

# **Self-koncept jako podpora primární prevence u dětí předškolního věku**

Bc. Anna Šnircová

---

Diplomová práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Anna Šnircová
Osobní číslo:	H21322
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Self-koncept jako podpora primární prevence u dětí předškolního věku

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti rozvoje sebepojetí a jáství, osobnostně sociální výchovy dětí předškolního věku a primární prevence duševního zdraví.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

HELUS, Zdeněk, 2004. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál. ISBN 8071788880.

KOHOUTEK, Rudolf, 2001. Poznávání a utváření osobnosti. Brno: CERM. ISBN 8072042009.

SVOBODOVÁ, Eva, Miroslava HOVJACKÁ, Markéta KUBECOVÁ a Michaela KUKAČKOVÁ, 2015. Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí: dítě a jeho psychika – sebepojetí, city, vůle: dítě a ten druhý. Praha: Raabe. ISBN 9788074961892.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 9788026206446.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Praha: Karolinum. ISBN 9788024621531.

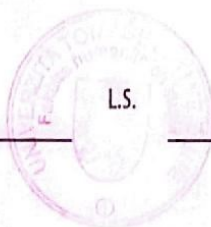
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **10. ledna 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 10. ledna 2023

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 14. 10. 23

.....



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevyjetečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá sebepojetím u dětí předškolního věku. Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol – předškolní období z hlediska vývojové psychologie, sebepojetí a jeho jednotlivé prvky, opora pro učitele při rozvoji sebepojetí v RVP PV a poslední kapitola primární prevence. Výzkum zahrnuje výsledky kvantitativního šetření realizovaného metodou polostrukturovaného rozhovoru za pomoci práce s loutkou ve dvou zařízeních mateřských škol. Výsledky výzkumu poukazují na skutečnost, že děti předškolního věku mají sebepojetí nad střední hodnotou normy. Výzkumným souborem byly děti ve věku 5–6 let. Realizace navržených postupů při práci ve výchovně vzdělávacím procesu má pozitivní vliv na zdravý rozvoj sebepojetí dítěte a slouží jako nástroj primární prevence.

Klíčová slova: sebepojetí, jáství, předškolní věk, primární prevence, duševní zdraví

## **ABSTRACT**

The thesis deals with self-concept in preschool children. The theoretical part is divided into four chapters – preschool period from the point of view of developmental psychology, self-concept and its individual elements, support for teachers in the development of self-concept in the RVP PV and the last chapter of primary prevention. The research includes the results of a quantitative investigation carried out using the semi-structured interview method with the help of puppet work in two kindergarten settings. The results of the research point to the fact that preschool children have a self-concept above the mean of the norm. The research population was children aged 5-6 years. The implementation of the proposed procedures at work in the educational process has a positive effect on the healthy development of the child's self-concept and serves as a tool for primary prevention.

Keywords: self-concept, self, preschool, primary prevention, mental health

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí mé práce Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a veškerou pomoc při vedení mé diplomové práce. Také bych ráda poděkovala všem ředitelům mateřských škol, kteří mi umožnili realizovat výzkumné šetření v jejich zařízeních. Poděkování také patří mým přátelům, rodině, a především mému příteli, který mě podporoval po celou dobu studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ</b> .....	<b>11</b>
1.1 TĚLESNÝ VÝVOJ .....	11
1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ .....	12
1.3 EMOČNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ .....	13
<b>2 SEBEPOJETÍ</b> .....	<b>16</b>
2.1 PŘÍSTUPY K SEBEPOJETÍ .....	18
2.2 PRVKY SEBEPOJETÍ .....	19
2.3 ASPEKTY SEBEPOJETÍ .....	21
2.4 ZNAKY SEBEPOJETÍ.....	22
2.5 VLIV RODINY A UČITELE NA VÝVOJ SEBEPOJETÍ DÍTĚTE .....	23
<b>3 OPORA PRO UČITELE K ROZVOJI SEBEPOJETÍ DĚTÍ</b> .....	<b>28</b>
<b>4 PRIMÁRNÍ PREVENCE</b> .....	<b>33</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>35</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>36</b>
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	36
5.2 CÍLE VÝZKUMU .....	37
5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY .....	37
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	38
5.5 POJETÍ VÝZKUMU .....	38
5.6 VÝZKUMNÁ TECHNIKA .....	39
5.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	44
5.8 ANALÝZA DAT .....	45
<b>6 INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>55</b>
6.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	58
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>60</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>62</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>67</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>68</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>69</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>70</b>



## ÚVOD

Téma sebepojetí u dětí předškolního věku vnímáme jako podstatný článek vědění při výchově a vzdělávání dítěte a jako klíčový při jejich formování. Dětství je období zásadní pro vývoj sebepojetí, pro vývoj našeho vlastního já. Naši představu o nás samotných vysoce ovlivňuje hodnocení od ostatních a toto hodnocení má vliv na náš budoucí život. (Svobodová et al., 2015)

Důležitou roli pro vývoj sebepojetí sehrává rodina, jakožto primární činitel ve výchově, ale také učitelé v mateřské škole, ve které děti tráví volný čas, vzdělávají se, objevují svět a budují své vlastní hodnoty. Učitelé v mateřské škole svým hodnocením a otevřeným postojem formují osobnost dítěte. To, jakým způsobem učitel děti hodnotí, vede k jejich pozitivnímu či negativnímu formování. V případě, že je dítě formováno tím správným směrem, může zvládnout vše. Může, protože bude vnímat sám sebe jako silného člověka, který si s daným úkolem či problémem poradí a v případě neúspěchu nebude cítit žádnou vinu, pouze se poučí z chyb, které mu daný úkol přinesl. (Čáp, Mareš in Sedláčková, 2009) Známe-li sebepojetí dětí, může nás to vést k postupnému pochopení jednání dítěte a může nás to také vést k předcházení mnoha problémům spojených s budoucím dospělým životem. Jak být pro dítě podporou při budování sebepojetí? Z praxe víme, že když dítě vnímá sebe samo v jisté oblasti nejistě, je těžké jej vést k tomu, aby se v dané chvíli nebálo činnosti či situaci postavit čelem. Postupnou slovní motivací vedenou pozitivním směrem však v dítěti vybudujeme jakési zdravé sebevědomí, které úzce souvisí s jeho sebepojetím.

V empirické části se zaměříme na výzkum úrovně sebepojetí v jednotlivých oblastech. Těmito oblastmi jsou oblast akademického sebepojetí, oblast sociálního sebepojetí a oblast emočního sebepojetí. Zaměříme se také na rozdíly mezi pohlavími v jednotlivých oblastech a naší snahou bude navrhnout další postupy při práci ve výchovně vzdělávacím programu, které budou mít pozitivní vliv na rozvoj sebepojetí dítěte a budou sloužit jako nástroj primární prevence pro učitele mateřských škol. Konkrétně se bude jednat o navržení minimálního preventivního programu pro mateřské školy.

Cílem práce je zjistit úroveň sebepojetí u dětí předškolního věku v jednotlivých oblastech a uvést rozdíly v sebepojetí v závislosti na pohlaví. Pevně věříme, že získaná data budou přínosná v problematice sebepojetí dětí v období předškolního věku.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ

Z hlediska vývojové psychologie trvá předškolní období od 3 do 7 let věku dítěte. Pojem „předškolní“ nám naznačuje, že se jedná o poslední období před řádným nástupem dítěte do povinné školní docházky. Proto by toto období mělo být především „věkem hrou“. Dítě by mělo poznávat, jak věci fungují, socializovat se s ostatními dětmi a vyvíjet se tak, aby v šesti letech bylo schopné uplatnit své poznatky z tohoto období ve škole. Dítě se v předškolním věku snaží ustálit své postavení a diferenciovat vztah ke světu. (Vágnerová, 2005)

### 1.1 Tělesný vývoj

Motorický vývoj dítěte se v předškolním období zdokonaluje, dítě si je jisté ve svých pohybech, má lepší koordinaci, větší hbitost, dokáže zdolávat překážky. Dítě je zručné, dokáže samo jíst, oblékat se, zvládá základní hygienu. Svou zručnost trénuje nejen díky konstruktivním hrám, ale také díky kresbě. Z hlediska jemné motoriky dítě postupně dokáže napodobovat čáry, jednoduché symboly či obrazce dle předlohy. Schopnost vyjádřit kresbou svou vlastní představu se zvyšuje. Ze čmáranice se stává hlavonožec a z hlavonožce zase postava, která svými proporcemi a detaily odpovídá reálné podobě. Samozřejmě již samotná čmáranice pro dítě byla postavou. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

V období předškolního věku je tělesná aktivita a obratnost dítěte klíčová při zapojení se do společných činností všech dětí. V případě, že je dítě v tomto období neobratné, není si jisté svými pohyby a jemná motorika je na nízké úrovni, může to ovlivnit několik schopností a dovedností dítěte. Hmatové vnímání, které je důležité při poznávání světa, je také důležité pro správný rozvoj emocí a komunikace. Při rozvíjení jemné motoriky u dítěte je důležitá lateralita, díky které děti dokážou číst, psát a koordinovat oko a ruku. Vyhranění laterality u dítěte nastává okolo pátého až sedmého roku. V prvních měsících života se u dětí objevují období symetrického a asymetrického používání rukou, což se většinou zlomí ve věku čtyř let dítěte. Lateralitu určujeme díky samotné práci s dítětem a pozorováním při činnostech zaměřujících se na jemnou motoriku. Můžeme také použít zkoušky laterality. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Ve věku pěti let je dítě schopno chodit pozpátku, skákat na jedné noze a udržet na ní rovnováhu. Dítě v předškolním období je vysoce aktivní, učí se jezdit na kole, dokáže skákat přes švihadlo, šplhá do výšek a má vysokou touhu neustále vše zkoumat a prozkoumávat. Dítě si věří a myslí si, že vše dokáže zvládnout, což často může vést k úrazům. (Bacus, 2004)

