodiči akceptovány, jejich hodnocení se zvnitřní a projeví se autonomní složkou sebepojetí. Má-li dítě dlouhodobou zkušenost, že si ho v rodině váží, důvěřují mu a spoléhají na něj, má nejjistější základ svého sebehodnocení. Pokud rodina selhává v posilování dětského sebehodnocení, má dítě buď nadhodnocené, nebo podhodnocené sebehodnocení jako kompenzaci toho, čeho se mu nedostává. Jaká varianta se u konkrétního dítěte rozvine, je určeno spíše povahovými rysy. (Sedláčková, 2009)

Rodinná výchova se vyznačuje vytvářením hlubokých a trvalých citových vztahů mezi dítětem a jeho vychovatelem. Tam se nejvíce uspokojuje základní potřeba životní jistoty. Děti lásku přijímají, ale také dávají, v rodině tedy funguje typický interakční model výchovy. V rodině tedy nejde jen o jednostranné záměrné a cílevědomé působení vychovatele na pasivního vychovávaného, ale o vzájemné působení dítěte a dospělého. (Matějček, 1992)

Rodinná výchova a výchovné styly

„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)

Dětští psychoterapeuti Garbuzov, Zacharov a Isajev se pokusili popsat tři základní typy nesprávné rodinné výchovy:

a) Výchova typu „nepřijetí“ – v různých variantách se obměňující neakceptace dítěte. Mezi faktory, které tento výchovný styl ovlivňují, můžeme jmenovat například zklamání z pohlaví narozeného dítěte nebo situaci, kdy dítě není plánované, a tak přichází na svět jako nechtěný produkt partnerských vztahů. Ve výchově se pak uplatňuje nezáměr o dítě, někdy i tvrdá autoritářská výchova, které nezohledňuje potřeby a individualitu dítěte. (Sedláčková, 2009)

Matějček popisuje výchovu „zavrhující“, která nese obdobné znaky jako výchova typu „nepřijetí“. Uvádí, že se s tímto druhem výchovy setkáváme spíše ve skryté než ve zjevné formě. Pokud dítě jednomu nebo oběma rodičům svojí pouhou existencí evokuje nějaký životní nezdár, hluboké zklamání či otřes, anebo nesplňuje jejich očekávání svými tělesnými či duševními nedostatky, dochází ze strany rodičů k nevraživým postojům. (Matějček, 1992)

b) Výchova hypersocializující (protektivní) – je typická pro rodiny s jedním dítětem, nezřídka fyzicky slabým, nebo pro rodiny, kde se dítěte dočkali až v pozdějším věku. Charakteristická je zde úzkostlivost, přehnaná obava o dítě a péče o něj, ale i snaha nabídnout dítěti veškeré možnosti k uplatnění a vyniknutí. Projekce vlastních přání a tužeb se projevuje nejen přílišným ochraňováním dítěte, usnadňováním jeho života, ale i poskytováním mnohostranného vzdělání. Tento výchovný styl také nezřídka vyúsťuje v pocity méněcennosti, protože dítě díky svému duševnímu i fyzickému přetížení nezvládá plnit očekávání svých rodičů. (Sedláčková, 2009)

V Matějčkově pojetí by tomuto stylu výchovy odpovídala výchova „příliš úzkostná a příliš protektivní“, kde je dítě prakticky ve stavu soustavné frustrace díky omezování vlastní aktivity. To může vést k agresivním projevům chování, nebo také k pasivitě

a podřízenosti. Lze sem rovněž zahrnout výchovu „rozmazlující“, kdy rodiče až nezdravě citově lpí na svém dítěti a – ve snaze je k sobě upoutat – na něj nekladou žádné nároky. Rodiče ztrácejí autoritu, zároveň však dítěti nedodávají dostatek jistoty a sebedůvěry pro soužití s dalšími dětmi i dospělými. (Matějček, 1992)

c) Výchova egocentrická – svými projevy je blízká hypersocializujícímu typu výchovy, avšak liší se od něj vnitřními motivy. Dítě se zde stává centrem pozornosti celé rodiny. Rodiče se pro dítě obětují a stávají se jeho otroky. „Malý tyran“ má neomezené možnosti a je si vědom, jak dosáhnout svého. Dítě se nemusí přizpůsobit svému okolí, k ostatním vzniká spotřební vztah. Konfrontace při přechodu dítěte do prostředí, kde přestává být středem pozornosti, může vyústit opět v projevy agrese i v pocity méněcennosti a bázlivosti. (Sedláčková, 2009)

Matějčkova výchova „protekční“ odpovídá této kategorii výchovy. Rodiče se snaží, aby dítě dosáhlo hodnot, které pokládají za významné a výhodné, ale nezáleží na způsobu, jimiž jich dítě dosáhne. Demokratická představa práv a povinností je takovým rodičům cizí, především, jde-li o jejich dítě. (Matějček, 1992)

Velké úskalí nejen rodinné výchovy představuje autoritářský styl, kde dochází k podlamování rozvoje sebejistoty v běžných výchovných situacích, do kterých se dostávají vychovatelé všech generací. Důsledkem je, že se dítě necítí být potvrzeno. (Sedláčková, 2009)

Funkce rodiny

Rodinné prostředí předurčuje, jestli se dítě cítí šťastné, vyrovnané, v bezpečí. Rozhoduje o míře schopnosti socializace dítěte v kolektivu s dětmi, dospělými i samo se sebou. (Sedláčková 2009)

Rodina plní řadu různých funkcí podle hlediska, z jakého na ni pohlížíme. Rodina by především měla vzájemně uspokojovat duševní potřeby dětí i jejich vychovatelů. Stejně tak, jako se rodiče snaží pečovat o své dítě, tak dítě přináší do života svých rodičů nové zkušenosti, pocity jistoty v citovém přilnutí dítěte k nim, dává jim vědomí vlastní společenské hodnoty a užitečnosti. (Matějček, 1992)

Funkce rodiny lze obecně shrnout následovně:

- biologicko-reprodukční – rodina má význam jak pro celou společnost, tak pro daného jedince (dnes je však dítě často překážkou v profesním růstu);
- sociálně ekonomická – rodina hraje významnou roli v rozvoji ekonomického systému společnosti, a současně se stává spotřebitelem;
- ochranná (zaopatřovací, pečovatelská) – rodina zajišťuje životní potřeby dětí i všech ostatních rodinných příslušníků;
- socializačně výchovná – rodina jako první sociální skupina učí dítě přizpůsobovat se životu, osvojovat si základní návyky a způsoby chování ve společnosti běžné;
- rekreace, relaxace, zábava – týká se všech členů rodiny; míra plnění této funkce se projevuje v tom, do jaké míry a jakým způsobem tráví členové rodiny společně svůj volný čas;
- emocionální – tuto funkci nedokáže zastoupit žádná jiná instituce, neboť nedokáže vytvořit potřebné citové zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistoty.

(Matějček, 1992)

1.3.2 Mateřská škola

Školu, tedy i tu mateřskou, lze chápat jako instituci pro řízenou socializaci dětí, s důrazem na vzdělávání. To znamená, že systematicky uvádí děti do sociokulturního světa tak, aby u nich docházelo k rozvoji osobnosti, poznatkové soustavy, hodnot a přijetí společenských norem. (Helus, 2007)

Učení se novým sociálním rolím – žáka, spolužáka – souvisí neodmyslitelně se vstupem do předškolního zařízení. Děti se zde seznamují také s rolí učitele (v mateřské škole je to obvykle učitelka), ke kterému mají v tomto období obvykle také osobní a citový vztah. To, jak se bude postoj dětí ke škole dále vyvíjet, ovlivňují konkrétní zkušenosti, kvalita vztahu k učiteli i celková nálada (klíma) ve třídě.

Mateřská škola nebo jiné předškolní zařízení hraje zásadní roli v rozvoji kompetencí dětí. Jestliže jsou děti kolem 6 let věku intelektuálně schopné a cítí se kompetentní, je pravděpodobné, že se u nich postupně rozvine pozitivní sebehodnocení. Mateřská škola by měla dětem nabízet varianty aktivit, ve kterých může každý jednotlivec uspět a mít dobrý pocit z úspěchu. Na dětském sebehodnocení se rovněž podepisuje

struktura a klima ve třídě i ve škole, což se odvíjí od empatie, ochoty spolupracovat a nasazení konkrétního pedagogického sboru. (Hawaii Institute for Tropical Agriculture and Human Resources – H. G. Lingren, Self-Esteem in Children, Children and Family [online]. c2006. Dostupné z: <http://hl-128-171-57-22.library.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/2860/1/CF-12.pdf>)

Mateřská škola s dobře připravenou učitelkou reprezentuje počátek systematického výchovného působení, kde se může v podmínkách skupiny uplatnit princip individualizace. Prostředí mateřské školy poskytuje ideální podmínky a příležitosti k individualizovanému, osobnostně zaměřenému působení na dítě. Tradiční, výchovně vzdělávací působení se zde stává spíše prostředkem nežli cílem kvalitního osobnostního rozvoje. (Opravilová, 2016)

Třídní klima

Mikrosociální prostředí, jakým je třídní kolektiv, tedy konkrétní skupina vrstevníků, významně ovlivňuje chování a učení dětí. Klima společně vytvářejí děti, které tvoří daný kolektiv, skupiny dětí, na které se třída obvykle člení, a osoby, které stojí mimo tyto skupiny, tedy vyučující a jednotliví žáci.

Obsahově v sobě zahrnuje klima třídy ustálené postupy vnímání, požívání, hodnocení a reagování všech uvedených aktérů. Důležité přitom je, jak dané klima vnímají sami zúčastnění. (Čáp, 2001)

Pozitivní dlouhodobá atmosféra je důležitým činitelem prostředí mateřské školy. V takové atmosféře se může rozvinout pocit důvěry a bezpečí, který je základním předpokladem pro vytvoření základů sebevědomí. (Hawaii Institute for Tropical Agriculture and Human Resources – H. G. Lingren, Self-Esteem in Children, Children and Family [online]. c2006. Dostupné z: <http://hl-128-171-57-22.library.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/2860/1/CF-12.pdf>)

„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 i jiné činnosti v daném prostředí.“ (Čapek, 2010)

Helus označuje sociální klima třídy jako pozitivní, jsou-li vzájemné vztahy mezi dětmi i učitelem podporující, kladně působí na osobnostní rozvoj i vzdělávací motivaci dětí. Pozitivní klima třídy účinně napomáhá uskutečňovat výchovně vzdělávací cíle v návaznosti na kompetencích učitele. (Helus, 2007)

K pozitivnímu klimatu třídy přispívá posilování soudržnosti třídy, celková pozitivní orientace třídy, efektivní motivace a komunikace, klid a pořádek ve třídě. (Čáp, 2001)

Osobnost učitele

Pedagog může dětem pomoci zlepšit jejich schopnost zdravého sebehodnocení v závislosti na tom, jak významným vychovatelem pro ně je. Pedagog by měl získat důvěru a respekt dětí, mít o ně skutečný zájem a dokázat je podpořit. (Borba, 1989)

„Děti 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)

Osobnost učitele by měla být psychicky odolná vůči dezintegrujícím vlivům, neměla by postrádat vhled do podstaty problémů a měla by mít schopnost alternativního řešení situací a psychickou flexibilitu (adaptabilita a adjustabilita). Zároveň by neměla postrádat schopnost osvojovat si nové poznatky, učit se, schopnost účinně regulovat své vnitřní a vnější aktivity a v neposlední řadě by měla disponovat sociální empatií a komunikativností. (Dytrtová, Kraulová, 2009)

Do typologie učitele se promítá zejména vztah učitele k žákům, jeho pojetí vyučování, postoje apod. Osobnost učitele nemusí být jednoznačně vyhraněna, důležitá je přítomnost jeho dominantních vlastností, jako jsou flexibilita, odolnost vůči stresu, organizační schopnosti a samostatnost. Důležitým předpokladem pro zdárný výkon profese učitele je vyrovnanost, emocionální zralost, smysl pro spravedlnost, tvořivost a trpělivost. (Dytrtová, Kraulová, 2009)

Soubor osobnostních a odborných předpokladů pro výkon učitelské profese lze souhrnně nazvat profesními kompetencemi. Nezvalová pojímá kompetence na základě požadavku, který na budoucí učitele klade změněná funkce školy, a uvádí, že je lze využít pro učitele všech stupňů škol. Rozlišuje:

- kompetence řídicí – plánování a realizace výuky, její monitorování a hodnocení;
- kompetence sebeřídicí – rozvíjení sebe sama s cílem zvýšit kvalitu vlastní práce, podílet se na týmové práci;
- kompetence odborné – ovládání předmětů vlastní aprobace, disponování potřebnými dovednostmi z daného oboru, vytváření hodnotového systému.

(Nezvalová, 2003)

Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy je podpůrným materiálem pro autoevaluaci škol i komplexním nástrojem určeným především učitelům mateřských škol, pro dlouhodobé sebehodnocení a hodnocení kvalit učitele.