## 1.2 Kognitivní vývoj

Ve věku čtyř let dítěte dochází k velkému pokroku v myšlení, kdy děti přechází ze symbolické etapy myšlení na názorné myšlení. Myšlení dítěte však ještě není zcela logické a je závislé na názoru. Mluvíme o myšlení předoperačním, které je vázáno na vlastní činnosti dítěte. Dítě často věci polidšťuje a mění dle svých přání a fantazií. Dokáže však odlišovat realitu a imaginativní věci. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Dítě poznává na základě představivosti a uvažuje za pomoci intuice, nikoli logiky. Středobodem dění je dítě samo. Díky přetrvávajícímu egocentrismu, který řídí komunikaci i uvažování, dítě trvá na svém pohledu na věc. Tento pohled znamená pro dítě jistotu. Dítě je v tomto období vysoce iniciativní, proto toto období označujeme také jako iniciativní období, kdy si dítě snaží něco dokázat, aby si potvrdilo svou vlastní hodnotu. K diferenciaci dochází také v sociální oblasti, kde pro dítě hraje velkou roli rodina a vrstevníci. Dítě se potýká s fází přípravy na život ve společnosti, proto přijímá řád a odlišná pravidla v různých sociálních situacích tak, jak je společensky žádáno. Důležité je umět se prosadit, ale také najít kompromis, především tedy ve vrstevnické skupině. (Vágnerová, 2022)

V tomto období je kognitivní vývoj zaměřený především na svět kolem dítěte. Dítě se snaží zorientovat v pravidlech, která svět přináší, avšak ještě stále potřebuje hranice dané dospělým člověkem. (Vágnerová, 2005)

Velkou zálibou jsou pro děti v tomto období pohádky. Dítě dokáže pozorně poslouchat a vnímat, co se v příběhu děje. Často pohádku doprovází vlastním komentářem a to zejména tehdy, když se v pohádce setkává s něčím, co už zná. Děti také rády vypráví příběhy z obrázku a prohlížejí si knihy. Hra dítěte již přechází v realistickou hru, např. při hře s panenkami je oblékají, krmí, uspávají a při hře s auty zase parkují, nakládají, napodobují zvuky auta apod.

Děti v tomto období zvládnou třídít předměty podle logických kritérií jako jsou barva, velikost nebo tvar. Zvládnou porovnat velikost předmětu a určit, zda se jedná o menší, větší nebo stejně velký předmět. Počítají nahlas a rozeznávají postupně barvy. (Allen, Marotz, 2005)

V předškolním období dítěte převažuje paměť bezděčná. Okolo pátého roku dítěte se dále rozvíjí i paměť záměrná. Dítě v tomto věku má vysokou kapacitu mechanické paměti a bez problému si dokáže zapamatovat informace o věcech, které jsou mu blízké a sympatické.

V celém předškolním období je u dítěte paměť krátkodobá, ale ke konci období dítě začíná uplatňovat i paměť dlouhodobou. (Šulová, 2004)

S předškolním obdobím úzce souvisí fantazie dětí, která je velmi bohatá a vysoce rozvinutá. Dítě svou fantazii využívá při hře a při vymýšlení nových věcí. Často se objevuje také tzv. dětská konfabulace, což je vymyšlené tvrzení dítěte. Dítě je však přesvědčeno, že je tvrzení pravdivé. V konci předškolního období je fantazie dítěte na ústupu. (Špaňhelová, 2008)

Postupně se zdokonaluje řeč, dítě si rádo povídá a dokáže pojmenovat jednotlivé předměty. Vývoj řeči koresponduje s růstem poznatků, proto je pro dítě v předškolním období velice důležité prostředí s mnoha různými podněty. Dítě se učí základům počítání a ke konci období zvládá jednoduché matematické operace. Velkou pomocí pro dítě je názorný materiál, který dítěti ulehčuje pochopení matematických představ. Velmi důležitým pro dítě je pokrok ve schopnosti užívat řeči k regulaci svého chování a také začínající potřeba práce – chtít pomoci s domácími pracemi či jednoduchými úkoly. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

### 1.3 Emoční a sociální vývoj

Primárním činitelem a nejvýznamnějším prostředím ve výchově a socializaci dítěte je rodina. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) proces socializace zahrnuje tři vývojové aspekty:

- 1. Vývoj sociální reaktivity.** Do věku tří let bylo dítě většinu času s matkou a svými nejbližšími. Při nástupu do mateřské školy a kroužků volnočasové aktivity se jeho okolí přátel rozšiřuje. Je potřeba vytvořit emoční vztahy k lidem nejen z blízkého okolí dítěte, ale také ze vzdálenějšího společenského okolí.
- 2. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací.** Dítě si vytváří vlastní pravidla, normy a vzory na základě přijímání rozkazů a příkazů od autorit, ty pak přijímá za své. Tyto pravidla, normy či vzorce usměrňují chování dítěte, které je ovlivněno nejen hranicemi, ale také cíli, na které se dítě orientuje.
- 3. Osvojení sociálních rolí** znamená osvojení chování a postojů, které jsou od jedince ve společnosti očekávány a to na základě norem společnosti. Tyto normy se odlišují na základě věku, společenského postavení, apod. Každá role pro dítě znamená jiná očekávání – jinak se bude chovat v mateřské škole a jinak se bude chovat doma, jinak se bude chovat dítě v divadle a jinak se bude chovat na dětském hřišti. Tyto role

s námi putují po celou dobu života, stejně tak probíhá po celý náš život právě socializace. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Samozřejmě se dítě často snaží experimentovat a to právě porušováním daných hranic a norem. Zde již narážíme na klíčový konflikt dle E. H. Eriksona konflikt mezi iniciativou a pocitem viny. Tento konflikt je spojen se sebevědomím dítěte, které bývá často tak přísné, že jde dítě raději žalovat na sebe samo, že porušilo dané pravidlo. (Mertin, Gillernová, 2003)

Socializace nesouvisí jen s vnějšími projevy chování, ale souvisí i s vnitřním prožíváním dítěte a utváří tak základ pro jeho emoční vývoj a rozvoj sebepojetí

Tzv. sociální tlaky, které jsou na dítě vyvíjeny, vedou k lepšímu ovládnutí emocí. Dítě si dokáže osvojit v dané situaci, jak emočně zareaguje a dokáže si to předem promyslet. Např. dítě si staví z kostek hrad a nedaří se mu to, jeho reakce – vztek. Na základě vysvětlení, že se nemusí zlobit, když se mu něco nedaří, ale naopak, že musí vynaložit co největší úsilí, aby se mu to podařilo, dokáže dítě při další zkušenosti ovládnout svou emoci vzteku a vynaloží úsilí k tomu, aby se mu stavba podařila. Společně s narůstající kognitivní znalostí se u dětí vyvíjí i složitější emoce a také prožívání vztahující se k sebehodnocení. Dítě chápe, že výsledný produkt jeho činnosti není jen o náhodě, ale o jeho celkovém úsilí vloženém do činnosti.

Dítě je tedy již schopno prožívat tzv. vyšší emoce, do kterých patří intelektuální, sociální, estetické a etické emoce. U intelektuálních emocí děti projevují radost ze všeho nového, ze zkušeností a zážitků. Sociální city se již liší ve vztahu k sobě samému, vrstevníkům a ve vztahu k dospělým. Na základě estetických citů děti vnímají krásu či ošklivost věcí a jevů. Dítě by v tomto období mělo postupně rozlišovat dobro a zlo. Zároveň dítě prožívá příjemné i nepříjemné pocity, které jsou často spojeny s jejich hodnocením při činnostech.

S tímto obdobím je také spojen rozvoj emoční inteligence. Děti postupně lépe chápou své emoce a učí se je ovládat. Očekává se, že dítě dokáže ovládat své negativní emoce, jako jsou podrážděnost, vztek či zlost. Dítě si uvědomuje, jaké chování je ve vzniklé situaci vhodné a přijatelné a jaké nikoli. (Šmelová et al., 2012)

Již v batolecím období dokáže dítě rozpoznat vnější příčinu emoce, např. je smutný, protože zakopnul a spadnul na zem. Vnitřní příčinu emoce dítě začíná rozlišovat okolo třetího až pátého roku života. Ví, že vše závisí na tom, jak daný jedinec situací rozumí a



také ví, že různé situace mohou v lidech vyvolávat odlišné emoce. „Schopnost porozumět vnitřnímu prožívání druhých je však jistě závislá na dosavadních sociálních zkušenostech dítěte s druhými dětmi, ale především na vztazích s dospělými.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 98)

## 2 SEBEPOJETÍ

Každý z nás se nerodí s představou o nás samotných. Tuto představu si v průběhu života získáváme tím, jak na nás reaguje okolí. To, jak se chováme a jak na to reagují druzí, naše činy, komunikace a interakce s ostatními lidmi je základem pro utváření našeho vlastního sebepojetí, které úzce souvisí s našim sociálním začleněním do společnosti. Tím, jak na nás reagují druzí si utváříme způsob, jak přistupujeme sami k sobě. (Helus, 2009)

Sebepojetí můžeme chápat jako konstrukt, který vysvětluje chování lidí a také jejich prožívání. (Blatný, 2010) Sebepojetí je spojeno s pojmy Já nebo také Self. Promítá se zde několik přístupů od několika autorů, kteří se vzájemně doplňují, navazují na sebe nebo společně nesouhlasí a vzájemně jednotlivé aspekty sebepojetí vyvracejí.

Carl Rogers vnímá self-koncept jako „organizovaný v sobě uzavřený Gestalt. Ten zahrnuje charakteristiky vnímání Já, vnímání vztahů mezi Já a jinými různými životními aspekty, včetně hodnot spojených s těmito zkušenostmi. Tento Gestalt je přístupný uvědomění si, nemusí však být nutně vědomý. Jedná se o plynulý a měnící se Gestalt, o proces, který má v každém daném okamžiku specifickou bytnost a je alespoň částečně zachytitelný operacionálními pojmy. Pojmy „self či, koncept self“ jsou obvykle používány, když se hovoří o osobě či o jejím pohledu na sebe sama. Pojem struktura self užíváme, když se na tento tvar díváme z vnějšího vztahového rámce.“ (Rogers in Nykl, 2012., s. 160)

Úzkou spojitost má self-koncept s osobností, a proto se opírá o poznatky z psychologie osobnosti. (Orel et al., 2016) „Psychologie osobnosti nám nabízí nahlédnutí, jak osobnost funguje a jak se rozvíjí. Nabízí nám pochopení lidského jednání a chování. Poznání lidské osobnosti, ať už z obecného hlediska či ve vztahu ke konkrétnímu jedinci, přináší větší jistotu orientace a posiluje schopnost úspěšného zvládnání různých požadavků, především těch, které vyplývají ze vztahů a soužití s jinými lidmi.“ (Vágnerová, 2010, s. 12) Opírá se ale také o poznatky z psychologie vývojové, sociální a kognitivní. (Blatný, 2010)

V pedagogickém slovníku se uvádí sebepojetí jako „Představa jedince o svém já. Vyvíjí se ve vztahu k okolnímu světu, je jím ovlivňována, je před ním bráněna. Má řadu dimenzí, např. zobrazení já (já jsem především ...), hodnocení já (mám být ...), směřování (chtěl bych být ...), vyjádření moci (mohu učinit ...), vyjádření role (mám dělat ..). Vyvíjí se ve styku s rodiči, sourozenci, vrstevníky, kamarády, učiteli, spolupracovníky. Umožňuje člověku orientovat se ve světě, stabilizovat svou činnost.“ (Průcha et al., 2003, s. 209)

Samotné poznání osobnosti vychází z chování člověka a všech jeho vnějších projevů. Kohoutek (2001) rozlišuje několik forem chování: reakce, reflexy, instinkty, pudové

chování, empirické chování a tvořivé chování. Uvádí také dva typy chování – expresivní a adaptivní. Expresivní chování je spontánní a bezprostřední. Adaptivní chování, jak již vyplývá z názvu, je chování naučené sociálním tréninkem. Z těchto projevů chování přisuzujeme člověku jeho vlastnosti. Velký význam pro toto poznání má gnozeologie, což je teorie poznání.

Každý z nás se ve svém životě setkává s poznáním a hodnocením, které uplatňuje nejen vůči sobě, ale i vůči ostatním. Toto poznání člověk vnímá jako potřebu a díky ní si vytváří vlastní představu o sobě samém a o celém světě. Člověk si však vybírá informace, které jsou mu sympatické a vytěšňuje ty, které pro něho nejsou zajímavé. (Sedláčková, 2009)

Se sebepojetím souvisí identifikace, kdy na základě ztotožnění napodobujeme druhé osoby a jejich chování, postoje, oblékání, mimiku a celkový obsah jejich osobnosti. Díky identifikaci je člověk socializován hned v několika úrovních a dodává si tak pocit sebejistoty a sebedůvěry, která je součástí našeho sebepojetí. Identifikovat se můžeme s lidmi, skupinami, hodnotami, věcmi či idejemi. Pro naši práci je stěžejní období předškolního věku, ve kterém je nejčastější ztotožnění s rodiči a vychovávajícími, tedy pedagogy. Toto ztotožnění může vést k jakési nerovnováze naší osobnosti, tzv. neurotické identifikaci. V tomto případě člověk přichází o své já, své myšlenky, názory a postoje. Poznání, s kým nebo čím se dítě ztotožňuje může vést k jednotlivým krokům nápravy. (Kohoutek, 2001)

Společně se sebepojetím můžeme také mluvit o pojmu „jáství“. Bravená (2016) uvádí, že Já je složeno z Já poznávajícího a Já poznávaného. Tyto složky se vzájemně prolínají a projektují se do našeho Já ideálního. Tomuto můžeme rozumět tak, že Já poznávající je chápáno jako mé ego, sebevědomí, jako můj vlastní subjekt. Já poznávaný můžeme zase chápat jako soubor toho, jací jsme a jak se na nás dívají druzí. Tyto svá já projektujeme do našeho Já ideálního, kam spadají naše touhy a naděje. Helus (2018) uvádí, že psychologie za jáství považuje naše jednání, zodpovědnost, vůli něco dokázat a někým se stát.

Rozlišení jáských reprezentací podle Macka:

1. Reálné – aktuální já (jaký jsem)
2. Ideální Já (jaký bych chtěl být)
3. Nechtěné Já (jaký bych nechtěl být)
4. Já podle rodičů (jak si myslím, že mě vidí rodiče)
5. Já podle vrstevníků (jak by si mě přáli vidět moji kamarádi)
6. Já podle autorit (jak si myslím, že mě vidí důležití dospělí)

7. Ideál podle rodičů (jak by si mě přáli vidět rodiče),
8. Ideál podle vrstevníků (jak by si mě přáli vidět moji kamarádi)
9. Ideál podle autorit (jak by si mě přáli vidět důležití dospělí) (Macek in Sedláčková, 2009, s. 13)

Psychologie se zabývá sebepojetím ze tří hledisek:

- Sebepečetí z hlediska formování (faktory utváření sebepečetí, definice vlastního Já, vytváření vlastní identity)
- Sebepečetí jako produkt procesu sebeuvědomění člověka (sebeuvědomění jako psychická struktura, sebeuvědomění jako funkce v duševní činnosti člověka)
- Sebepečetí jako funkce v psychické regulaci chování (seberegulace) (Blatný, 2010)

## 2.1 Přístupy k sebepečetí

Přístupů k sebepečetí je několik. Pro náš teoretický rámeč jsme se rozhodli uvést teoretické přístupy dle Obereignerů (2017):

- **Humanistická psychologie.** Významný je zde pojem „self“, který představuje naše myšlenky, vjemy a hodnoty. Toto naše já ovlivňuje nás i naše okolí, naše chování a vnímání světa. Sebepečetí ovlivňují všechny námi vnímané skutečnosti. Sebepečetí je podmíněno hodnocením. Jedinec lépe funguje, když je vychováván tzv. nepodmíněným pozitivním přijetím. V případě negativního hodnocení, dochází k narušení sebepečetí. „Já“ se skládá ze tří složek: poznávací (znám sám sebe, své hodnoty a vlastnosti), emocionální (dokážu hodnotit tyto vlastnosti) a činnostní (vzájemný vztah předchozích dvou složek). Humanistická psychologie se přiklání k celoživotnímu formování sebepečetí.
- **Hlubinná psychologie.** Tři hlavní systémy řídící lidské chování: id (princip slasti), ego (princip reality) a superego (morální normy). Superego je reakcí na odměny a tresty, zahrnuje naše svědomí. Pokud je výchova příliš přísná, může jedinec pociťovat vinu a potlačovat v sobě agresí či sexuální pudy. V opačném případě, kdy je výchova volná, tak se může jedinec dopouštět např. trestné činnosti či nezávažného chování. Freud také vymezil vývojová stádia, která mají velký vliv na utváření osobnosti – orální, anální, falické, období latence, genitální. V rozvoji sebepečetí se tato stádia týkají oblasti sexuality a identifikace s rodičem stejného pohlaví.

Hlubinná psychologie zastává názor, že k formování sebepojetí dochází v dětství bez postupných změn po celou dobu života.

- **Kognitivně behaviorální psychologie**, dnes známa jako sociálně kognitivní přístup. Důležitý je zde význam prostředí a chování. Dochází zde k vytváření osobních konstruktů, které vedou naše interakce ve společnosti. Tyto konstrukty tvoří naše „self-schéma“, které je složeno z našeho vlastního chování. Řadíme zde i teorii sociálního učení, která nám poskytuje náhled, „jak se v procesu chování učíme interakcím s lidmi i s jinými elementy svého prostředí.“ (Obereignerů, 2017)

## 2.2 Prvky sebepojetí

Sebepojetí člověka je utvářeno z několika na sebe navazujících prvků. Pro poznání člověka je potřebné znát jeho sebepoznání, sebeúctu a sebehodnocení. V dnešním světě je důležité, aby každý jedinec cítil nutnost vlastní potřeby a jistoty, že něco znamená. Z toho plyne, že hodnocení sebe samého ovlivňuje naši spokojenost v životě.