Pedagog splňující předpoklady pro kvalitní profesní činnosti:

- Dodržuje lidská práva, nediskriminuje děti, jejich rodiče, ani své kolegy, dokáže pozitivně pracovat s odlišnostmi pramenícími z původu, vyznání a pohlaví.
- Používá závazné právní normy platné pro jeho profesi.
- Jedná v souladu s ochranou osobních údajů dětí, jejich rodin i svých kolegů.
- Řídí se etickými hodnotami altruistického chování (úcta k člověku a jeho rozvoji, ochrana života, pomoc slabšímu, sounáležitost, láska k lidem).
- Při svých profesních rozhodováních vychází z pojetí dítěte jako rozvíjející se osobnosti.
- Do třídy vnáší demokratické principy jednání a soužití.
- Je ochoten a schopen osvětlit svá rozhodnutí vztahující se k učení a výchově dětí – je odpovědný za prostředky, kterými instruuje a vychovává děti.

Nezbytným předpokladem profesních činností učitele je úroveň jeho profesních znalostí, které zahrnují pedagogické znalosti, znalost předškolní pedagogiky, didakticko-metodickou znalost obsahu a propojení oborů pedagogiky i psychologie, znalost kurikula, znalost cílů, účelů a hodnot výchovy a vzdělávání, znalost vzdělávacího prostředí, znalost dětí a jejich charakteristik, a zejména znalost sebe sama.

Základem Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy jsou profesní činnosti v těchto oblastech:

- Plánování – systematicky plánuje, co a jak se mají děti učit vzhledem ke vzdělávacím cílům. Volí stěžejní přístupy a metody, volí vzdělávací strategie, stanovuje dílčí vzdělávací cíle.

- Prostředí pro učení – vytváří prostředí, v němž se děti cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením. Vytváří prostředí vzájemné úcty a respektu, podporuje spolupráci mezi dětmi, podporuje jejich sebedůvěru.
- Procesy učení – používá takové výukové strategie, jež umožňují každému dítěti porozumět obsahu vzdělávání, rozvíjet žádoucí kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání. Komunikuje s dětmi způsobem, který odpovídá jejich věku.
- Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí – hodnotí tak, aby děti získaly dostatek informací pro své další učení a aby se učily sebehodnocení. Hodnotí procesy učení, jeho výsledky a hodnocení využívá zejména k podpoře motivace dětí.
- Reflexe výuky – reflektuje procesy i výsledky plánování a realizace výuky s cílem zkvalitnit svoji práci, a zvýšit tak efektivitu učení dětí. Vyhodnocuje vliv vzdělávacích činností na pokrok každého dítěte.
- Rozvoj školy a spolupráce s kolegy – je aktivním členem školního společenství, který se spolupodílí na rozvoji školy a zkvalitňování vzdělávání. Přispívá k vytváření pozitivního klimatu školy, je si vědom, že je nositelem kultury školy.
- Spolupráce s rodiči a širší veřejností – vyhledává a využívá příležitosti pro spolupráci s rodiči a dalšími partnery školy s cílem společně podporovat kvalitu učení dětí. Usiluje o vtažení zákonných zástupců do života školy.
- Profesní rozvoj učitele – řeší profesní výzvy a úkoly a přijímá zodpovědnost za možná rizika jejich řešení. Na základě sebereflexe plánuje svůj další profesní růst, ale také dbá o své fyzické a psychické zdraví.

(Tomková, 2012)

1.4 Komunikace

Jak už bylo řečeno, mezilidské vztahy mají zásadní význam pro rozvoj osobnosti dítěte. Dítěti blízcí lidé, kteří je ujišťují, že je milováno, že jim na něm záleží a že mezi nimi panuje důvěra, dítě aktivizují, dávají mu zažít pocit sounáležitosti, čímž podněcují jeho schopnosti související se zdravým vývojem jeho sebepojetí a sebedůvěry. Život dětí je ovšem stejně tak ovlivněn i vztahy s lidmi, kteří je traumatizují, kterých se bojí. Svě

negativní emoce pak děti vytěsňují v důsledku své vázanosti, bez možnosti vymanit se ze své závislosti – například na rodičích. (Vítková, 2004)

Mezilidské vztahy se odehrávají v interakcích a komunikacích, tzn., lidé na sebe navzájem reagují, vzájemně se dorozumívají prostřednictvím procesů sdělování obsahů, a to různými způsoby. (Helus, 2004)

„Komunikaci lze v nejširším slova smyslu chápat jako symbolický výraz interakce (= vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy).“ (Vítková, 2004)

„Komunikovat, sdělovat i přijímat můžeme verbálně, neverbálně, činem, jednáním. Nekomunikovat nelze, je možné nemluvit, ale i svým mlčením, nehnutým obličejem (*poker face*), řečí těla (*body language*) něco sdělujeme.“ (Michalík, 2011)

Abychom dosáhli výchovných a vzdělávacích cílů, je nezbytné stanovit si pro komunikaci a interakci pravidla. Nejen v mateřské škole je nezbytné vědět, co je dovolené či přípustné, a co je naopak nedovolené nebo nežádoucí. Vytváření hranic je pro dítě nutné nejen v podmínkách mateřské školy, ale také v širším sociálním prostředí. (Mešková, 2012)

Obecně lze komunikaci třídit podle mnoha kritérií, přičemž jedním z nich je třídění podle prostředků na komunikaci verbální a neverbální.

Za verbální lze pokládat slovní dorozumívání se, vzájemné instruování apod. Verbální stránka sdělení se vesměs týká určitého věcného obsahu a má úzkou spojitost s kognitivní stránkou osobnosti. Verbální projev – oproti neverbálnímu, který bývá spíše nahodilý – je obvykle uvědomělý.

Neverbálním projevem mohou být úsměšky poukazující na pochybení, pevný pohled do očí, který naznačuje pevný postoj, nebo rozpačité tčkání očima vyzrazující bezradnost. Neverbálně obvykle utěšujeme plačící dítě fyzickým kontaktem i výrazem tváře. Neverbální stránka komunikace zasahuje spíše emocionální a postojové oblasti osobnosti.

Mnohé komunikační procesy probíhají na obou úrovních současně, kdy jedna z nich hraje vedoucí úlohu a druhá ji doplňuje, vytváří atmosféru. To, co je sdělováno

verbálně, buď neverbálně ještě zesílíme, nebo to můžeme neverbálně popírat. (Helus, 2004)

1.4.1 Efektivní komunikace

Komunikace s dítětem, která nevyvolává pocit ohrožení a manipulace, kdy se dítě cítí přijímáno a respektováno, chápáno jako plnohodnotný partner, je možné označit jako efektivní způsob komunikace. Je nutné ho vštípit a pro pedagogy představuje dlouhodobé učení a práci na sobě. (Svobodová, Švejdrová, 2011)

Pedagog či rodič si mnohdy neuvědomuje skryté poselství svého sdělení, jež vyjadřuje jeho vztah či postoj k danému tématu nebo osobě, kterého si nutně nemusí být vědom. (Mešková, 2012)

Efektivní komunikace zahrnuje konkrétní komunikační dovednosti, které shrnují ty nejlepší zkušenosti dobře fungující komunikace. Někteří se s nimi setkali zcela přirozeně již během své výchovy, někteří se jim musí naučit. Příkazy nebo hrozby, které představují typický příklad komunikace neefektivní, mohou mít zdánlivě stejný efekt jako použití respektujícího přístupu, tedy že dítě požadavek splní. Důsledky využívání těchto komunikačních nástrojů však sahají daleko do budoucnosti. (Kopřiva, 2012)

Mezi techniky efektivní komunikace lze řadit:

- Popis, konstatování – „Vidím, že...“, „Slyším, že...“. Centrem pozornosti je to, co se stalo, nikoliv kdo to provedl. Napomáhá příjemci sdělení osvětlit souvislosti. Při popisu se snažíme o přátelský nebo alespoň věcný tón. Podrážděný tón do sdělení vnese kupříkladu slůvko „zase“: „Ta postel zase není ustlaná!“ Stejně tak mohou efekt pokazit citově negativně zabarvené výrazy: „Všude po zemi se válejí hračky!“ Popis dává více prostoru než otázky, které signalizují nedůvěru nebo kontrolu, a vytvářejí tak vztah založený na mocenském přístupu.
- Informace, oznámení – „Je třeba...“, „Tohle uděláme takhle...“, „Pomůže, když...“. Svým sdělením poskytujeme příjemci informaci o současném stavu nebo situaci, k pravidlům chování nebo jeho důsledkům. Hlavním rysem respektujícího přístupu je ponechání možnosti rozhodnutí druhé osoby, zda informaci využije. Po oznámení

pokynu naopak očekáváme, že nám protistrana vyhoví. „Informace rozvíjejí zodpovědnost – rady a pokyny poslušnost.“ (Kopřiva, 2012)

- Vyjádření vlastních potřeb a očekávání – „Potřebuji, aby...“, „Pomohlo by mi, kdybys...“. Jde v podstatě o informace, kterými vyjadřujeme, co potřebujeme či chceme, sdělujeme je v první osobě jednotného čísla, pokud možno v pozitivním tónu.
- Možnost volby – „Uděláš to tak nebo tak?“, „Přijdeš tehdy nebo tehdy?“. Napomáháme rozvoji kritického myšlení, které v dítěti podporuje růst pocitu zodpovědnosti. Podnítit schopnost pozorování, hodnocení nebo zvažování pro a proti lze prostřednictvím vyjmenování dvou nebo více konkrétních alternativ. Ty musejí být přijatelné pro obě strany a nesmějí být manipulativní. Podstatou této techniky je náš respekt k druhému člověku, který povzbuzuje vnitřní motivaci dětí i pozitivní třídní klima.
- Technika dvou slov – „Jirko, boty!“. Tím, že omezíme obsah sdělení na oslovení a jedno další slovo charakterizující podstatu problému, se vyhneme přívuku příkazu. V některých případech dostačuje gesto nebo pohled, který chápou všichni zúčastnění. V některých situacích je nutné vyjádřit jasný nesouhlas: „Žádné praní!“ Je nutné vyhnout se hodnocení, mluvíme jen o tom, co můžeme skutečně pozorovat.
- Prostor pro spoluúčast a aktivitu druhého – „Co s tím uděláme?“, „Co navrhuješ?“. Efektivnost je v tomto případě založena na vnitřní motivaci a aktivitě dítěte. Spoluúčastí dětí na rozhodování věcí, které se jich týkají, se lze vyhnout mocenskému přístupu v chování, jenž se projevuje právě rozhodováním za druhé. Ptát se dětí, co v dané situaci navrhnou, vytváří model velmi efektivního přístupu, který využijeme po celý život.

Díky prolínání a kombinování výše uvedených technik zvyšujeme celkový účinek efektivní komunikace. (Kopřiva, 2012)

1.4.2 Komunikace v prostředí třídního kolektivu mateřské školy

Celkový psychický vývoj předškoláka je na takové úrovni, že významně narůstá počet sociálních skupin, ve kterých se pohybuje, a v přímé návaznosti na to se rychle učí novým prostředkům komunikace. Během předškolního období se dítě naučí tisíce slov,

kteřé využívá nejen jako prostředky dorozumění s ostatními členy sociální skupiny, ale také ve své hře (individuální nebo skupinové) a rozvíjející se fantazii. (Říčan, 2005)

V mateřské škole sice ještě nelze hovořit o pedagogické komunikaci v pravém slova smyslu, protože vzdělávací proces by měl být podřízen procesu výchovnému, ale také zde platí, že se komunikace odehrává nejen v prostředí mateřské školy, ale i v rodině a zájmových zařizováních, je záměrná, kognitivní, motivační i regulační. Účastníky pedagogické komunikace nejsou jen učitelé a žáci, ale jsou jimi i rodiče. (Mešková, 2012)

Úkolem mateřské školy je prostřednictvím komunikace učitele s dětmi a jejich rodiči doplňovat rodinnou výchovu. Pedagog by měl respektovat jak děti, tak jejich rodiče, měl by se snažit skřze poznání pozitivně působit na rozvoj osobnosti svěřených dětí. Rodiče mohou tento úkol usnadnit svým zapojením do života školy i svou aktivní účastí na hledání optimální cesty výchovy a vzdělávání svých dětí.

Při komunikaci s rodiči by měl být vždy patrný pozitivní vztah k dítěti a podávání pozitivních informací o činnostech dítěte. Negativní sdělení jsou lépe akceptována, využijeme-li k jejich předání prostředky efektivní komunikace. Důležitá je také komunikace neverbální, a to nejen prostřednictvím mimiky a gest, ale například také nástěnky na chodbě mateřské školy, webových stránek školy i celkového klimatu.

Efektivní komunikace pedagoga, ať už s dětmi nebo s rodiči, je podmíněna naplňováním tří oblastí výchovy:

- Učit děti dovednostem a návykům, které jsou pro úspěšný život nezbytné. Podněcovat vnitřní motivaci dětí a vést k jejímu aktivnímu využívání tím, že klademe požadavky na jejich činnosti i chování.
- Rozvíjet osobnost dětí, podpořit rozvoj sebeúcty, pozitivní sebepojetí i sebedůvěru. Dát dětem prostor pro prožívání vlastních emocí a jejich zvládnání. Vytvářet prosociální postoje a morální normy, umožnit zvnitřnění všeobecně přijímaných hodnot.
- Být současně s dětmi v dobrých vztazích, které jsou otevřené a založené na vzájemné důvěře a respektu. Děti si tak osvojují pozitivní modely vztahů pro svůj další život.

(Kopřiva, 2012)

Pro efektivní a účelnou komunikaci je nezbytné prostředí, které je bezpečné nejen z hlediska uspořádání a uzpůsobení nábytku ve školní třídě, ale především z hlediska

psychického. To, jak se děti při jednání s učitelem cítí, lze ovlivnit sdělováním vlastních emocí a pocitů, a to přirozeně a autenticky. Neměl by chybět oční kontakt, úsměv, soustředěná pozornost, naslouchání a empatie. (Svobodová, 2010)

Michalík definuje empatii takto: „Umění vcítit se – umění empatie – znamená představit si sebe sama na místě druhého a zároveň si uchovat odstup.“ (Michalík, 2011)

Pozorné naslouchání a empatie jsou podstatné pro samotné porozumění tomu, co nám chce ten druhý sdělit, a zároveň vyjadřují náš zájem o něj i o obsah jeho sdělení. Intenzivně pomáhají vzájemně sdílet prožitky a pocity. (Michalík, 2011)

Prostředkem, kterým můžeme posílit schopnost sebehodnocení dětí a pocit bezpečí, je pojmenování pocitů dítěte i pocitů vlastních. Hodnocení výkonů, která jsou založena na vlastním prožitku („To se mi líbí.“), můžeme obohatit zapojením dětí a jejich pocitů („Z toho máš asi radost, vid?“).

Silné emoce můžeme dítěti pomoci zpracovat pomocí empatické reakce, jejíž strukturu tvoří naslouchání druhému, pojmenování emoce, nabídnutí pomoci. Často však silné emoce popíráme – dáváme najevo jejich nesprávnost a nepatřičnost, nebo je zlehčujeme, čímž dítěti oslabujeme sebedůvěru a zkresluje se sebepojetí. (Svobodová, 2010)

Jedním z prvků, které přispěly ke zlepšení výchovy a vzdělávání ve školách, je narůstající povědomí pedagogů o důležitosti podpory a rozvoje sebepojetí, sebehodnocení, sebedůvěry a sebeúcty. „Mnozí autoři ve svých pracích doložili, jak mohou učitelé poškodit sebeúctu žáků tím, že mnohým z nich zdůrazňují jejich relativní nedostatek úspěchu ve srovnání s vynikajícími žáky. Takoví žáci při všem, co dělají, prožívají určitý pocit selhání, i když podávají nejlepší výkon, jakého jsou schopni. V důsledku toho se mnozí pohybují v bludném kruhu klesající spirály nedostatečných výsledků na jedné straně a nízkých očekávání ze strany učitelů ohledně jejich budoucí práce na straně druhé.“ (Kyriacou, 2004)

Učitel v mateřské škole by měl vždy respektovat potřeby dítěte jak v oblasti fyziologické, která je individuální, tak v oblasti psychologické. Měl by vytvářet jasná a smysluplná pravidla, která dětem dávají zažít vědomí řádu a bezpečí. Mají-li taková

pravidla fungovat, je potřeba, aby se na jejich tvorbě podílely samy děti. Stejně důležité je poskytovat dětem dostatek zajímavých a smysluplných aktivit a podnětů. (Svobodová, Švejdová, 2011)

1.5 Hra – základní činnost dítěte předškolního věku

Hra je nedílnou součástí našich životů – patří k základním existenciálním jevům, a proto ji nelze opomíjet. Význam, který pojmu *hra* přiřadíme, a jak tento pojem definujeme, odráží náš vlastní postoj ke hře samotné. Člověka v jeho přístupech ovlivňuje i postavení hry v historickém kontextu. Hra je v lidských životech přítomna od nepaměti a nikdy dříve lidé neměli tolik možností a prostoru ke hře jako nyní. V současné době je nebývalé i vynaložené úsilí a prostředky k realizaci herní činnosti, což má však na postavení hry v životech lidí spíše paradoxní efekt. Pokud si dovolíme hrát si svobodně, uvolněně a bezprostředně, dá taková hra našim životům nový rozměr a energii. Při hře v kolektivu se člověk vymaňuje z osamění a stává se součástí sociální skupiny.

Jsme-li součástí hry, vnímáme intenzivněji vlastní pocity, můžeme si lépe uvědomit sebe sama i neopakovatelnost chvíle, ve které se nacházíme. Důležitost hry je zcela nezpochybnitelná – hra svou přítomností tvoří v našich životech malou oázu štěstí. (Fink, 1992)

Předškolní období je věkem hry, což odráží také to, že mezi složkami psychiky převažují emoce. Hru podporuje i rozvoj vlastní aktivity dominantního charakteru, směřující k sebeprosazení ve vrstevnické skupině. Naplnění potřeby bezpečí, jistoty, pohybu a činností je v tomto období obzvláště patrné. (Svobodová, 2010)

Obecná typologie rozlišuje následující hry:

- funkční hra – spočívá ve výkonu určité jednoduché funkce nebo dovednosti, jako například tleskání;
- fiktivní hra – její nedílnou součástí je fantazie a předstírání;
- receptivní hra – její podstatou je naslouchání příběhu nebo sledování události na obrázku;
- konstruktivní hra – obsahuje kreslení, hraní s kostkami, pískem apod.;

- hra s pravidly – ustaluje se v předškolním věku, obsahuje pevně stanovené herní postupy.

(Fontana, 1997)

Sám smysl hry můžeme pojímat trojím způsobem: Ve vnitřním smyslu – souvislost smyslových vjemů hraných věcí, činů a vztahů; v externím smyslu – především při rozhodování o tom, zda si budeme hrát; ve smyslu pro nezúčastněné diváky – možnost vcítit se, porovnávat i hodnotit. „Lidská hra je jednáním, které zpřítomňuje svět a život a tím jim dává smysl.“ (Černík, 2008)

Dítě předškolního věku se hrou učí a získává zkušenosti, hra mu přináší radost a uspokojení, pomáhá mu také odpoutat se od problémů, nebo se s nimi vyrovnat.

„J. Huizinga vnímá hru jako svobodné jednání, které se koná v rámci jasně vymezeného času a prostoru podle svobodně přijatých a bezpodmínečně dodržovaných pravidel, má svůj cíl samo v sobě, nese pocit radosti a napětí a zároveň vědomí odlišnosti od všedního života.“ (Svobodová, 2010)

1.5.1 Hra jako nástroj získávání schopností a dovedností

„Během několika krátkých let se člověk posouvá od zjevně zcela fyzické hry malého kojence, která je snad obdobou dříve připomenuté bezmyšlenkovité hry zvířat, ke hře obsahující mnohé z vytříbených duševních pochodů, jež umožňují vydělit lidi jako tvory zcela odlišné od jiných druhů. ... Rozvíjející se mohutnost myšlení pomáhá vytvářet složitější způsoby hry, a je tomu také naopak, totiž že složitější způsoby hry mohou urychlit rozvoj rozvinutějších způsobů myšlení.“ (Fontana, 1997)

Hru můžeme označit jako základní metodu předškolního vzdělávání, a to zcela přirozenou. Předškolák stráví hrou většinu svého času. Hra mu přináší uspokojení, získává díky ní zkušenosti, hrou se učí a přehrává si v ní situace, kterým nerozumí.

Principy hry by měly být v mateřské škole uplatňovány nejen při volné hře dětí, ale také při řízených činnostech a všech ostatních aktivitách v mateřské škole, podobně jako principy vzdělávání. Řízená činnost poskytuje na první pohled učitelům v mateřské škole nejvíce prostoru pro vzdělávání, ovšem všudypřítomné by mělo být prožitkové učení, které souvisí s rozvíjením osobnosti předškolního dítěte. „Uplatňováním prožitkového

učení v mateřské škole usilujeme o propojení emocionální složky osobnosti dítěte s rozvojem sociálním a intelektuálním.“ (Svobodová, 2010)

Prožitek je rovněž zásadním elementem dramatické hry a výchovy, které můžeme chápat jako systém osobnostního a sociálního učení prováděný pomocí uměleckých prostředků. Dramatická výchova poskytuje prostor pro vlastní prožitek, aktivní činnost při komunikaci na principu hry. Pro děti předškolního věku je to prostředek vhodný k předávání zkušeností a vědomostí i postojů obecně. (Svobodová, Švejdrová, 2011)

Čím více podnětů a příležitostí ke hře se dítěti naskytne, tím větší je pravděpodobnost, že nastane nové učení. Strukturovanost, kterou by měl učitel hře dětí dodávat, je jakýsi rozsah, v němž jsou dětem nabízeny předem stanovené způsoby, jak si při hře počínat, které jsou zvláště vytvářeny proto, aby uváděly děti do určitých dovedností a postupů. Je otázkou, do jaké míry by měl předškolní pedagog hru strukturovat. V zaměření mateřských škol se setkáváme s různými přístupy ke hře. Jedním z postojů je přesvědčení, že hra by měla být spontánní, volná a učitel by měl poskytovat podněty, ze kterých si dítě podle svých sklonů, zájmů a věku vybírá. Některé přístupy zdůrazňují naopak důležitost strukturovanosti v návaznosti na vědomý proces učení. (Fontana, 1997)

Hra je úzce spojena s rozvojem motorických a kognitivních oblastí, s motivačně volnými vývojovými faktory, a zároveň s rozvíjením sociálních vztahů. Různorodost a spontánnost her, do kterých se dítě zapojuje, a jeho soustředění se odvíjejí od aktuálního stavu, tj. od emočního stavu, atmosféry, dostatku času, podnětů a spoluhráčů. „Pro dítě předškolního věku je hra analogická pozdějšímu učení se či ještě vzdálenější práci, neboli s trochou nadsázky můžeme říct, že jak si teď dítě hraje, tak se bude později učit, pracovat. Hra jistě ovlivňuje učební a pracovní návyky.“ (Mertin, Gillernová, 2010)

1.5.2 Využití dramatické hry k rozvoji schopnosti sebehodnocení dětí

„Princip hry by měl být v mateřské škole hýčkáán a rozmazlován. Díky němu do prostoru mateřské školy zcela přirozeně vstupuje dramatická výchova a je pouze na učitelce, jestli ji pustí dovnitř jako váženého hosta, nebo ji vykáže do prostoru vyhrazeného čemusi podřadnému.“ (Svobodová, Švejdrová, 2011)

Využití dramatické hry (*role-play* – hra v rolích) v rámci dramatické výchovy vede k budování a rozšiřování základů, na kterých lze stavět po zbytek života. Napodobující a dramatické hry můžeme pozorovat u dětí od nejujtějšího věku. Imitující hra stojí na počátku dramatické hry. Dítě jednoduše kopíruje nebo napodobuje své pečovatele v mnoha úkolech každodenní rutiny.

Dramatická hra je však mnohem komplexnější než pouhé kopírování vzorů chování a zahrnuje převzetí nejrůznějších rolí. V mateřské škole se s ní setkáváme například při hře „na maminku a tatínka“, „na prodavačku a zákazníka“ apod. Dítě využívá svůj čas k objevování okolního světa a svých sociálních rolí. Tím, že se účastní této formy hry – zpočátku samo, později v kolektivu, dostává příležitost k objevování svých vlastních silných stránek a jejich chápání v okolním světě.

Zajištění reálného prostředí a potřebných propriet posiluje dramatickou hru. Například má-li 3leté děvčátko sourozence, kterého maminka kojí, bude i ono kojit své miminko – panenku.

Obecně lze cíle dramatické výchovy třídit do tří kategorií:

- Rovina dramatická – rozvíjí dovednosti v oblasti dramatické hry s výrazovými prostředky, představuje dramatickou a divadelní hru i divadlo jako umění. Dítě si osvojuje hru v roli a dramatické situaci, učí se přirozeně jednat a improvizovat.
- Rovina sociální – podporuje vztahy a spolupráci ve skupině, poznávání světa, života a lidských bytostí. Prohlubuje sociální porozumění, citění i vědomí, napomáhá k rozvoji empatie a schopnosti naslouchat, učí děti reálně a spravedlivě hodnotit sebe sama i své okolí.
- Rovina osobnostní – podporuje psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikaci, emoce a vůli), rozvíjí schopnosti (inteligenci, tvořivost) a související dovednosti, napomáhá vnitřní motivaci a tvorbě hodnotového žebříčku.

Vzhledem k Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání lze říci, že prostřednictvím dramatické výchovy plníme pedagogické cíle a záměry, které se týkají osvojování pozitivních hodnot a postojů, učení nezávislému myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek, schopnosti pozitivního sebepojetí a řešení problémů, rozvíjení fantazie, vnímavosti i komunikačních dovedností. (Michlíčková, R. Dramatická výchova

v MŠ – I. část [online]. c2010. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/r/PBCP/7481/DRAMATICKA-VYCHOVA-V-MS---I-CAST.html/>

Má-li být dramatická činnost opravdovou hrou, neměly by být porušeny zásady spontánní dětské hry:

- Hra je svobodná činnost – nikdo do ní nemá být nucen. Někdy se dítě cítí lépe jako pozorovatel nežli jako aktivní účastník, což by mělo být respektováno i v mateřské škole. Dobrý pedagog nikdy nenutí do hry všechny přítomné děti, pokud samy nechtějí.
- Hra nepřináší účastníkům hmotný prospěch ani výhodu, nemá pro hráče určený cíl a zdánlivě postrádá smysl – hraje se pro samotnou rozkoš ze hry.
- Hra má svůj čas a prostor – je vyčleněna z reálného času a prostoru.
- Hra má svoje pravidla, nebo je „jako“.