**Sebehodnocení** považujeme za centrum osobnosti, které vyjadřuje naši hodnotu a vychází z našich vnitřních hodnot. Každý z nás musí mít pocit vlastní hodnoty, bez toho bychom nedokázali žít. V případě, že naše úroveň hodnoty klesá, snažíme se o její vyrovnání. Na sebehodnocení se podílí i naše okolí, což v případě zvýšené negace, může vést k negativním dopadům na osobnost člověka. Sebepoznání a sebehodnocení se postupně vyvíjí. Do dvou let není sebehodnocení nijak rozlišeno, okolo dvou let je již patrné a ve třech letech je již velmi výrazné. „Vývoj sebehodnocení závisí hlavně na rodinných vztazích, na tom, jakou roli dítě zaujímá ve svém prostředí, jak je v něm emočně zakotvené a vyrovnané.“ (Kohoutek, 2001, s. 169) Malé dítě při svých činnostech dá přednost těm, které již jednou zvládlo, protože ví, že zde uspěje. Proto je velice důležité při překonávání dalších překážek dítě pozitivně hodnotit. Toto hodnocení má poté vliv na jeho celkovou osobnost a hlavně na to, zda se příště do překonání takovéto překážky odváží znovu. Je nutné dítě podporovat, motivovat a správně směřovat kupředu. (Kohoutek, 2001)

Se sebehodnocením souvisí také **sebevýchova**, kdy na základě znalosti našeho sebepoznání rozvíjíme své kladné stránky a potlačujeme ty záporné. Mluvíme zde o regulaci našich hmotných a nehmotných potřeb, které na základě našich hodnot upřednostníme. K sebevýchově však dochází až okolo období dospívání.

Na tomto základě můžeme definovat sebepojetí jako „stabilizovaný výsledek složitého procesu sebehodnocení, hodnocení vlastních kvalit ve vztahu k jiným lidem, ve vztahu k vlastním aspiracím a cílům.“ (Kohoutek, 2001, s. 173)

Prvky sebepojetí dle Heluse (2009) jsou:

- **Sebepoznávání** vyjadřuje orientaci v sobě samotném, znalost vlastních schopností a dovedností, zájem o svůj vzhled, vědění toho, co jedinec dokáže a co ne. Sebepoznání může být realistické (takové, jaké doopravdy je) a zkreslené (vlivem nároků od ostatních). Naše sebepoznávání vychází z toho, co jsme dokázali, ale také z reakce druhých na nás samotné – tzv. sociální zrcadlo. Důležité je své poznání rozvíjet.
- **Sebehodnocení** úzce souvisí se sebepoznáváním. Rozlišujeme optimistické a negativní hodnocení. Ať už se jedná o optimistické či negativní hodnocení, vždy má toto naše hodnocení vliv na rozhodování, náš výkon nebo chování. Lidé s optimistickým sebehodnocením často přikládají vinu neúspěchu vnějším okolnostem a nevěří, že oni by to nemohli se svými schopnostmi a kvalitami zvládnout. Oproti tomu lidé s negativním sebehodnocením přikládají vinu neúspěchu sami sobě a úspěch zase vnějším okolnostem. S tímto souvisí sebenadhodnocování a sebepodhodnocování.
- **Sebecit** může souviset se sebehodnocením. Sebepojetí však obsahuje prožívání v široké škále podob, např. sebeláska, sebeobdiv, sebeopovržení, sebeúcta atd. Právě sebeúcta je hnací motor pro náš rozvoj a naší snahou je maximální úsilí obstát při řešení náročných situacích sám před sebou.
- **Seberealizace** je nejvíce aktivní složka sebepojetí.

Můžeme zde také zařadit **sebevědomí**, které naznačuje, co si myslíme o nás samotných. Na sebevědomí se podílí také hodnocení okolí, které může naše sebevědomí ovlivňovat přímo či nepřímo. Sebevědomí je klíčem k tomu, abychom si dokázali vážit toho, jací doopravdy jsme. Člověk, který má nízké sebevědomí, neváží si sám sebe a nevnímá svou reálnou hodnotu, se v budoucnu může potýkat se vznikem duševního onemocnění. (Sedláčková, 2009) Do našeho sebevědomí zahrnujeme všechny naše úspěchy a neúspěchy, to se potom projevuje v našem chování a v tom, zda si je člověk jistý svým vystupováním či nikoliv. Sebevědomí se neustále proměňuje – v dětství má charakter nestabilní a v dospělosti se stává již stabilnějším, ale přesto dynamickým. (Kohoutek, 2001) Na utváření sebevědomí se podílí osobnost jedince, jeho tělesné a duševní zdraví, prostředí, ve kterém žije, ale také výchova.



Vzhledem k četnosti činitelů působících na utváření sebevědomí je jeho vývoj pomalý a složitý proces. (Sedláčková, 2009)

Dále zde řadíme **sebereflexi**, ta je předpokladem pro vznik sebepojetí. Sebereflexe je utvářena na základě informací, které o sobě jedinec ví a zjišťuje na základě sociálních interakcí se společností. Každý z nás reflektuje své chování, nejčastěji zpětně, kdy v průběhu let projde svou osobnostní transformací. Hlavním cílem sebereflexe je dokázat hodnotit sám sebe, být si vědom svých chyb a uvědomit si, zda není potřeba něco změnit. (Sedláčková, 2009)

### 2.3 Aspekty sebepojetí

Naše sebepojetí je spjato s našimi zkušenostmi, znalostmi a prožitky. Úvahy o nás samotných, ale také hodnotící soudy od našeho okolí a našich nejbližších jsou právě ty, které nás utvářejí. V samotném sebepojetí můžeme nalézt to, co si o sobě myslíme, to, co o sobě víme a také, jak se hodnotíme. V průběhu života se naše sebepojetí mění, rozvíjí a proměňuje vlivem různých změn, okolností, situací či událostí.

Vágnerová (2010) rozlišuje tři základní složky sebepojetí:

1. **Tělesná identita.** Každý z nás má se svým tělem vyvinutý určitý vztah. Tento vztah může být kladný nebo taky záporný. Někdo své tělo přijímá takové, jaké je a jiní jej nepřijímají. Zároveň každý jedinec řídí svou tělesnou aktivitu a zná své limity a hranice. Díky poznání vlastního těla a uchopení informací, vzniká tělové schéma, které je důležitou součástí naší identity. Přijetí vlastního těla tedy participuje na utváření naší identity. Pro mnohé je důležitý ideál krásy, který je podmíněn sociokulturními faktory.
2. **Psychická identita** vzniká na základě našich duševních vlastností a procesů. Tyto procesy se podílejí na představě o naší psychice. Každý z nás si je vědom svých pocitů, myšlenek či postojů, na základě kterých reagujeme svým chováním na vzniklé situace. Tyto projevy jsou součástí našeho já. Některé přijímáme za vlastní, jiné zase odmítáme a nechceme je za své já přijmout. Lidé dokážou se svou psychikou velice dobře pracovat a dát na povrch to, co je žádoucí, a naopak vytěsnit to, co je nežádoucí. Tento fakt ovlivňuje právě naše sebepojetí.
3. **Sociální identita** je určena s příslušností k jiným sociálním skupinám, ke kterým má jedinec blízký vztah. V této skupině má člověk svých několik rolí, které postupně

prostupují do jeho sebepojetí a utváří tak jeho vlastní já – jeho vlastní identitu. Díky ní má člověk zaručené postavení ve skupině a znamená pro člověka, že někam patří. V těchto sociálních skupinách lidé vnímají názory a postoje ostatních. Samozřejmě jako členové této skupiny se s tímto ztotožňují a přijímají je za vlastní, což utváří jedincovo sebepojetí. Také hodnocení, které může být pozitivní či negativní utváří ono sebepojetí. (Vágnerová, 2010)

## 2.4 Znaky sebepojetí

Sebepojetí se vyznačuje několika znaky, které jej charakterizují. Jedná se o úroveň sebepojetí, kontinuitu sebepojetí, stabilitu sebepojetí, konzistentnost a komplexnost sebepojetí. Nyní si je blíže popíšeme.

### 1. Úroveň sebepojetí

Základem pro úroveň sebepojetí je hodnocení. Každý jedinec se hodnotí pozitivně či negativně, což je možné vnímat jako jakýsi znak spokojenosti či nespokojenosti daného jedince. Tento znak ovlivňuje hned několik faktorů – temperament, osobnostní rysy či životní zkušenosti jedince. Vágnerová (2010) uvádí dva druhy sebehodnocení – vysoké hodnocení a nízké hodnocení.

Vysoké sebehodnocení souvisí s celkovou stabilitou jedince a je spjata s pozitivními zkušenostmi. Vysoké sebehodnocení se vyznačuje emoční stabilitou, spokojeností, optimismem či sebedůvěrou. Díky tomuto se jedinci nebojí výzev a jdou si ambiciózně za svým cílem, což je posouvá v životě dál. S vysokým hodnocením však souvisí také negativní stránka – přílišné prosazování, zvýšená dominance a někdy až agresivní chování. V tomto případě člověk potřebuje neustálý pocit sebetvrdování a sebeujišťování. Člověk si klade za cíl vysoké nároky, které se svými schopnostmi není schopen splnit z důvodu nadhodnocování a dochází tak k častému neúspěchu, který jedinec nedokáže přijmout. Ideálem je realistické přijetí vlastních možností, které vede k dosažení stanoveného cíle.