(Svobodová, Švejdvová, 2011)

Hra v roli je výlučně dramatická metoda, kterou lze zároveň chápat jako jeden z principů dramatické výchovy a která vychází ze spontánní hry předškolního dítěte. Pro dítě není problém se převtělit do jakékoli postavy nebo věci. Jestliže dítěti roli nabídneme a ono ji svobodně přijme, projeví se spontánně. Dítě se tak stává ono proměněnou bytostí, ale zároveň zůstává samo sebou. Podle míry zaujetí nebo pohrouženosti do role rozlišujeme:

- simulace – hráč v určité fiktivní situaci zůstává sám sebou;
- alterace – hráč hraje roli jiné osoby, ale jen takovým způsobem, jaký jemu samotnému vyhovuje;
- charakterizace – hráč představuje nejen roli jiné osoby, ale také její charakter, popř. způsob jejího vyjádření.

Zásadní funkci má také učitel v roli, který je pro děti partnerem a spoluhráčem, ale zároveň může z pozice své role posouvat děj, motivovat činnosti nebo podněcovat děti k určitému jednání. (Svobodová, Švejdvová, 2011)

Dramatická hra je pro předškolní děti zcela přirozená a vychází z jejich spontánnosti, a tak uplatňováním jejich metod a postupů respektujeme vývojové potřeby dětí.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Popis výzkumného šetření

Výzkumné šetření je zaměřeno na oblast sebehodnocení a sebevědomí dítěte předškolního věku.

Cílem šetření je zmapovat, do jaké míry je rozvinuto sebevědomí a schopnost sebehodnocení současných předškolních dětí, a dále zjistit, zda (popř. jakým způsobem) může pedagog a prostředí mateřské školy ovlivňovat jejich rozvoj.

Z výše uvedených cílů vyplývají následující výzkumné otázky:

- Jaká je úroveň vývoje sebevědomí a schopnosti sebehodnocení současných dětí předškolního věku?
- Může pedagog a prostředí mateřské školy ovlivňovat rozvoj sebevědomí a schopnosti sebehodnocení předškolních dětí? Pokud ano, jakým způsobem může pedagog na jejich rozvoj působit?

Výzkumný soubor v mé bakalářské práci představují 3 předškolní děti ve věku 5 let v kolektivu smíšené třídy mateřské školy.

Ve svém výzkumu jsem použila metodu přímého, zjevného, nezúčastněného pozorování a záznam z pozorovacích archů, kde hodnotím každé dítě ve všech zvolených oblastech výběrem z 5 možných úrovní.

Pozorovací arch je inspirovaný metodickým materiálem High/Scope Press – COR Observation Items – Preschool Child Observation Record [online]. c2003. Dostupné z: <http://prekese.dadeschools.net/docs/ForTeachers/TeacherHandbook/appendixH/H%20CORObservationItemsPK.pdf>

Zpracování dat bylo rozděleno do dvou částí. První část je zaměřena na záznam jednotlivých dovedností a schopností z pozorovacích archů. V druhé části byla provedena systematizace dat do podoby případových studií, které umožňují stručně a jasně shrnout podstatné charakteristiky každého dítěte. Studie mapují faktory, z nichž lze usuzovat na míru rozvoje sebevědomí a schopnosti sebehodnocení dětí.

2.2 Průběh pozorování

Pozorování probíhala v době od 2. 9. 2015 do 3. 12. 2015 v mateřské škole v Plzeňském kraji.

Uskutečnila jsem celkem 7 pozorování v termínech 2. 9. (8:00–10:00), 16. 9. (8:00–10:00), 1. 10. (8:00–10:00), 16. 10. (10:00–12:00), 3. 11. (14:00–16:00), 20. 11. (8:00–10:00) a 3. 12. 2015 (8:00–10:00). Pozorování trvala minimálně 2 hodiny a probíhala v různém prostředí. Dvakrát jsem se účastnila exteriérových aktivit, ostatní pozorování probíhala v interiéru, a to vždy za přítomnosti učitelky.

Při svém pozorování jsem se snažila nenarušovat průběh činností, udržovat maximální možný odstup od dětí a neupoutávat jejich pozornost.

2.3 Výchozí předpoklady

Na základě prostudované literatury a dalších zdrojů informací jsem zvolila několik oblastí pozorování, které jsou podrobně popsány v této kapitole.

Vycházím z předpokladu, že na stupeň vývoje sebevědomí a sebehodnocení dětí lze s vysokou mírou pravděpodobnosti usuzovat z následujících projevů:

a) Děti s rozvinutou schopností sebehodnocení a vyšší úrovní vývoje sebevědomí se obvykle projevují jako

- schopné identifikovat a pojmenovat vlastní silné stránky;
- iniciativní, aktivní, ochotné zkoušet nové věci;
- sebejisté při komunikaci, aktivní při sociální interakci;
- ochotné diskutovat svá stanoviska;
- rozhodné, schopné řešit konflikty.

b) Děti s nedostatečně rozvinutou schopností sebehodnocení a nižším stupněm vývoje sebevědomí se projevují spíše jako

- neiniciativní, pasivní, méně ochotné zkoušet nové věci;
- vystrašené, bázlivé;
- nejisté při komunikaci, pasivní při sociální interakci;
- nerozhodné, neschopné řešit konflikty.

2.4 Charakteristika jednotlivých oblastí pozorování

1. Iniciativa

Předškolní děti jsou od přírody zvědavé, podnikavé a přirozeně motivované k prosazení svých zájmů a nápadů. Prostřednictvím každodenních rozhodnutí a plánů děti iniciují aktivity, které jim umožňují učit se nejen o okolním světě, ale i o nich samých. Iniciativním jednáním děti získávají důvěru v sebe sama, vidí se jako osoby schopné spolupracovat s ostatními. V průběhu času děti rozvíjejí své schopnosti sdělovat své záměry a řešit problémy, které se vyskytují v rámci kolektivu, jehož jsou součástí.

A. Rozhodování a plánování

Jako přirozeně aktivní bytosti se děti neustále rozhodují a plánují. Postupem času se při svém rozvoji vyvíjejí ve svých schopnostech a dovednostech od velmi jednoduchých rozhodnutí k promyšleným, plánovaným rozhodnutím, která chtějí realizovat.

Úroveň 1: Dítě vyjadřuje svoji volbu nebo rozhodnutí jednoduchou činností, prostým ukázáním na danou věc nebo i tím, že si s ní bez slovního úvodu začne hrát.

Úroveň 2: Dítě vyjadřuje svoji volbu jedním nebo dvěma slovy – svůj výběr uvádí několika slovy či krátkou frází. Může také reagovat na podnět dospělého, jestliže volí otázku s otevřeným typem odpovědi.

Úroveň 3: Dítě vyjadřuje svoji volbu krátkou větou, bez sdělení detailů o provedení svého plánu. Pouze oznamuje svoji aktivitu, neuvádí místo nebo jiné detaily činnosti.

Úroveň 4: Dítě plánuje činnost s jedním nebo dvěma detaily, je schopno ke svému plánu dodat o něco více podrobností, které zahrnují určení místa, kde si hodlá hrát, s kým si bude hrát, nebo hračky a pomůcky, které bude používat.

Úroveň 5: Dítě plánuje činnost se třemi a více detaily, vytváří komplexní plány a v některých detailech popisuje, co použije a jak svého plánu dosáhne. Pro dosažení této úrovně musí plán obsahovat nejméně tři prvky – například identifikaci herní aktivity a dvě další potřeby/pomůcky, které mají být použity, nebo pojmenování dané činnosti a dva spoluhráče.

B. Řešení problému

Děti, které realizují své záměry, se v mateřské škole nevyhnutelně setkávají s překážkami při práci s různými pomůckami. Pokud mohou děti samy tyto problémy řešit, získávají schopnost promyšleně a kreativně řešit neočekávané situace, získávají sebejistotu při řešení každodenních problémů a osvojují si pro-aktivní přístup při jejich řešení. Tato podkapitola je zaměřena především na řešení problémů s pomůckami obecně, nikoliv při interakci s ostatními dětmi.

Úroveň 1: Dítě vyjadřuje frustraci, když narazí na problém. Na této úrovni při řešení problému typicky projevuje frustraci buď svým jednáním (házením pomůcek na podlahu, dupáním apod.), nebo hlasovými projevy (pláčem, křikem atd.).

Úroveň 2: Dítě identifikuje problém a požádá o pomoc. K zařazení do této úrovně musí dítě problém rozeznat, a buď ho samostatně pojmenovat, nebo žádostí o pomoc reagovat na podnět dospělého.

Úroveň 3: Dítě se pokouší o jedno řešení problému, avšak nemusí být v jeho řešení úspěšné, aby bylo zařazeno do této kategorie, a to i v případě, že se pomocí stejné metody opakovaně pokouší o řešení.

Úroveň 4: Dítě se pokouší alespoň o dva způsoby řešení problému. Stejně jako u předchozí úrovně, dítě nemusí být při řešení úspěšné, ale i přes opakovaný neúspěch zkouší jinou metodu řešení.

Úroveň 5: Dítě se pokouší o tři a více způsobů řešení problému. Aktivně se zapojuje a vytrvale, s vynaloženým úsilím, zkouší vyřešit problém. Musí se pokusit alespoň o tři a více metod, aby problém vyřešilo. I když je dítě při řešení problému úspěšné, pro tuto úroveň není úspěch nezbytně nutný.

C. Iniciování hry

Hra je spontánní, tvůrčí a nepředvídatelná činnost dítěte, která mu poskytuje uspokojení. Ať už je hlučná nebo tichá, neřízená nebo řízená, silová nebo prováděná bez fyzické námahy, děti shledávají hru jako uspokojující, podnětnou, zábavnou a obohacující. Dítě při hře zapojuje všechny své smysly – od prvotního zkoumání a objevování věcí a toho, jak fungují. Dítě postupem času do své hry zapojuje ostatní děti, vytváří

a respektuje pravidla, čímž se hra stává stále složitější. Tento aspekt je založen jednak na typu hry (explorační, konstruktivní, dramatická, hra s pravidly), jednak na sociálním kontextu hry.

Úroveň 1: Dítě se zaměřuje na explorační hry. Dítě na této úrovni jednoduše objevuje vlastnosti a funkce věcí a nástrojů, zejména těch, které nezná. Pozorovateli se může zdát, že hra nemá jasný záměr.

Úroveň 2: Dítě se zabývá vyráběním za použití nějakého materiálu nebo pomůcek. Dítě má určitou představu o tom, co dělat s daným materiálem a jak použít pomůcky a nástroje.

Úroveň 3: Dítě se zaměřuje na hry dramatické. Bere na sebe role a pravomoci dle vlastního scénáře.

Úroveň 4: Dítě při hře s ostatními přispívá svými vlastními nápady a ovlivňuje hru. Hraje si s ostatními a svou myšlenkou dává v určitém smyslu podnět ke změně hry.

Úroveň 5: Dítě se zapojuje s ostatními do hry s pravidly. Spolu s ostatními dětmi se věnuje klasickým hrám, jako jsou karty či deskové hry; vymýšlí a iniciuje hry, v nichž stanovuje vlastní pravidla.

2. Sociální dovednosti

Vytvářením sociálních vztahů se svými vrstevníky a s dospělými rozvíjejí předškolní děti velmi důležité společenské dovednosti a strategie, které je budou provázet po celý život. Děti aktivně vyhledávají vrstevníky, se kterými si hrají, napodobují je, mluví s nimi. Rozhodují se, s kým budou iniciovat interakci, aby uskutečnily své plány. Tyto rané sociální zkušenosti jsou pro dítě stavebními kameny mezilidských vztahů (důvěra, samostatnost, iniciativa, empatie, sebehodnocení) a formují jeho reálnou představu o sobě samém i o ostatních. Dospělý může dítě v jeho rozvoji podpořit tím, že vytvoří příznivé sociální klima.

A. Vztah dítěte k dospělým

Předškolní děti jsou přirozeně motivovány k udržování vztahů s vnímavým, citlivým a podporujícím učitelem či vychovatelem. Vztah dítěte s učitelem v předškolním zařízení

může pozitivně ovlivňovat pocity sounáležitosti a psychické pohody. V této části se věnují dvěma typům dospělých:

- 1) známí dospělí (třídní učitelé, vlastní rodiče, personál mateřské školy);
- 2) neznámí dospělí (cizí učitelé, rodiče ostatních dětí, návštěvníci).

Dítě může na známého dospělého reagovat otevřeněji než při komunikaci s neznámým dospělým, kde může převážit plachost.

Úroveň 1: Dítě se účastní konverzace iniciované dospělým, kterého zná. Na této úrovni může komunikace probíhat verbálně i neverbálně.

Úroveň 2: Dítě se účastní konverzace iniciované dospělým, kterého nezná. Dítě reaguje (verbálně či neverbálně), pokud dospělý, kterého nezná, iniciuje vzájemnou komunikaci.

Úroveň 3: Dítě iniciuje komunikaci nebo jiný druh interakce s dospělým, bez ohledu na to, zda ho zná nebo nezná.

Úroveň 4: Dítě udržuje interakci s dospělým. Na této úrovni je dítě schopno udržet interakci s dospělým (verbální či neverbální) po delší časový úsek. Dítě nemusí kontakt iniciovat, ale rozhovor by měl mít více než pět konverzačních výměn.

Úroveň 5: Dítě zahrne dospělého do své činnosti a v té s ním nějaký čas setrvává. Dítě přiměje dospělého účastnit se jeho aktivity. Dítě a dospělý setrvávají ve hře jako partneři po delší časový úsek.

B. Vztah dítěte k ostatním dětem

Vytváření vztahů s vrstevníky poskytuje předškolním dětem značné výhody: emocionální podporu v neznámých podmínkách, příležitost ke hře ve dvojici, nácvik komunikačních strategií. Všechny budoucí vztahy jsou postaveny na těchto sociálních dovednostech.

Úroveň 1: Dítě odpoví, pokud jiné dítě iniciuje konverzaci. Reaguje verbálně či neverbálně, začne-li jiné dítě komunikovat.

Úroveň 2: Dítě iniciuje interakci s jiným dítětem. Dítě je na této úrovni schopno zahájit komunikaci (verbální či neverbální) nebo jinou interakci s dalším dítětem.

Úroveň 3: Dítě udržuje interakci s jiným dítětem. Dítě komunikuje (verbálně či neverbálně) s jiným dítětem po delší časový úsek. Konverzace se na této úrovni skládá alespoň z pěti výměn.

Úroveň 4: Dítě zve jiné dítě do hry, činí rozhodnutí o tom, s kým si chce hrát. Přizváním dalšího dítěte ke hře dokazuje, že je schopno rozeznat, že párová hra může poskytnout více zábavy nežli hra individuální.

Úroveň 5: Dítě vyjadřuje oddanost jinému dítěti. Tato úroveň odpovídá dítěti, které v průběhu času projevuje své přátelství a podporu jinému dítěti. Například mu pravidelně drží místo u stolu nebo při herních aktivitách. Dvě děti opakovaně plánují společnou hru během dne i ve výhledu několika dní. Dítě může vyjadřovat zklamání při nepřítomnosti oblíbeného spolužáka.

C. Řešení konfliktu

Při urovnávání sporů s vrstevníky začínají děti chápat, jak respektovat potřeby ostatních při současném uspokojování potřeb vlastních. Začínají také vnímat, že často existuje více než jedno „správné řešení“ konfliktu, že při řešení sporu je důležité zohlednit pocity ostatních a najít řešení, které vyhovuje oběma stranám.

Úroveň 1: Dítě při konfliktu s jiným dítětem křičí nebo reaguje fyzicky. Na této úrovni dítě reaguje buď hlasově (křičí, nahlas pláče), nebo fyzicky (kope, mlátí, škrábe), když se dostane do konfliktu s jiným dítětem.

Úroveň 2: Dítě požádá dospělého o pomoc při řešení konfliktu s jiným dítětem. Během konfliktu dítě aktivně vyhledá dospělého, aby mu pomohl problém vyřešit („Paní učitelko, Tomáš se se mnou nechce rozdělit.“).

Úroveň 3: Dítě identifikuje problém při konfliktu s jiným dítětem. Na této úrovni dítě pojmenuje problém, který má s jiným dítětem. Jestliže je přítomen dospělý, může napomoci pochopení problému nedirektivní otázkou („V čem je problém?“).

Úroveň 4: Dítě s pomocí dospělého navrhne řešení konfliktu. Jedno z dětí, které se konfliktu účastní, nabídne druhému dítěti řešení konfliktu za podpory dospělého („Co bychom s tím mohli dělat?“).

Úroveň 5: Dítě vyjednává o řešení konfliktu s jiným dítětem. Na této úrovni se děti při řešení sporu chovají stejně jako jejich vychovatelé – samy nabízejí možná řešení, a to bez přítomnosti dospělých.

D. Porozumění a vyjadřování svých pocitů

Od raného dětství zažívají děti různé emoce a reakce na své emoce od dospělých, kteří o ně pečují. S rozvojem jazykových a komunikačních dovedností začínají předškolní děti promítat své pocity do slov. Slovní vyjádření vlastních pocitů je pro děti důležitým krokem k rozvoji sebekontroly, sebehodnocení a sebeuvědomění.

Úroveň 1: Dítě vyjadřuje své emoce bez použití verbálních prostředků. Bez užití slov dává dítě najevo pozitivní či negativní emoce, jako je hněv, štěstí, smutek, žal, závist, radost nebo frustrace.

Úroveň 2: Dítě utěšuje jiné dítě, které je frustrováno, nabízí mu útěchu v podobě pohlazení, objetí, podání pomocné ruky.

Úroveň 3: Dítě mluví o svých emocích. Užívá slova k vyjádření nebo popisu emoce („Jsem na tebe našťvaný!“, „Jsem ráda, že sedíš vedle mě.“). Této úrovni odpovídají děti, které jsou schopny mluvit o svých vlastních emocích nebo o emocích někoho jiného.

Úroveň 4: Dítě vyjadřuje své emoce prostřednictvím imaginativní hry nebo uměleckých aktivit. Dítě ztvárňuje emoce prostřednictvím předstírání jisté role nebo popisem toho, co vytvořilo. (Tomáš předstírá, že pláče, protože mu utekl jeho fiktivní pejsek.)

Úroveň 5: Dítě si uvědomuje své emoce a pojmenuje jejich důvod. Dítě na této úrovni slovně vyjadřuje emoce a udává i jejich původ („Eliška je smutná, protože se jí stýská po mamince.“).

2.5 Interpretace výsledků pozorování

V každé případové studii uvádím vstupní informace, konkrétní výsledky pozorování, závěrečné shrnutí, popř. doporučení pro další práci s dítětem. Veškeré vstupní informace byly poskytnuty třídní učitelkou v mateřské škole.

Výsledky pozorování projevů dětí ve vybraných oblastech s využitím 5úrovňové škály hodnocení jsou uvedeny v přílohách č. 1–3, které obsahují přepis záznamů z jednotlivých pozorovacích archů.

A. Případová studie – dítě A

Vstupní informace

Tomášovi je 5 let, oba jeho rodiče jsou vysokoškoláci, nemá žádné sourozence. Mateřskou školu navštěvuje od svých 3 let.

Jeho adaptace na kolektiv i prostředí proběhla bez obtíží. Dítě se jevilo spíše jako samotářské. Od začátku pobytu v mateřské škole Tomáš zvládal sebeobslužné činnosti a hygienické návyky, celkově jevil zájem. Přestože ho od počátku provázely velké logopedické potíže, jeho rodiče zpočátku odmítali návštěvu specialisty.

V dalším roce se začal projevovat více dominantně. Projevilo se vedení matky k pečlivosti až preciznosti (například v dokonalém oblékání). Kvůli své preciznosti často vyvolává vyhrocené situace, kdy na něj ostatní děti čekají, zatímco on se nenechává vyvést z míry a vyplňuje apely z domova.

V kolektivu není v předních řadách oblíbenosti. Nyní je již v péči logopeda, avšak jeho velké obtíže ve výslovnosti, kvůli nimž mu učitelka ani ostatní děti zpočátku téměř nerozuměly, ho nikdy neomezovaly ani netrápily.

Výsledky pozorování

1. Iniciativa – A. Rozhodování a plánování

Svoji volbu vyjádří tím, že na danou věc ukáže prstem (úroveň 1). Sebere se a jde – ví, co chce, nepotřebuje nabídku činností či vedení (od rána ví, že chce stavět s Legem, je schopen práci odložit a později se k ní vrátit, chce svoji práci dokončit; ovšem dokončení řízeného výrobku pro něj není důležité).

1. Iniciativa – B. Řešení problému

Iniciativu při řízené činnosti neprojevuje. Hledá atraktivnější činnosti, které mu dovolují lépe se realizovat. Na apely učitele obvykle nereaguje. Pokouší se o jedno řešení problému, pak rezignuje (úroveň 3). Nemá hlubší motivaci nalézt řešení.

1. Iniciativa – C. Iniciování hry

Preferuje konstruktivní stavění (úroveň 2), jde mu o funkčnost, záleží mu na výsledku, má předem promyšlenou stavbu, většinou pracuje sám (Lego, vláčkodráhy, autodráhy, Cheva).

2. Sociální dovednosti – A. Vztah dítěte k dospělým

Vede rozhovor, nezáleží mu na tom, je-li dospělý známý nebo neznámý, jako například rodiče ostatních dětí (úroveň 2). Vítá pozornost a naslouchání, oceňuje přízeň, za každou cenu dokončí myšlenku, neakceptuje přerušování hovoru dětmi ani dospělými.

2. Sociální dovednosti – B. Vztah dítěte k ostatním dětem

Pokud je osloven jiným dítětem, které příliš nezasahuje do jeho záměru, je ochoten se účastnit společné hry (úroveň 1). Přitom se nesnaží hru vést, akceptuje přítomnost jiného dítěte u své činnosti. Dominantní děti pozoruje se zájmem, méně dominantní děti nechává bez zájmu.

2. Sociální dovednosti – C. Řešení konfliktu

Při vzniklém problému nekomunikuje. Pokud ho jiné dítě nějak omezí (vezme mu potřebnou kostku lego), reaguje fyzickým atakem – kostku si vezme zpět a na druhé dítě ještě zakřičí (úroveň 1). Při řešení konfliktu nevyhledá dospělého, věci řeší sám. Když narazí na silnějšího, odhadne své síly a rezignuje dříve, než by se dostal do konfliktu.

2. Sociální dovednosti – D. Porozumění a vyjadřování svých pocitů

Zdá se, že emoce vkládá do svých výtvarných aktivit, za které se dožaduje pochvaly nebo kladného hodnocení – obvykle se jedná o obrázek nebo stavbu ze stavebnice (úroveň 4).

Shrnutí

Ze všech pozorovaných dětí lze z Tomášových projevů usuzovat na nejnižší stupeň rozvoje sebevědomí a schopnosti sebehodnocení (dle zvolené škály podprůměrný), a to navzdory tomu, že on sám hodnotí sebe i své výtvary velmi kladně, nedá se zviklat ani přesvědčit o tom, že je potřeba cokoli zdokonalit. Tomášova schopnost reálného posouzení vlastních možností a dovedností není zcela rozvinuta.

Díky logopedickým obtížím byla u Tomáše odsunuta řeč jako taková – dával přednost individuálním činnostem manuálního charakteru, jako jsou motorické aktivity či gesta v komunikaci. Díky zahájení logopedické péče a zlepšujícím se jazykovým dovednostem začíná více komunikovat s dětmi i s učitelkou – během sledovaného období u něj nastal zřetelný pokrok.

Je nutno pokračovat v logopedické péči jak v rodině, tak v prostředí mateřské školy – rodina a mateřská škola by v tomto ohledu měly spojit své úsilí. Je třeba podporovat komunikaci s ostatními dětmi – zde může učitelka pomoci například volbou otázek s otevřenými odpověďmi, vytvářením komunitního (diskuzního) kruhu nebo iniciováním hry v roli, kde by si Tomáš mohl nacvičit vyjadřování pomocí verbálních prostředků a ubrat na gestech a mimice, které jsou v jeho komunikaci stále dominantní.

B. Případová studie – dítě B

Vstupní informace

Elišce je 5 let, vychovává ji matka-samoživitelka se základním vzděláním, má 3 sourozence (2 starší, 1 mladšího). Mateřskou školu navštěvuje od necelých 3 let.

Od začátku svého pobytu v mateřské škole Eliška nekomunikovala s ostatními dětmi ani s učitelkou. Byla tichá, plně samostatná v samoobslužných činnostech i hygieně. Asi po půl roce se začala aktivněji zapojovat do řízených her. V kolektivu vyhledává především děti opačného pohlaví, preferuje hry se zvýšenou fyzickou aktivitou. Má problémy s uznáváním pravidel a autority. Je u ní znatelné nepodnětné domácí prostředí.

Ve druhém roce pro ni bylo velkým úspěchem, že dokázala nahlas pozdravit a bez zjevného ostychu vstoupit do třídy. V současné době se u ní výrazně zvýšil fyzický kontakt s učitelkou (chodí se pomazlit). Vůbec netrpí, co se srovnávání s ostatními týče (oblečení, hračky). Dnes dokáže při řízené činnosti samostatně odpovídat.

Výsledky pozorování

1. Iniciativa – A. Rozhodování a plánování

Na dotaz ohledně své volby odpoví obvykle jednoslovně, neklade doplňující otázky, nevyžaduje souhlas či potvrzení svých záměrů (úroveň 2). Je samostatná.

1. Iniciativa – B. Řešení problému

Vnitřně, bez konzultace s dospělým zhodnotí vzniklý problém, a pokud neuspěje napoprvé, zkouší hledat jiná řešení (úroveň 5). Neočekává pochvalu, ani se jí nedožaduje, ale je za ni očividně vděčná.

1. Iniciativa – C. Iniciování hry

Při volné hře je tichým pozorovatelem, sama si vybírá výukové programy, především na tabletu (prostorová orientace – „míč je vpravo od panenky“), sama se sebou hraje pexeso, dominuje zapojení pozornosti. Při řízené činnosti upřednostňuje pohybové hry, ráda se vyjadřuje pohybem, nejlépe tancem. Bez protestu však přijímá všechny druhy činností a spolu s ostatními dětmi se účastní her s pravidly (úroveň 5).