Nízké sebehodnocení se vyznačuje nižší stabilitou člověka. Často je spojováno s pesimismem, nedůvěrou v sám sebe, nespokojeností sám se sebou a celým světem. Lidé, kteří mají nízké sebehodnocení se záměrně vyhýbají situacím, kde musí prokázat své schopnosti a přijmout tak kritiku od ostatních. Toto jednání je důsledkem snahy o obranu sebepojetí. (Vágnerová, 2010)

## **2. Kontinuita sebepojetí**

Kontinuitou rozumíme povědomí o našem současném bytí, minulosti a budoucnosti. Člověk vnímá a má povědomí o tom, že i když se neustále mění, je to stále on. Toto vzniká díky stálým znakům našeho já – naše tělo, pohlaví, jméno, rodinná identita, schopnosti, vlastnosti aj. (Vágnerová, 2010)

## **3. Stabilita sebepojetí**

Jak jsme již zmiňovali výše, stabilita úzce souvisí s věkem člověka. Děti mají stabilitu sebepojetí na nízké úrovni. Tato úroveň roste v době dospívání a mladé dospělosti, naopak ve stáří tato úroveň opět klesá. Důležitou roli zde hraje celková osobnost jedince, která je zdroj jistoty, bezpečí a napomáhá odolávat vnějším vlivům. Do stability sebepojetí se reflektují důležité životní události či vztahy, ať už se jedná o pozitivní nebo negativní prožitek.

## **4. Konzistentnost sebepojetí**

Pro konzistentnost je typická harmonie. Člověk si vybírá informace, jejichž charakteristiky jsou harmonické a vytěšňuje ty, které by mohly narušit celkovou harmonii obrazu sebe samotného. Nekonzistentní sebepojetí se projevuje horší snášenlivostí kritických názorů a neadekvátních, vysoce emočně zabarvených reakcí na ně, což vede k celkové nespokojenosti se sebou samotným.

## **5. Komplexnost sebepojetí**

Komplexností zde rozumíme charakteristiky, kterými se jedinec popisuje. Je důležité, aby tyto charakteristiky byly vyvážené a harmonické. Lidé s takovouto vyvážeností často dosahují úspěchů a jsou odolní vůči vzniklým problémům či neúspěchům. (Vágnerová, 2010)

## **2.5 Vliv rodiny a učitele na vývoj sebepojetí dítěte**

Důležitou roli pro vývoj sebepojetí sehrává rodina, jakožto primární činitel ve výchově, ale také učitelé v mateřské škole, ve které děti tráví volný čas, vzdělávají se, objevují svět a budují své vlastní hodnoty.

### **1. Rodina**

„Vliv rodiny je pro vývoj sebevědomí dítěte významný. Rodina a domov rozhodujícím způsobem předurčují, zda se dítě cítí šťastné, bezpečné a vyrovnané. Rozhodují o tom, jak dítě vychází s dospělými, kamarády i samo se sebou.“ (Sedláčková, 2009, s. 51).

Dítě v prostředí své rodiny nabývá základních hodnot a může se v klidu, bezpečí a bez spěchu vyvíjet dle svých potřeb. Koťátková (2008, s. 13) říká, „že dítě po celé období předškolního věku je s rodinným prostředím úzce spjato a silně tuto zakotvenost prožívá. Bez důvěrně poznané lidské blízkosti, která mu zajišťuje biologické potřeby a péči, bezpečí, vztahovou oporu, lásku a první poznatky o světě, by mělo velmi těžký životní start do lidské společnosti.“ To znamená, že úplně základní způsoby chování si dítě nejprve osahává v rámci rodiny. Rodina v tuto chvíli vytváří pro dítě působiště, kde získává poznatky, akceptuje a zjišťuje své role vůči rodině, ale i vůči společnosti. Je důležité, aby dítě v tomto období získalo správné způsoby chování, aby mu v budoucnosti nedělalo problém navazovat interakci s cizími lidmi na slušné a etické úrovni. (Vágnerová, 2007)

Velký význam v utváření vztahu k sobě samotnému má právě rodina. Na základě zkušeností získaných v rodině dítě přichází na to, zda jeho chování a postoje jsou přijatelné pro okolí a zda je jeho chování žádoucí či nežádoucí. To vede k vlastnímu rozvoji dítěte. (Sedláčková 2009)

Primárními osobami v životě dítěte jsou rodiče – tedy matka a otec. S oběma z těchto osob má dítě jiný vztah, který ho ovlivňuje do budoucna. Matka, ve většině případů, tráví s dítětem většinu dne – většinu času jeho vývoje. Matky s dětmi dělají každodenní činnosti a vytvářejí jim tak opakující se režim dne. Díky tomu matky s dětmi více komunikují. Vztah s matkou je pro dítě významný, vytváří pro dítě pocit jistoty, bezpečí a ochrany. Postupným dozráváním v předškolním věku se dítě od matky postupně odpoutává. (Vágnerová, 2007)

Otec je často rodič vedlejší a doplňuje výchovu matky. Protože otcové bývají živiteli rodiny a většinou navštěvují každý den zaměstnání, tak jsou pro děti více vzácní a tráví s nimi více volnočasových aktivit. Otcové děti více dirigují, nekomunikují s nimi v takové míře jako matky a většinou děti vedou striktnějšími povely. Vztah dítěte s otcem je často variabilnější než vztah s matkou. (Vágnerová, 2007)

Kolem třetího roku života se díky komunikaci dítě více zapojuje do chodu rodiny, která mu již začíná rozumět. V mnoha případech opadá jeho negativní chování právě vůči špatné komunikaci a nepochopení ze strany rodiny. Ve čtvrtém roce dítě začíná rodinu vnímat jako partnera. Jeho zájem se rozšiřuje z úzké rodiny i do rodiny široké, začíná navazovat kontakty jak s prarodiči, sourozenci, tak i se svými vrstevníky. (Koťátková, 2008)

## 2. Učitel

Důležitou roli ve vývoji sebepojetí dítěte má učitel, který svým vlastním hodnocením, projevy důvěry či nedůvěry a dalším směřováním dál, utváří osobnost dětí. (Fontana, 2014) Učitelé svým chováním ovlivňují sebepojetí dětí – negativním či pozitivním směřováním. Hodnocení výkonu dítěte ve škole má vliv na jeho celkové sebehodnocení a sebepojetí. Podstatné je, aby dítě chápalo, že na základě své usilovné práce a úsilí vůbec, dosahuje pozitivního hodnocení ze strany rodičů i učitelů, což vede k vnitřnímu uspokojení a zvýšení úrovně vlastního sebehodnocení. V opačném případě, kdy se dítěti nedaří a hodnocení ze strany učitelů a rodičů je negativní, tak dítě ztrácí motivaci a nesnaží se dosáhnout dobrých výsledků. Dítě si připadá méněcenné, což má negativní vliv na rozvoj jak sebehodnocení, tak jeho vlastního sebepojetí. (Čáp, Mareš in Sedláčková, 2009)

Názor učitele na dítě vytváří obraz ho samotného, proto je názor a hodnocení učitele klíčové při utváření sebepojetí dítěte. Dítě nedokáže samo zhodnotit kvalitu vlastního výkonu, proto přijímá názor ze strany učitele, a to i v případě, že je názor v rozporu s jeho výsledkem. (Čačka, 2000)

Průcha a Koťátková (2013) ve své publikaci uvádí několik hodnot, které by měl mít každý učitel předškolního vzdělávání.

### **Uvádí, že „učitelka by měla:**

- být orientována na individuální potřeby dítěte,
- pociťovat základní důvěru ve schopnosti jiných lidí (dětí, spolupracovníků, rodičů),
- být schopna přirozeně navazovat vztahy v pracovní skupině i v běžném chování, být dítěti, rodině i spolupracovníkům přirozenou oporou,
- umět objevovat předpoklady každého dítěte a posilovat je prostřednictvím aktivit a podmínek, které k tomu vytváří,
- respektovat dítě jako rozvíjející se osobnost s jeho tvořivostí i možnostmi se už v tomto věku rozhodovat a nést odpovědnost za své následné jednání,
- působit jako pozitivní vzor a umět přirozeně kultivovat vztahy mezi dětmi.“ (Průcha, Koťátková, 2013, s. 62)

Svobodová et al. (2015) uvádí několik zásad, kterými by se měl učitel pro rozvoj zdravého sebepojetí dítěte řídit a inspirovat při své každodenní práci. Tyto zásady jsou:

- Přístupovat k dítěti s úctou a respektem,

- Pozorovat děti při hře a empaticky reagovat na emoční vyjádření dítěte,
- Mluvit o svých vlastních emocích otevřeně,
- Vytvářet příjemné prostředí a klima třídy, vybírat aktivity, které zdravé prostředí ve třídě podporují,
- Nepodezírat děti ze špatných úmyslů, uvědomovat si, že děti používají pouze naučené vzorce chování nás dospělých,
- Nekritizovat děti, ale kriticky hodnotit jejich činy, nikoli děti jako osobnosti,
- Upozorňovat na pozitivní důsledky jejich chování,
- Budovat a podporovat dětská přátelství,
- Nehodnotit děti za pomoci tzv. nálepkování,
- Ptát se dětí na jejich vlastní názor a dávat jim možnost výběru,
- Nezasahovat do dětských her,
- Neuplatňovat svou pozici moci vůči dětem,
- Respektovat individuální potřeby dětí,
- Nabídnout možnost účasti na činnostech, nikoli vynucovat tuto účast. (Svobodová et al. 2015, s. 11-12)

Zdravý rozvoj dítěte souvisí s optimálním růstem, vývojem fyzického, emocionálního a sociálního zdraví dítěte. Souvisí se zajištěním bezpečných a podpůrných podmínek, ve kterých dítě bude cítit jistotu a bezpečí. Sedláčková (2009) uvádí, jak zdravě posilovat sebevědomí dítěte a naopak, jak sebevědomí dítěte můžeme snižovat.