2. Sociální dovednosti – A. Vztah dítěte k dospělým

Zpočátku komunikovala jen velmi málo, převládala selektivní komunikace – pouze s jednou konkrétní učitelkou (úroveň 1). Pokud byla ve třídě jiná učitelka, uzavírala se do sebe a prakticky s ní nebyla v kontaktu.

S cizím dospělým v žádném případě nemluví, ani když ji přímo osloví. Při komunikaci se známým dospělým se omezuje na jednoslovné odpovědi nebo pokývání hlavou. Vyžaduje klidný, tichý přístup. Jako vyjádření kladných citů nosí své oblíbené učitelce obrázky, je pro ni důležitá kladná odezva. Během sledovaného období začala vyhledávat fyzický kontakt s touto učitelkou, stojí o pohlazení.

2. Sociální dovednosti – B. Vztah dítěte k ostatním dětem

Pokud ji osloví jiné dítě (většinou pouze její jediná kamarádka Kristýnka), komunikace probíhá na úrovni gest (úroveň 1). Děti spolu nemluví, hra je převážně pohybová, bez daných pravidel – obvykle se chytí za ruce a běhají spolu. Se svými sourozenci vyhledává fyzický kontakt, často se s nimi objímá, tulí se k nim (což bylo patrné, když ji starší sourozenci vyzvedávali ve třídě).

2. Sociální dovednosti – C. Řešení konfliktu

Zpočátku při vzniklém konfliktu obvykle rezignovala, odcházela bez jakéhokoli pokusu o řešení problému. Během několika měsíců už byla schopná i požádat o pomoc,

a to díky rozvoji komunikace s učitelkou (úroveň 2), stále se však projevuje její vyhraněnost vůči jedné konkrétní učitelce, které důvěřuje. Výsledek řešení pro ni není tak podstatný, důležité je vyjádření nesouhlasu učitele s postupem jiného dítěte.

2. Sociální dovednosti – D. Porozumění a vyjadřování svých pocitů

Zpočátku se projevovala spíše na nižší úrovni, ale během sledovaného období již začala vkládat emoce do svých výtvarných aktivit (úroveň 4) – úsměvem vyjadřuje štěstí z kladného hodnocení svého výtvaru, obvykle se jedná o obrázek. Nezúčastněným pozorováním je možné registrovat její štěstí, které je nejvíce patrné při pohybu venku – při volné, svobodně zvolené aktivitě.

Shrnutí

Z Eliščiných projevů lze usuzovat na mírně podprůměrnou až průměrnou úroveň vývoje sebevědomí a schopnosti sebehodnocení (dle zvolené škály) – ve srovnání s ostatními pozorovanými dětmi se nachází uprostřed.

Přes počáteční problémy v oblasti komunikace – s vrstevníky i s učitelkou – se začíná zapojovat do her a více komunikuje. Je nutno Elišku stále podporovat, aby rozvíjela své komunikační dovednosti – více mluvit, méně gestikulovat, zapojovat ji mezi děti, podpořit její vztahy s ostatními dětmi, které ji mohou motivovat k lepším výkonům.

Pro Elišku je důležité dodržování denního řádu s pravidelným rytmem, neboť jí usnadňuje orientaci a podporuje její pocit bezpečí. Skupinové rituály, jako je například komunitní kruh, jí pomohou rozvíjet verbální projev, zbavit se ostychu při mluveném projevu před ostatními a posilovat vztahy se spolužáky.

Je potřeba Elišku pozitivně hodnotit a povzbuzovat, začleňovat ji do her, které jí umožní projevit její dovednosti (například pohybové) a uplatnit silné stránky. Je nezbytný klidný, chápatelý a podporující přístup pedagoga.

C. Případová studie – dítě C

Vstupní informace

Přemyslovi je 5 let, jeho rodiče jsou středoškoláci, má 2 mladší sourozence. Celkově působí dojmem, že je o něj velmi dobře postaráno.

Je vždy hezky oblečený, je patrné kladení důrazu na kvalitu a atraktivitu oblečení. Jeho mladší bratři mu doma nedávají příliš velký prostor se projevit, což Přemysl kompenzuje snahou o získání pozornosti ve třídě, snadno sklouzává k agresi. Veškeré jeho konflikty jsou však voláním o pozornost.

Na dětský kolektiv byl díky svým bratrům zvyklý už před nástupem do mateřské školy. Při adaptaci příliš nereagoval na upozornění učitelky, často předstíral, že neslyší. Dokáže si hrát samostatně, v kolektivu spíše vyhledává, resp. vyvolává konflikty, které pak rád řeší silou. Přesto je však dětmi vyhledáván. Výborně vypráví a popisuje. Má velkou potřebu pohybu, ale umí se i zklidnit. Ve hře bývá dominantní. Konflikty řeší okamžitě a sám.

Zpočátku mu nezáleželo na dokončení úkolu a na preciznosti. To se však postupem času velmi zlepšilo – v tomto ohledu se pozitivně projevilo působení mateřské školy, která mu poskytuje prostor, klid a čas na jeho práci, a kde má jistotu, že mu jeho mladší bratři nezničí dílo dříve, než ho stihne dokončit.

Projevuje se dobrou pamětí a schopností soustředění, v kolektivu je oblíbený a vyhledávaný obzvláště ostatními chlapci. Má velkou potřebu pohybu, je živý a aktivní.

Výsledky pozorování

1. Iniciativa – A. Rozhodování a plánování

Hru vymyslí, určí spoluhráče i pravidla hry (úroveň 5). Pokud spoluhráči neakceptují jeho pravidla, raději je ze hry vyloučí, než aby jim pravidla přizpůsobil. Už na začátku své aktivity ví, co, jak a s kým bude dělat.

1. Iniciativa – B. Řešení problému

Nevzdá se, dokud nenalezne správné řešení (úroveň 5). Upřednostňuje techniku, logiku, polytechnickou výchovu (propojení pohybu, matematiky a logiky).

1. Iniciativa – C. Iniciování hry

Jednoznačně preferuje explorační a experimentální hru (úroveň 1), jako například: „Když vyhodím dinosaura metr do výšky, co se asi stane?“

2. Sociální dovednosti – A. Vztah dítěte k dospělým

Dospělého sám nevyhledává, ale pokud se dospělý zapojí do jeho aktivity, nějaký čas s ním spolupracuje (úroveň 4). Za pozornost je vděčný, při setkání s neznámým dospělým se nezdráhá komunikovat, nestydí se, zkouší, co vydrží, kam až může zajít.

2. Sociální dovednosti – B. Vztah dítěte k ostatním dětem

Svého potencionálního spoluhráče vyhledá a osloví (úroveň 2), pokud raději zrovna nevolí individuální hru – záleží na situaci. Mezi dětmi je oblíbený, je jimi vyhledávaný i přesto, že konflikty nezřídka řeší agresí.

2. Sociální dovednosti – C. Řešení konfliktu

Ví-li, že je pozorován dospělým, pokusí se o verbální řešení, pokud ne, okamžitě problém řeší fyzicky (úroveň 1) – jiné dítě uhodí nebo do něj bez varování strčí. (Předpokládám, že toto chování má souvislost s jeho rodinným prostředím.)

2. Sociální dovednosti – D. Porozumění a vyjadřování svých pocitů

Mnoho svých emocí dokáže vyjádřit verbálně, má bohatou slovní zásobu, zvládá popis, přirovnání („Byl jsem tak naštvaný, že bych po něm něco hodil!“), vyjadřuje své pocity z hudby, je schopen vyjádřit atmosféru (úroveň 5). Na otázku „Jak se cítíš?“ obvykle odpoví dle skutečnosti.

Shrnutí

Ve srovnání s ostatními dětmi lze z Přemyslových projevů usuzovat na nejvyšší míru rozvoje sebevědomí a schopnosti sebehodnocení (dle zvolné škály spíše nadprůměrnou).

U Přemysla je patrná potřeba kontaktu s vrstevníky, nikoliv však mladšími (jako jsou jeho bratři). V rámci posílení sociálních dovedností je důležitá docházka do mateřské školy, avšak v daném kolektivu nenalézá intelektuálně adekvátního partnera, neboť ve třídě je převaha děvčat, s nimiž spolupracovat nechce. Z chlapců si obvykle vybírá jednoho konkrétního spolužáka, s nímž upoutává pozornost a vyvolává konflikty (obvykle fyzické).

Je potřeba Přemysla vést k pečlivosti a ke zklidnění, například prostřednictvím relaxačních technik (dechová cvičení, řízená imaginace apod.). Prostor pro uvolnění

negativních emocí může poskytnout dramatická hra. Přemysl také potřebuje příležitost k tomu, aby mohl projevovat svoji iniciativu a dokončovat své výtvary.

2.6 Závěrečné shrnutí a diskuze

Výsledky mého šetření naznačují, že míra rozvoje sebevědomí a schopnosti sebehodnocení sledovaných dětí je spíše nižší – dle zvolené 5úrovňové škály průměrná až podprůměrná. Jelikož mám možnost srovnání s dětmi předškolního věku ve Velké Británii, Německu a USA (kde jsem pracovala jako au-pair), považuji tuto situaci za nepříliš uspokojivou. Je samozřejmé, že základy sebehodnocení a sebevědomí jsou formovány především rodinou, v níž dítě vyrůstá. Ovšem vzhledem času, který děti v současné době tráví v předškolních zařízeních, nelze vliv mateřské školy v žádném případě podceňovat.

V dané třídě mateřské školy jsem měla možnost pozorovat při práci dvě učitelky: Jedna z nich téměř vždy uplatňovala zásady efektivní komunikace, reagovala na aktuální situaci ve třídě a individuální potřeby dětí. Poskytovala dětem srozumitelné a smysluplné informace, které děti chápaly, a zároveň jim ponechávala dostatek prostoru pro sebevyjádření. Otevřenými otázkami je podporovala v diskuzi a podněcovala jejich vnitřní motivaci. Svým otevřeným a respektujícím přístupem spoluvytvářela atmosféru důvěry a pozitivní klima třídy.

Naproti tomu druhá z učitelek preferovala spíše autoritativní přístup – striktně vyžadovala plnění zadaných úkolů, které formulovala direktivně, bez toho, že by děti měly možnost přinášet vlastní podněty a vyjadřovat vlastní myšlenky. Tato pedagožka působila dojmem, že potřeby ani reakce dětí příliš nevnímá, čímž zcela změnila atmosféru ve třídě. Pokládám to za velký prohřešek především proto, že v předškolním věku se významně formují tak důležité charakteristiky osobnosti dítěte, jako jsou sebedůvěra, iniciativa a aktivita.

Nejen z Eliščiných projevů bylo zřejmé, že se děti se chovaly odlišně v přítomnosti každé z učitelek a že měly nesrovnatelně vřelejší vztah k první z nich, která vytvářela atmosféru důvěry a vzájemného respektu. Zatímco v přítomnosti první učitelky byly děti obecně aktivnější, více komunikovaly a častěji projevovaly vlastní iniciativu, pod vedením

druhé z nich byly pasivnější a méně komunikovaly. Vliv pedagožek na chování celé třídy byl nezpochybnitelný.

Domnívám se, že pedagog svou osobností, postoji a přístupem k dětem zásadním způsobem ovlivňuje vývoj jejich sebevědomí a sebehodnocení – může je buď podporovat a rozvíjet, nebo naopak potlačovat či podrývat. Dle mého názoru by měla být v praxi věnována větší pozornost zásadám, které jsou zakotveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání: „Pedagog má být průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzet v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoli tím, kdo dítě ‚úkoluje‘ a plnění těchto úkolů kontroluje. Úkolován je pedagog – jeho hlavním úkolem by mělo být iniciovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem.“ (Smolíková, 2004)

Níže uvádím některé zásady a doporučení, které pokládám za klíčové jak pro rozvoj sebehodnocení a sebevědomí předškolních dětí, tak pro celý výchovně vzdělávací proces v mateřské škole.

A. Uplatňování principů efektivní komunikace a dramatické výchovy

Alfou a omegou při komunikaci s dětmi je dodržování zásad, které jsou podrobně popsány v kapitole 1.4.1 Efektivní komunikace. Rozdíl mezi sděleními „Okamžitě přestaň házet kostkami a koukej postavit něco hezkého!“ a „Podívej, tady ten pejsek by potřeboval postavit boudu, aby měl kde spát. Myslíš, že bys mu mohl pomoci?“ je vskutku propastný.

Dramatická hra (*role-play* – hra v roli) významným způsobem rozvíjí dětskou tvořivost a fantazii, slouží jako prostředek k vyjadřování a uvolňování emocí, podněcuje iniciativu dětí a podporuje sociální interakci, čímž přispívá k rozvoji schopnosti sebehodnocení a sebevědomí dětí. Využití dramatické hry je věnována kapitola 1.5.2.

B. Posilování pocitu sounáležitosti a patřičnosti

Upevňujícím prvkem sounáležitosti a patřičnosti mohou být rituály – ať už jde o ranní pozdravení, komunitní či diskuzní kruh, říkanku, pozdrav či přání dobré chuti.