Sedláčková (2009) řadí mezi posilování sebevědomí dítěte:

- **Povzbuzování.** Povzbuzováním druhých napomáháme k lepší motivaci a růstu sebedůvěry, což má za svůj následek celkový osobnostní růst dítěte. Povzbuzovat můžeme tak, že ukazujeme dětem jejich silné stránky a klademe důraz na jejich pozitivní vlastnosti a schopnosti. Můžeme také vyjádřit uznání a ocenit, co druhá osoba dokázala či jak se zachovala. Stejně jako je důležité povzbuzovat ostatní, je důležité umět povzbuzovat i sám sebe.
- **Pochvaly a odměny.** Při používání pochval je velice důležité zdůraznit, za co je pochvala udělena. Často se totiž u dětí setkáváme s přílišným chválením. Užívání pochvaly je časté a dítě pak považuje pochvalu za samozřejmost. Pochvala nemusí



být pouze slovní, může se jednat o úsměv, pohlazení. Dobře zacílená pochvala vede k pozitivnímu chování a prožitku dítěte, což má kladný vliv na rozvoj sebepojetí dítěte.

- **Přiměřeně obtížné úkoly.** Jedná se o úkoly, které jsou pro dítě výzvou, ale zároveň jsou pro dítě dosažitelné. Tyto úkoly nás stimulují k růstu a zároveň nás neodrazují na základě toho, že nejsme schopni je dokázat. Pokud budeme dítěti stanovovat obtížné cíle, může to vést ke ztrátě jeho motivace, frustraci či pocitu selhání. Pro učitele je tedy důležité stanovovat cíle přiměřené schopnostem dětí.

Snižováním sebevědomí dítěte vede k celkovému nedostatku sebevědomí dítěte. Toto snižování sebevědomí může vést k pocitům nejistoty a méněcennosti.

Sedláčková (2009) uvádí příklady snižování sebevědomí dítěte:

- **Příliš obtížné úkoly,** které vedou k celkové demotivaci dítěte. Každé dítě má své tempo a jiné možnosti, proto je důležité dbát při zadávání úkolů na individualitu dětí. Naopak příliš jednoduché úkoly mohou zapříčinit, že dítě bude stát vývojově na místě.
- **Výchovné řízení se záporným emočním vztahem** zahrnuje nevhodný přístup učitele k plnění zadaných úkolů vůči dětem. Můžeme zde zařadit direktivnost učitele, strohé prikazování spojené s výhrůzkami, akceptace pouze vlastní metody postupu práce a neuznání samostatnosti či iniciativy dítěte.
- **Zesměšňování ze strany učitele** často probíhá nepřímou. Může se jednat o typické věty, které učitel používá k hodnocení žáka např. „To přesně jsem od tebe mohl čekat.“ Často toto učitelovo zesměšňování na stranu dítěte způsobuje, že ostatní děti berou zesměšňované dítě za terč posměchu.
- **Tresty** ve školách směřují k celkovému negativnímu nejen rozvoji dětí, ale i k negativnímu přístupu ke vzdělávání. Užívání trestů ve výchově je méně účinné než užívání odměn a může směřovat až k celkové frustraci dítěte. Jedná se však o nezobecnitelný jev, každé dítě na trest bude reagovat odlišným způsobem, v každém případě trestu, ale dítě ztrácí pozitivní hodnocení vůči sobě samému.
- **Nespravedlivé hodnocení.** Hlavní důležitostí je zde přikládána hodnocení mířenému k dané věci. Učitelé mají často tendenci hodnotit věci, které nesouvisí s výukou. Děti toto nespravedlivé hodnocení vnímají velice citlivě a intenzivně. (Sedláčková, 2009)

### 3 OPORTA PRO UČITELE K ROZVOJI SEBEPOJETÍ DĚTÍ

Matějček (Vágnerová, 2007) tvrdí, že během batolecího období dítěte je díky stabilitě rodiny po ukončení této fáze schopno navazovat kontakty i mimo svoji rodinu a dostává se tak do širší společnosti, a to především mateřské školy.

„Mateřská škola představuje důležitý přechod mezi soukromím rodiny a institucí školy. Umožní dítěti získat potřebné zkušenosti, které mu usnadní nástup do první třídy. Má svůj specifický socializační význam, nevytváří příliš velký nátlak na výkon dítěte a poskytne mu potřebný čas na adaptaci.“ (Vágnerová, 2007, s. 211)

Již v útlém věku děti prožívají mezilidské vztahy s velkou vážností a tyto vztahy si korigují spontánně, ale i záměrně. Samotný nácvik probíhá v různých hrách a činnostech dětí, ať už se jedná o hry řízené, spontánní či námětové. Tyto hry podporují různé dovednosti. Např. námětové hry „Na maminku“, „Na školu“, „Na doktora“ podporují pochopení rozdělení rolí a dítě si osvojuje dovednosti jednotlivých rolí. Interakční hry zase působí na chování a prožívání dítěte. Působí na rozvoj dovedností, které dítě formují v přiměřeném prožívání, rozvoji vzájemných vztahů či projevování citů. (Mertin, Gillernová, 2003)

Při vstupu dítěte do MŠ přebírá část iniciativy v dalším vývoji a vzdělávání dítěte učitelka namísto rodičů, kteří tuto funkci dělali doposud. Každé dítě se projevuje individuálně, a je na učiteli, aby se snažil postupnou prací s dítětem dále naplňovat jeho potřeby a dále jej rozvíjet. „Pedagog musí své působení směřovat tak, aby se dítě mohlo v mateřské škole projevovat přirozeně v souladu s touto osobnostní charakteristikou, jednalo tak, jak je pro ně typické, a bez zábran přijímalo podněty z prostředí.“ (Opravidlová, 2016)

Důležité pro harmonický rozvoj dětí je také zdravé třídní klima. Čapek (2010, s. 13) vymezuje třídní klima jako „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako spoluvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“ Nejen zdravé klima, ale také vhodná opora pro učitele je v rozvoji sebepojetí u dětí klíčová. Nyní se zaměříme na oporu pro učitele MŠ při rozvoji sebepojetí v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV).

RVP PV vymezuje rámec předškolního vzdělávání a také „vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.“ (RVP PV, 2021, s. 5)

Obsah RVP PV slouží mateřským školám pro vytváření jejich vlastního školního programu (ŠVP) a následně jednotlivého třídního programu (TVP). Zároveň vytyčuje společný rámec, který je pro všechny totožný a určuje tak stejné podmínky ve vzdělávání. RVP PV i jednotlivé školní programy jsou na základě potřeb dětí inovovány, aby odpovídaly současným požadavkům na vzdělávání. RVP PV je vytvořen tak, aby kladl důraz na individualitu dětí, promítal specifika předškolního období a odrážel je ve formách a metodách výuky. Vytvořil základy klíčových kompetencí typických pro předškolní období, určoval kvalitu PV, zajistil srovnání kvality PV v jednotlivých mateřských školách, nabízel prostor pro vlastní iniciativu každé mateřské školy, umožňoval využívat metody a formy vzdělávání a přizpůsoboval toto vzdělávání na základě možností mateřských škol. Také poskytuje kritéria pro evaluaci mateřských škol. (RVP PV, 2021)

#### **RVP PV dále vymezuje:**

- Úkoly předškolního vzdělávání,
- Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce,
- Cíle předškolního vzdělávání,
- Vzdělávací obsah,
- Vzdělávací oblasti,
- Podmínky předškolního vzdělávání,
- Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami,
- Vzdělávání dětí nadaných,
- Vzdělávání dětí od dvou do tří let,
- Autoevaluace mateřské školy a hodnocení výsledků vzdělávání,
- Zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu,
- Kritéria souladu rámcového a školního vzdělávacího programu,
- Povinnosti učitele mateřské školy. (RVP PV, 2021)

Vzdělávací cíle, které jsou rozděleny do čtyř kategorií: rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy. Tyto kategorie se spolu navzájem shodují a ručí za správné osvojování kompetencí. **RVP PV do těchto kompetencí řadí:**

1. Kompetence k učení

2. Kompetence k řešení problémů
3. Kompetence komunikativní
4. Kompetence sociální a personální
5. Kompetence činnostní a občanské

Jednotlivé kompetence obsahují několik úrovní, ve kterých by mělo dítě ukončující předškolní vzdělávání obstát a můžeme je také chápat jako něco, čím může mateřská škola obohatit dítě předtím, než nastoupí k povinnému školnímu vzdělávání. Pro pedagoga soubor těchto kompetencí slouží jako představa, kam vzdělávání směřovat. Důležité je však mít stále na paměti individualitu každého dítěte.

Součástí jsou vzdělávací oblasti, které vymezují obsah RVP PV. S tímto pracuje pedagog při vytváření školního programu, oblasti jsou jakýmsi mustrem. Každá oblast je členěna dle kategorií: dílčí vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje), vzdělávací nabídka (co učitel dítěti nabízí), očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže) a rizika (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů učitele). (RVP PV, 2021)

#### **Vzdělávací oblasti RVP PV:**

1. Dítě a jeho tělo (biologické)
2. Dítě a jeho psychika (psychologické)
3. Dítě a ten druhý (interpersonální)
4. Dítě a společnost (sociálně-kulturní)
5. Dítě a svět (environmentální)

Klíčová pro naši práci je druhá oblast **Dítě a jeho psychika**, která nabízí podoblast **Sebepojetí, city a vůle**. Nyní uvedeme výčet dílčích vzdělávacích cílů a vzdělávací nabídky z této podoblasti.

#### **Dílčí vzdělávací cíle**

- Poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity, získání sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti),
- Získání relativní citové samostatnosti,
- Rozvoj schopnosti sebeovládání,

- Rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat,
- Rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit,
- Rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, citění a prožívání,
- Získání schopnosti záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci. (RVP PV, 2021, s. 21)

### **Vzdělávací nabídka**

- Spontánní hra,
- Činnosti zajišťující spokojenost a radost, činnosti vyvolávající veselí a pohodu,
- Činnosti přiměřené silám a schopnostem dítěte a úkoly s viditelným cílem a výsledkem, v nichž může být dítě úspěšné,
- Činnosti nejrůznějšího zaměření vyžadující (umožňující) samostatné vystupování, vyjadřování, obhajování vlastních názorů, rozhodování a sebehodnocení,
- Příležitosti a hry pro rozvoj vůle, vytrvalosti a sebeovládání,
- Cvičení organizačních dovedností,
- Estetické a tvůrčí aktivity (slovesné, výtvarné, dramatické, literární, hudební, pohybové a další),
- Sledování pohádek a příběhů obohacujících citový život dítěte,
- Cvičení v projevování citů (zvláště kladných), v sebekontrolě a v sebeovládání (zvláště záporných emocí, např. hněvu, zlosti, úzkosti),
- Hry na téma rodiny, přátelství apod.,
- Výlety do okolí (do přírody, návštěvy dětských kulturních akcí apod.,
- Činnosti zaměřené k poznávání různých lidských vlastností; záměrné pozorování, čím se lidé mezi sebou liší (fyzické i psychické vlastnosti, dovednosti, schopnosti, city, vlastnosti dané pohlavními rozdíly, věkem, zeměpisným místem narození, jazykem) a v čem jsou si podobní,

- Dramatické činnosti (předvádění a napodobování různých typů chování člověka v různých situacích), mimické vyjadřování nálad (úsměv, pláč, hněv, zloba, údiv, vážnost apod.),
- Činnosti vedoucí dítě k identifikaci sebe sama a k odlišení od ostatních. (RVP PV, 2021, s. 21)

Na základě těchto cílů a vzdělávací nabídky se může učitelka inspirovat při tvorbě TVP a zařadit tak do vzdělávacího programu aktivity spojené s rozvojem sebepojetí.

Důležité při práci s dětmi ve snaze rozvíjet harmonicky jejich osobnost jsou také dovednosti učitelky nebo učitele mateřské školy. Tyto dovednosti napomáhají ke kvalitnímu výchovnému působení, které dále rozvíjí osobnost dítěte.

**Sociální a psychologické dovednosti učitelky mateřské školy jsou:**

- Akceptování osobností dětí, rodičů, kolegů,
- Autenticita projevů učitelky ve vztahu k sociálním partnerům,
- Empatie k jednotlivému dítěti i k celé skupině, rodičům, kolegyním,
- Naslouchání,
- Odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názoru sebe i ostatních,
- Orientace na konkrétní situace,
- Podporování sebekontroly a seberegulace u sebe i dětí,
- Porozumění neverbálním projevům jedince,
- Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí,
- Rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování,
- Umění pochválit,
- Zpětná vazba v profesních sociálních vztazích,
- Zvládání konfliktních situací. (Mertin, Gillernová, 2003)



## 4 PRIMÁRNÍ PREVENCE

Pojem prevence pochází z latinského slova „*praevenire*“, což můžeme přeložit jako předcházení nežádoucím jevům. Prevence by měla být nedílnou součástí výchovně – vzdělávacího programu a měla by být směřována na zdravý životní styl jedinců. (Tyšer, 2006) Prevence je také úzce spjata s podporou zdraví a je směřována předcházení nejrůznějším nemocem. (Machová, 2009)

### **Rozlišujeme tři typy prevence:**

**Primární prevence** zahrnuje veškeré aktivity, které si kladou za svůj cíl předcházet problémům a následkům rizikového chování, minimalizovat jejich dopad a možnosti dalšího rozšíření. (MŠMT, 2010) Zaměření primární prevence je na celou populaci, dokonce i na ty, kterých se rizikové chování netýká. Primární prevence tímto působením zabraňuje vzniku problémům nebo také oddaluje jejich výskyt. (Valentová, 2013)

**Sekundární prevence** má za svou cílovou skupinu část populace, která již vykazuje známky rizikového chování a je jím ohrožena. Cílem je minimalizovat tuto rizikovou skupinu. (Martanová et al., 2007)

**Terciální prevence** se snaží redukovat a zmírnit míru následků rizikového chování jedinců a vést co nejkvalitnější život. Cílovou skupinou jsou jedinci, kteří vedou rizikový způsob života. (Machová, 2009)

MŠMT rozděluje primární prevenci na specifickou a nespecifickou. Specifická primární prevence v sobě zahrnuje veškeré aktivity a programy, které se zaměřují na konkrétní rizikové skupiny. Cílem je redukovat působení rizikových faktorů. (Kocourková, Šafránková, 2012) Při realizaci specifické primární prevence pracujeme s menší skupinou dětí za pomoci účelných aktivit, nikoli prostřednictvím volnočasových aktivit. Snažíme se formovat názory dětí, směřovat je k zamýšlení se nad vlastními postoji a zvládat těžké životní situace. (Valentová, 2012) Nespecifická primární prevence se konkrétně nezaměřuje na žádnou rizikovou skupinu. Zahrnuje veškeré aktivity, které jsou spojeny s podporou zdravého životního stylu a s osvojením pozitivního sociálního chování, a to na základě smysluplného využívání svého volného času. (MŠMT, 2010)

Minimální preventivní program (dále jen MPP) je nástrojem primární prevence. Jedná se o konkrétní program, který je zaměřený na osobnostní a sociální rozvoj jedinců. MPP je součástí vzdělávacího programu, který vychází z RVP. Důležité je, že musíme vycházet

z možností zařízení – personálních, finančních, apod. (Martanová et al., 2007) MPP má definované vlastní cíle a musí být přizpůsoben kulturním, sociálním a politickým okolnostem. Program respektuje rozdíly a snaží se eliminovat výskyt rizikového chování. (Miovský, 2012)

MŠMT v manuálu pro tvorbu minimálního vzdělávacího programu uvádí zásady, které jsou obecně přijatelné v oblasti rizikového chování a rozvoji zdravého životního stylu:

1. Program začíná pokud možno brzy a odpovídá věku
2. Program je malý a interaktivní
3. Program zahrnuje podstatnou část žáků
4. Program zahrnuje získávání relevantních sociálních dovedností a dovedností potřebných pro život
5. Program bere v úvahu místní specifika
6. Program využívá pozitivní modely
7. Program zahrnuje legální i nelegální návykové látky
8. Program zahrnuje i snižování dostupnosti návykových rizik
9. Program je soustavný a dlouhodobý
10. Program je prezentován kvalifikovaně a důvěryhodně
11. Program je komplexní a využívá více strategií
12. Program počítá s komplikacemi a nabízí dobré možnosti, jak je zvládat (MŠMT, 2010, s. 14)

Body č. 7 a č. 8 nejsou pro naši cílovou věkovou skupinu relevantní, ale pro celistvost zásad minimálního preventivního programu je v naší teoretické části zmiňujeme.

Primární prevence a sociální pedagogika spolu úzce souvisí. Sociální pedagogiku musíme chápat i jako pomoc těm, kteří nejsou ohroženi patologickými jevy. Sociální pedagogika se zaměřuje na socializační proces a možnosti jeho intervence, který přesahuje běžný rámec a také se zaměřuje na jedince ve všech vrstvách. Na tomto základě má možnost předcházet socializačním a výchovným konfliktům. V současné době jsou mladí jedinci zasaženi mnoha problémy a to nejen ve škole, ale i v rodině, ve světě a v budoucím světě práce. (Hopf, 2001)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části práce budeme navazovat na část teoretickou. Zaměříme se na výzkumný problém, výzkumné cíle, výzkumné otázky a hypotézy. Dále budeme definovat výzkumný soubor, metodu zpracování dat a jejich techniku. Cílem praktické části je zjistit úroveň sebepojetí u dětí předškolního věku v jednotlivých oblastech.