Každý rituál má svůj konkrétní efekt, ale všechny by měly děti příjemně naladit, vytvořit pocit jistoty, že věci mají svůj řád a smysl. (Svobodová, 2010)

Komunitní kruh je ideální příležitostí k nácviku sebevyjádření, vytváří bezpečné prostředí důvěry a otevřenosti. Kruh je symbol přátelství a jednoty, umožňuje všem jeho členům navzájem na sebe vidět a být v rovnocenném postavení.

C. Vytváření jasných pravidel a prostoru pro iniciativu

Velmi důležité je budování pravidel, jejichž tvorba by měla být společná. Pedagog by se vždy měl ujistit, že děti pravidlům rozumějí. Porozumění vede skrze vlastní nebo zprostředkované zkušenosti. Budeme-li děti poučovat, že se nesmí ostatním brát hračky, projevíme pouze svou nadřazenost, ale děti nepochopí důvod a podstatu problému. (Svobodová, Švejdová, 2011)

Zcela zásadní je rovněž poskytnout dětem možnost svobodné volby a prostor pro vlastní iniciativu. „Optimální kombinací pro rozvoj dětské tvořivosti je tvořivá a empatická učitelka se schopností naslouchat a podněcovat dětské nápady a aplikovat je do vlastních pedagogických záměrů. ... Jedním z nejhorších je, když tvořivá a ambiciózní učitelka používá děti v mateřské škole jako nástroj své seberealizace.“ (Svobodová, Švejdová, 2011)

Tím, že dáme dětem prostor pro vlastní myšlenky, nezavrhujeme automaticky jejich návrhy, umožňujeme jim být aktivní, neodháníme je od aktivit, které mohou samy vykonat, nebagatelizujeme jejich výkony nebo pomoc, zapojujeme je do opravdových povinností (jako například do úklidu hraček či pomůcek) a dáváme jim dostatek času na konkrétní činnosti, podporujeme jejich vnitřní motivaci k aktivitě. „Děti nevědí, co je pro ně dobré, kdežto učitel ano. Učitel, který převzal učení dětí do svých rukou, strukturuje učení tak, aby si zajistil přehled a kontrolu: všechny děti se ve stejnou chvíli stejnou věc stejným způsobem, mluví jen ten, kdo je vyzván. Tento způsob však vede k tomu, že nad svým učením ztrácejí kontrolu děti – jednak proto, že se začnou spoléhat na autoritu učitele, jednak proto, že se způsob výuky přizpůsobený učiteli začne více či méně míjet s tím, co vyhovuje jim.“ (Kopřiva, 2012)

Povzbudíme nezávislost dětí tím, že jim budeme předkládat úkoly, které mají vyplnit nebo dokončit, čímž podníme důvěru a rozvineme iniciativu.

D. Poskytování adekvátních výzev a podpory

Vybíráním zkušeností, které pro děti představují v rámci jejich rozvíjejících se schopností a dovedností výzvu, posouváme hranice jejich osobnosti. Je zapotřebí vybírat vývojově adekvátní prožitky, které přispívají k rozvoji jejich sebevědomí a objevování vlastní identity s ohledem na aktuální úroveň vývoje. Předškolní děti je potřeba ujistovat o jejich patřičnosti, podpořit jejich silné stránky, nezávislost a poskytnout dostatek přiměřených výzev, které je budou posouvat kupředu.

Dosáhne-li dítě vrcholu při nabývání konkrétní dovednosti, navrhne novou, která ho přiměje k vyvinutí dalšího úsilí a aktivity. Vybíráme činnosti, které děti nepřetěžují, které zvládnou provést s vynaložením trochy nadstandardního úsilí. Průběžně sledujeme sebejistotu dětí při plnění náročnějších aktivit, upevňujeme vědomí každého dítěte o jeho způsobilosti k úkonům a k novým výzvam. I malé vítězství posiluje v předškolákovi sebedůvěru a sebevědomí.

K tomu, aby byl předškolní pedagog úspěšný v poskytování podnětů, je nutné, aby děti dobře znal, věděl, co je skutečně zajímavé, v čem jsou dobří a co je pro ně nepříjemné. Rozeznání silných stránek dětí je nezbytným předpokladem pro jejich další podporu a rozvoj. Pozornost vždy soustřeďujeme na to, co dělá dítě dobře – každé má různé schopnosti a každé je jedinečnou osobností.

Tím, že se společně s dítětem radujeme z relativně drobných úspěchů, k jejichž dosažení však muselo vynaložit velké úsilí, podporujeme rozvoj jeho sebevědomí a schopnosti sebehodnocení. Nelze jen čekat, až dítě dosáhne zásadního úspěchu – radujeme se i z malých krůčků, které dítě udělalo.

Je nezbytné, aby učitel poskytoval dětem podporu a uznání obzvláště tehdy, jsou-li frustrovány, a ujistoval je, že udělat chybu je příležitostí k novému učení. Mateřská škola je v postatě cvičištěm, kde si děti mohou prostřednictvím imitování a dramatické hry nanečisto vyzkoušet různé životní situace.

E. Pedagog jako pozitivní vzor

Učitel (samozřejmě kromě rodičů) pro děti představuje jeden z nejvýznamnějších vzorů chování. Na formování dětské osobnosti má vždy velký vliv, které své vlastnosti

a schopnosti pedagog projevuje, jaký má přístup sám k sobě, zda je schopen naslouchat myšlenkám dětí, vhodně na ně reagovat a být empatický.

Vedení dětí k pospolitosti a schopnosti spolupracovat s vrstevníky samozřejmě posiluje jejich sebevědomí a rozvíjí jejich schopnost sebehodnocení. Důležité je však zejména to, jak s dětmi jedná pedagog, jak se k nim chová, jaký jim dává vzor. Jestliže učitel děti respektuje a dává jim pocítit lásku a jejich vlastní hodnotu, děti s ním ochotně a bez otálení komunikují, a především se naučí stejnému způsobu jednání a chování.

Učitel, který má zdravé sebevědomí a rozvinutou schopnost sebehodnocení, tyto kvality předává svým žákům. Předškolní děti jsou skvělí imitátoři – vidí-li kolem sebe dospělé, kteří vyzařují dostatek sebedůvěry a sebejistoty, naučí se takovému chování. Cítíme-li se dobře takoví, jací jsme, je zde dobrá šance, že se děti, na něž působíme, budou cítit také tak. Jestliže se sami smějeme a učíme se ze svých chyb, děti pochopí, že chyby lze napravit, a mohou se z nich užitečně ponaučit. Děti, které riskují, že udělají chybu, věří ve vlastní schopnosti a mají motivaci k experimentování, k objevování nových věcí a dovedností, jež pak opět vedou k posílení jejich sebevědomí a rozvoji jejich schopnosti sebehodnocení.

Pedagog musí dětem pomáhat rozvinout pocit lásky a akceptování všech složek jejich vlastní osobnosti, aby mohly dosáhnout celistvosti a upevnit zdravý vztah k sobě samým. Tento vztah budou uplatňovat po celý svůj život. Sebepřijetí je tím nejcennějším, co v této etapě můžeme dětem na jejich životní cestě poskytnout.

ZÁVĚR

O sebehodnocení a sebevědomí bylo v poslední době napsáno mnoho. Na základě dostupné literatury a dalších zdrojů informací jsem se pokusila definovat pojmy, jejichž používání je dosud nejednotné, přičemž nesrovnalosti často vznikají také při překladu z angličtiny do češtiny. Pojem *sebehodnocení* je v mé práci chápán ve smyslu anglického *self-esteem*, pojem *sebevědomí* odpovídá anglickému *self-confidence*.

Ve své práci jsem se snažila vyzdvihnout význam efektivní komunikace a dramatické hry, které přispívají k rozvoji schopnosti sebehodnocení a sebevědomí předškolních dětí.

Témata popisovaná v teoretické části jsou ve většině dostupné literatury pojímána obdobně – většina publikujících psychologů a pedagogů dospívá k závěrům, které nejsou v zásadním rozporu. Nicméně, stále postrádáme dostupné nástroje a metody pro měření a posuzování sebevědomí, resp. sebehodnocení.

V praktické části, v níž zjišťuji úroveň vývoje sebevědomí a schopnosti sebehodnocení předškolních dětí a vliv mateřské školy na jejich rozvoj, vycházím z předpokladu, že:

a) děti s rozvinutou schopností sebehodnocení a vyšším stupněm vývoje sebevědomí se obvykle projevují jako schopné identifikovat a pojmenovat vlastní silné stránky, iniciativní, aktivní, ochotné zkoušet nové věci, sebejisté při komunikaci, aktivní při sociální interakci, ochotné diskutovat svá stanoviska, rozhodné, schopné řešit konflikty;

b) děti s nedostatečně rozvinutou schopností sebehodnocení a nižší úrovní vývoje sebevědomí se projevují spíše jako neiniciativní, pasivní, méně ochotné zkoušet nové věci, vystrašené, bázlivé, nejisté při komunikaci, pasivní při sociální interakci, nerozhodné, neschopné řešit konflikty.

Na základě výše uvedeného předpokladu jsem zvolila následující oblasti pozorování, které jsem následně hodnotila s využitím 5 úrovně škály:

1. Iniciativa – A. Rozhodování a plánování, B. Řešení problému, C. Iniciování hry;
2. Sociální dovednosti – A. Vztah dítěte k dospělým, B. Vztah dítěte k ostatním dětem, C. Řešení konfliktu, D. Porozumění a vyjadřování svých pocitů.

Pozorování bylo zaměřeno na 3 děti jedné třídy mateřské školy, přičemž jsem měla možnost sledovat při práci 2 různé učitelky.

Z výsledků mého šetření lze usuzovat, že míra rozvoje sebevědomí a schopnosti sebehodnocení sledovaných dětí je spíše nižší – dle zvolené 5úrovňové škály průměrná až podprůměrná.

Z pozorování dále vyplynulo, že sledované děti (resp. celá třída mateřské školy) se chovaly odlišně v přítomnosti každé z učitelek, které měly k dětem odlišný přístup, uplatňovaly různé komunikační a výchovné principy a vytvářely jinou atmosféru ve třídě. V přítomnosti první učitelky byly děti obecně aktivnější, více komunikovaly a častěji projevovaly vlastní iniciativu, zatímco pod vedením druhé z nich byly pasivnější a méně komunikovaly. Vliv pedagožek na chování sledovaných dětí byl zřejmý.

Na základě výsledků pozorování a s využitím dostupné literatury a zdrojů informací jsem shrnula zásady, jejichž uplatňováním může pedagog mateřské školy podpořit rozvoj sebevědomí a sebehodnocení předškolních dětí.

Závěrem bych ráda zopakovala, že schopnost sebehodnocení a zdravé sebevědomí pocházejí z pocitu sounáležitosti, vlastní schopnosti, z vědomí, že naše úsilí je oceněno, že má smysl. Sebevědomé děti jsou odolnější vůči negativním vlivům sociálního prostředí, mají dostatečnou sebedůvěru, protože na svoje jednání očekávají pozitivní ohlas. Jak napsala Maria Montessori již v roce 1948:

"Pro lidskou duši mají nesmírnou hodnotu faktory jako radost, uvědomování si vlastní hodnoty, uznání a láska druhých, pocit, že je člověk užitečný a schopný něco vytvářet."

(Montessori, 2011)

RESUMÉ

Práce je věnována sebehodnocení a sebevědomí dětí předškolního věku, popisuje jejich sociální a vývojové aspekty a faktory, které je ovlivňují. Výzkumná část mapuje stupeň vývoje sebevědomí a schopnosti sebehodnocení předškolních dětí a vliv mateřské školy na jejich rozvoj. V práci jsou shrnuty zásady, jejichž uplatňováním může předškolní pedagog na děti v tomto směru pozitivně působit.

SUMMARY

My work is dedicated to self-esteem and self-confidence of preschool children, describes their social and developmental aspects and factors that affect them. The research part looks into the development level of self-confidence and self-esteem of preschool children as well as the kindergarten's influence on their progress. The principles by which application could a preschool teacher positively affect children are summarized in the paper.

POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE INFORMACÍ

BORBA, M. *Esteem Builders: A K-8 Self-Esteem Curriculum for Improving Student Achievement, Behavior, and School Climate*. 2nd ed. Torrance, Calif : Jalmar Press, 1989. ISBN 1931061351.

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. 3. dopl. vyd. Tišnov : SURSUM, 1997. ISBN 80-85799-03-0.

ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČERNÍK, R. *Zaměřeno na spolupráci: Studijní text vzdělávacího cyklu Via aperta*. 1. vyd. Rokycany : DDM Rokycany, 2008. ISBN 978-80-254-1648-8.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha : Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

FINK, E. *Oáza štěstí*. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 1992. ISBN 80-204-0224-1.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: Praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha : Portál, 1997. ISBN 807178-063-4.

GELDARD, K., GELDARD, D. *Dětská psychoterapie a poradenství*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-476-2.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 3. vyd. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

KOPŘIVA, P. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž : Spirála, 2012. ISBN 978-80-904030-0-0.

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha : Grada, 1999. ISBN 80-7169-195-X.

- MASLOW, A. H., FRAGER, R. *Motivation and Personality*. 3rd ed. New York : Harper and Row, 1987. ISBN 0060419873.
- MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-25236-2.
- MATHIEU, H. *Zvyšte si své sebevědomí*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80247-2238-2.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací: Praktická příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
- MICHALÍK, J., a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. 1. vyd. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.
- MONTESSORI, M. *Od dětství k dospívání*. 1. vyd. Praha : Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.
- MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. 2. vyd. Praha : Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha : Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0.
- NEZVALOVÁ, D. *Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele*. Pedagogická orientace, č. 4, 2003. ISSN 1211-4669.
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Praha : Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. 2. vyd. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.
- ROGERS, C. R. *Způsob bytí: Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha : Panorama, 1989. ISBN 80-7038-078-0.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie: Příručka pro studenty*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti: Obor v pohybu*. 6. revid. a dopl. vyd. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.

SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. 1. vyd. Praha : Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.

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

SMITH, E. R., MACKIE, D. M. *Social psychology*. 3rd ed. New York : Psychology Press, 2006. ISBN 978-1841-6940-85.

SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SVOBODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

TOMKOVÁ, A. *Rámec profesních kvalit učitele: Hodnoticí a sebehodnoticí arch*. 1. vyd. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-64-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Praha : Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a speciální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

General Learning Corporation – Bandura A. – Social Learning Theory [online]. c1971. Dostupné z: http://www.iku.at/org/content/e54521/e54528/e54529/e178059/Bandura_SocialLearningTheory_ger.pdf

Hawaii Institute for Tropical Agriculture and Human Resources – H. G. Lingren, Self-Esteem in Children, Children and Family [online]. c2006. Dostupné z: <http://hl-128-171-57-22.library.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/2860/1/CF-12.pdf>

High/Scope Press – COR Observation Items – Preschool Child Observation Rekord [online]. c2003. Dostupné z: <http://prekese.dadeschools.net/docs/ForTeachers/TeacherHandbook/appendixH/H%20CORObservationItemsPK.pdf>

Michlíčková, R. *Dramatická výchova v MŠ – I. část* [online]. c2010. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/r/PBCP/7481/DRAMATICKA-VYCHOVA-V-MS---I-CAST.html/>

The McGraw-Hill Companies, Inc. – Child Care Today Observations [online]. c2014.
Dostupné z: [http://glencoe.mheducation.com/sites/dl/free/0076591050/922581/Child
Care Today Observations.pdf](http://glencoe.mheducation.com/sites/dl/free/0076591050/922581/Child_Care_Today_Observations.pdf)

Rakoušová, A. Sebehodnocení žáků [online]. c2008. Dostupné z: <http://www.rvp.cz>
Research Brief-Williford – Children’s Engagement in Preschool and the Development of
Self-Regulation [online]. c2013. Dostupné z: [http://curry.virginia.edu/uploads/
resourceLibrary/CASTL Research Brief-Williford et al. \(2013\) EED.pdf](http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/CASTL_Research_Brief-Williford_et_al._(2013)_EED.pdf)

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Pozorovací arch – dítě A

Jméno a věk dítěte: Tomáš, 5 let (dítě A)	
1. Iniciativa	
A. Rozhodování a plánování	
Úroveň 1: Dítě vyjadřuje svou volbu/rozhodnutí jednoduchou činností	X
Úroveň 2: Dítě vyjadřuje svou volbu jedním nebo dvěma slovy	
Úroveň 3: Dítě vyjadřuje svou volbu krátkou větou	
Úroveň 4: Dítě plánuje činnost s jedním nebo dvěma detaily	
Úroveň 5: Dítě plánuje činnost se třemi a více detaily	
B. Řešení problému	
Úroveň 1: Dítě vyjadřuje frustraci, když narazí na problém	
Úroveň 2: Dítě identifikuje problém a požádá o pomoc	
Úroveň 3: Dítě se pokouší o jedno řešení problému, pak rezignuje	X
Úroveň 4: Dítě se pokouší alespoň o dva způsoby řešení problému	
Úroveň 5: Dítě se pokouší o tři a více způsobů řešení problému	
C. Iniciování hry	
Úroveň 1: Dítě se zaměřuje na explorační hry	
Úroveň 2: Dítě se zaobírá vyráběním za použití nějakého materiálu/ pomůcek	X
Úroveň 3: Dítě se zaměřuje na hry dramatické	
Úroveň 4: Dítě při hře s ostatními přispívá svými nápady a ovlivňuje hru	
Úroveň 5: Dítě se zapojuje s ostatními do hry s pravidly	
2. Sociální dovednosti	
A. Vztah dítěte k dospělým	
Úroveň 1: Dítě se účastní konverzace iniciované dospělým, kterého zná	
Úroveň 2: Dítě se účastní konverzace iniciované dospělým, kterého nezná	X
Úroveň 3: Dítě iniciuje komunikaci s dospělým	
Úroveň 4: Dítě udržuje interakci s dospělým	
Úroveň 5: Dítě zahrne dospělého do své činnosti a v té s ním nějaký čas setrvává	

B. Vztah dítěte k ostatním dětem	
Úroveň 1: Dítě odpoví, pokud jiné dítě iniciuje konverzaci	X
Úroveň 2: Dítě iniciuje interakci s jiným dítětem	
Úroveň 3: Dítě udržuje interakci s jiným dítětem	
Úroveň 4: Dítě zve jiné dítě do hry	
Úroveň 5: Dítě vyjadřuje oddanost jinému dítěti	
C. Řešení konfliktu	
Úroveň 1: Dítě při konfliktu s jiným dítětem křičí nebo reaguje fyzicky	X
Úroveň 2: Dítě požádá dospělého o pomoc při řešení konfliktu s jiným dítětem	
Úroveň 3: Dítě identifikuje problém při konfliktu s jiným dítětem	
Úroveň 4: Dítě s pomocí dospělého navrhne řešení konfliktu	
Úroveň 5: Dítě vyjednává o řešení konfliktu s jiným dítětem	
D. Porozumění a vyjadřování svých pocitů	
Úroveň 1: Dítě vyjadřuje své emoce bez použití verbálních prostředků	
Úroveň 2: Dítě utěšuje jiné dítě, které je frustrováno	
Úroveň 3: Dítě mluví o svých emocích	
Úroveň 4: Dítě vyjadřuje své emoce prostřednictvím předstírané hry nebo výtvarných aktivit	X
Úroveň 5: Dítě si uvědomuje své emoce a pojmenuje jejich důvod	

Příloha č. 2: Pozorovací arch – dítě B

Jméno a věk dítěte: Eliška, 5 let (dítě B)	
1. Iniciativa	
A. Rozhodování a plánování	
Úroveň 1: Dítě vyjadřuje svou volbu / rozhodnutí jednoduchou činností	
Úroveň 2: Dítě vyjadřuje svou volbu jedním nebo dvěma slovy	X
Úroveň 3: Dítě vyjadřuje svou volbu krátkou větou	
Úroveň 4: Dítě plánuje činnost s jedním nebo dvěma detaily	
Úroveň 5: Dítě plánuje činnost se třemi a více detaily	

B. Řešení problému	
Úroveň 1: Dítě vyjadřuje frustraci, když narazí na problém	
Úroveň 2: Dítě identifikuje problém a požádá o pomoc	
Úroveň 3: Dítě se pokouší o jedno řešení problému, pak rezignuje	
Úroveň 4: Dítě se pokouší alespoň o dva způsoby řešení problému	
Úroveň 5: Dítě se pokouší o tři a více způsobů řešení problému	X
C. Iniciování hry	
Úroveň 1: Dítě se zaměřuje na explorační hry	
Úroveň 2: Dítě se zaobírá vyráběním za použití nějakého materiálu/ pomůcek	
Úroveň 3: Dítě se zaměřuje na hry dramatické	
Úroveň 4: Dítě při hře s ostatními přispívá svými nápady a ovlivňuje hru	
Úroveň 5: Dítě se zapojuje s ostatními do hry s pravidly	X
2. Sociální dovednosti	
A. Vztah dítěte k dospělým	
Úroveň 1: Dítě se účastní konverzace iniciované dospělým, kterého zná	X
Úroveň 2: Dítě se účastní konverzace iniciované dospělým, kterého nezná	
Úroveň 3: Dítě iniciuje komunikaci s dospělým	
Úroveň 4: Dítě udržuje interakci s dospělým	
Úroveň 5: Dítě zahrne dospělého do své činnosti a v té s ním nějaký čas setrvá	
B. Vztah dítěte k ostatním dětem	
Úroveň 1: Dítě odpoví, pokud jiné dítě iniciuje konverzaci	X
Úroveň 2: Dítě iniciuje interakci s jiným dítětem	
Úroveň 3: Dítě udržuje interakci s jiným dítětem	
Úroveň 4: Dítě zve jiné dítě do hry	
Úroveň 5: Dítě vyjadřuje oddanost jinému dítěti	
C. Řešení konfliktu	
Úroveň 1: Dítě při konfliktu s jiným dítětem křičí nebo reaguje fyzicky	
Úroveň 2: Dítě požádá dospělého o pomoc při řešení konfliktu s jiným dítětem	X
Úroveň 3: Dítě identifikuje problém při konfliktu s jiným dítětem	
Úroveň 4: Dítě s pomocí dospělého navrhne řešení konfliktu	
Úroveň 5: Dítě vyjednává o řešení konfliktu s jiným dítětem	

D. Porozumění a vyjadřování svých pocitů	
Úroveň 1: Dítě vyjadřuje své emoce bez použití verbálních prostředků	
Úroveň 2: Dítě utěšuje jiné dítě, které je frustrováno	
Úroveň 3: Dítě mluví o svých emocích	
Úroveň 4: Dítě vyjadřuje své emoce prostřednictvím předstírané hry nebo výtvarných aktivit	X
Úroveň 5: Dítě si uvědomuje své emoce a pojmenuje jejich důvod	

Příloha č. 3: Pozorovací arch – dítě C

Jméno a věk dítěte: Přemysl, 5 let (dítě C)	
1. Iniciativa	
A. Rozhodování a plánování	
Úroveň 1: Dítě vyjadřuje svou volbu/rozhodnutí jednoduchou činností	
Úroveň 2: Dítě vyjadřuje svou volbu jedním nebo dvěma slovy	
Úroveň 3: Dítě vyjadřuje svou volbu krátkou větou	
Úroveň 4: Dítě plánuje činnost s jedním nebo dvěma detaily	
Úroveň 5: Dítě plánuje činnost se třemi a více detaily	X
B. Řešení problému	
Úroveň 1: Dítě vyjadřuje frustraci, když narazí na problém	
Úroveň 2: Dítě identifikuje problém a požádá o pomoc	
Úroveň 3: Dítě se pokouší o jedno řešení problému, pak rezignuje	
Úroveň 4: Dítě se pokouší alespoň o dva způsoby řešení problému	
Úroveň 5: Dítě se pokouší o tři a více způsobů řešení problému	X
C. Iniciování hry	
Úroveň 1: Dítě se zaměřuje na explorační hry	X
Úroveň 2: Dítě se zabývá vyráběním za použití nějakého materiálu/pomůcek	
Úroveň 3: Dítě se zaměřuje na hry dramatické	
Úroveň 4: Dítě při hře s ostatními přispívá svými nápady a ovlivňuje hru	
Úroveň 5: Dítě se zapojuje s ostatními do hry s pravidly	

2. Sociální dovednosti	
A. Vztah dítěte k dospělým	
Úroveň 1: Dítě se účastní konverzace iniciované dospělým, kterého zná	
Úroveň 2: Dítě se účastní konverzace iniciované dospělým, kterého nezná	
Úroveň 3: Dítě iniciuje komunikaci s dospělým	
Úroveň 4: Dítě udržuje interakci s dospělým	X
Úroveň 5: Dítě zahrne dospělého do své činnosti a v té s ním nějaký čas setrvá	
B. Vztah dítěte k ostatním dětem	
Úroveň 1: Dítě odpoví, pokud jiné dítě iniciuje konverzaci	
Úroveň 2: Dítě iniciuje interakci s jiným dítětem	X
Úroveň 3: Dítě udržuje interakci s jiným dítětem	
Úroveň 4: Dítě zve jiné dítě do hry	
Úroveň 5: Dítě vyjadřuje oddanost jinému dítěti	
C. Řešení konfliktu	
Úroveň 1: Dítě při konfliktu s jiným dítětem křičí nebo reaguje fyzicky	
Úroveň 2: Dítě požádá dospělého o pomoc při řešení konfliktu s jiným dítětem	X
Úroveň 3: Dítě identifikuje problém při konfliktu s jiným dítětem	
Úroveň 4: Dítě s pomocí dospělého navrhne řešení konfliktu	
Úroveň 5: Dítě vyjednává o řešení konfliktu s jiným dítětem	
D. Porozumění a vyjadřování svých pocitů	
Úroveň 1: Dítě vyjadřuje své emoce bez použití verbálních prostředků	
Úroveň 2: Dítě utěšuje jiné dítě, které je frustrováno	
Úroveň 3: Dítě mluví o svých emocích	
Úroveň 4: Dítě vyjadřuje své emoce prostřednictvím předstírané hry nebo výtvarných aktivit	
Úroveň 5: Dítě si uvědomuje své emoce a pojmenuje jejich důvod	X