### 5.1 Výzkumný problém

V praktické části se budeme zaměřovat na výzkum naší práce, kde je našim cílem **zjistit jaká je úroveň sebepojetí u dětí předškolního věku**. Právě v předškolním období vzniká uvědomování sebe samého. Základy sebepojetí jsou vytvářeny již v batolecím období, kdy dítě ví, že je dítě, a ne dospělý a také zná své jméno. V předškolním období již dítě popisuje, jak vypadá a dokáže říct, co má a nemá rádo. To je však ovlivněno právě vzniklou situací. Sebehodnocení dětí souvisí se vztahem, který mají s rodiči. Rodiče dítě hodnotí a tím se podílí na utváření jeho vnitřní představy o sobě samém. Později se na této představě podílí i učitelka mateřské školy, kterou dítě navštěvuje. Na této představě se podílí i hodnocení od svých vrstevníků. Pro správný emoční vývoj dítěte je důležitá socializace emočního prožívání. Postupem věku dítě dokáže své emoce chápat, ovládat, rozumí jim a ví, jak s nimi pracovat ve prospěch svůj i ve prospěch ostatních. Na tomto základě je dítě schopno postupné empatie. Již v novorozeneckém období děti užívají emoce k vyjádření libosti či nelibosti a reakce rodičů na tyto emoce je klíčová při procesu socializace. Stejně tak je důležité realistické vyjadřování emocí ze strany rodičů. V případě, že by tomu tak nebylo např. zastírání vyjádření emocí spojených s negativní zkušeností, může dojít k narušení emočního vývoje dítěte. Toto zastírání může u dítěte vést k jakémusi naučenému vzorci, který bude dítě během svého života uplatňovat a v dospělosti potom může narážet na neschopnost číst své emoce, což velice úzce souvisí s našim sebepojetím. (Vágnerová, 2010) Samotné téma sebepojetí u dětí předškolního věku není nijak rozšířené téma a informací z této oblasti není příliš mnoho. „Tato mezera v našich znalostech částečně pramení z nedostatku opatření vhodných pro hodnocení sebepojetí malých dětí.“ (Measelle et al., 1998, s. 1556) S tím souvisí samotné požadavky, které při získávání dat u dětí předškolního věku nesmíme opomenout. „Úkol získat od malých dětí spolehlivé vlastní výpovědi je komplikován řadou vývojových faktorů. Za prvé, děti mají krátkou dobu pozornosti, zejména při práci s papírem a tužkou. Navzdory snaze zatraktivnit tyto metody pomocí

obrázků, mají tyto malé děti tendenci dítvat přednost hračkám a rekvizitám pro vlastní sebevyjádření.“ (Measelle et al., 1998, s. 1557)

Sebepojetí dětí předškolního věku můžeme vnímat jako klíčový při formování jejich osobnosti. Hodnocení ze strany rodičů a vzdělávajících vytváří u dětí jejich obraz vlastního sebepojetí a utváří celkovou osobnost dítěte. Známe-li sebepojetí dětí, může nás to vést k postupnému pochopení jednání dítěte a může nás to také vést k předcházení mnoha problémům spojených s budoucím dospělým životem.

## **5.2 Cíle výzkumu**

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit úroveň sebepojetí v jednotlivých oblastech u dětí předškolního věku. Dále chceme zjistit, zda existuje významný rozdíl v jednotlivých oblastech v úrovni sebepojetí vzhledem k pohlaví. Naší snahou bude zjistit úroveň sebepojetí v jednotlivých oblastech. Chceme zjistit, jak dítě vnímá sebe samo v oblasti akademického sebepojetí. Dále chceme zjistit, jak dítě vnímá sebe samo v oblasti sociálního sebepojetí. Také chceme zjistit, jak dítě vnímá sebe samo v oblasti emočního sebepojetí. Dílčími cíli chceme zjistit úroveň sebepojetí v dílčích oblastech jednotlivých oblastí. Chceme zjistit, jak dítě vnímá sebe samo v oblasti akademické způsobilosti a jak dítě vnímá sebe samo v oblasti motivace k dosažení úspěchu. Chceme zjistit, jak dítě vnímá sebe samo v oblasti sociálních kompetencí a v oblasti přijetí vrstevníky. Chceme zjistit, jak dítě vnímá sebe samo v oblasti deprese a úzkosti a v oblasti agresivity a nepřátelství.

## **5.3 Výzkumné otázky a hypotézy**

### **1. Jak dítě vnímá sebe samo v oblasti akademického sebepojetí?**

- 1.1. Jaké je vnímání sebe sama v oblasti akademické způsobilosti?
- 1.2. Jaké je vnímání sebe sama v oblasti motivace k dosažení úspěchu?

### **2. Jak dítě vnímá sebe samo v oblasti sociálního sebepojetí?**

- 2.1. Jaké je vnímání sebe sama v oblasti sociálních kompetencí?
- 2.2. Jaké je vnímání sebe sama v oblasti přijetí vrstevníky?

### **3. Jak dítě vnímá sebe samo v oblasti emočního sebepojetí?**

- 3.1. Jaké je vnímání sebe sama v oblasti deprese a úzkosti?
- 3.2. Jaké je vnímání sebe sama v oblasti agresivity a nepřátelství?

#### **4. Jaké jsou rozdíly ve vnímání sebe sama v jednotlivých oblastech v závislosti na pohlaví?**

H1: Předpokládáme, že existují významné rozdíly ve vnímání sebe sama v jednotlivých oblastech v závislosti na pohlaví.

### **5.4 Výzkumný soubor**

Před samotným výběrem respondentů jsme oslovili pro svůj předvýzkum dětskou skupinu ve věkovém složení od 5 do 6 let. V této skupině bylo 7 dívek a 5 chlapců. Tuto skupinu jsme brali jako zkušební vzorek, na kterém jsme zkoušeli aplikovat výzkumný nástroj. Vzhledem k věku respondentů bylo klíčové, aby respondenti rozuměli jednotlivým výroky, proto se některé výroky v našem výzkum odlišují od originálního znění z anglického jazyka. Také pro nás byla důležitá časová náročnost samotných rozhovorů vzhledem ke krátké pozornosti respondentů, tedy dětí předškolního věku. Naším záměrem bylo použít všechny výroky z výzkumného nástroje a zajistit tak relevantnost celého výzkumu. Díky předvýzkumu jsme získali poznatky, které jsme zakomponovali do našich výroků a získali jsme tak kvalitní výzkumný nástroj, díky kterému můžeme naplnit cíle výzkumu.

Výběrovým souborem jsou děti předškolního věku. Metodou záměrného výběru jsme oslovili dvě mateřské školy, které se budou podílet na našem výzkumu. Věkové složení dětí se pohybuje od 5 do 6 let, jedná se tedy o tzv. předškoláky. Výzkumu se zúčastnilo celkem 62 respondentů (27 chlapců a 35 dívek).

### **5.5 Pojetí výzkumu**

Pro zpracování empirické části výzkumu diplomové práce jsme zvolili kvantitativní výzkum, který nám umožňuje pracovat s větším počtem respondentů a větším počtem dat. Pojetí výzkumu bylo zvoleno na základě celkové povahy výzkumu a je v souladu s výzkumným problémem a námi zvolenými cíli, které se zaměřují na zjištění úrovně sebepojetí v jednotlivých oblastech. Pro získání dat jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor, který je veden loutkou. Výzkumů zabývajících se dětským sebepojetím není mnoho. Hlavním z důvodů je náročnost získávání informací od dětí v předškolním věku a nedostatek opatření, díky kterým data od dětí můžeme získat. Možnosti, které mají výzkumníci pro měření sebepojetí jsou omezené. (Measelle et al., 1998)

## 5.6 Výzkumná technika

Vzhledem k cílové skupině našeho výzkumu bylo nutné, aby výzkumný nástroj korespondoval s potřebnými požadavky. Pro zjištění úrovně sebepojetí jsme potřebovali od respondentů získat přesné odpovědi, proto jsme při výběru museli zohledňovat několik kritérií – věk respondentů, nízkou míru pozornosti, jazykové schopnosti a celkové zkresení odpovědi (tímto můžeme rozumět, že respondenti by mohli odpovídat na základě toho, co je žádoucí, či toho, co je od nich očekáváno). Přirozená, nikoli strojená komunikace je pro naši práci klíčová. V případě strohého dotazování bychom se nemuseli dozvědět od dětí dostatek pravdivých informací. Dotazování při činnosti, která je dítěti příjemná, tedy rozhovor s loutkou, vede k uvolnění dítěte a k tomu, že dítě tak dokáže mluvit o věcech otevřeně.

Berkley Puppet Interview (dále jen BPI) je metoda komunikace mezi dítětem a loutkou. Jedná se o kombinaci technik strukturovaného a klinického rozhovoru. Rozhovor je veden dvěma loutkami, které jsou identické a to proto, aby v dítěti neevokovali náklonost k jedné z loutek, respektive k jedné z odpovědí. Velkou výhodou této metody je, že dítě slyší možnou žádoucí odpověď, ale není mu nijak podsouváno, jak má odpovědět. BPI podporuje přirozený dialog a dává dětem možnost odpovědět jinak než verbálně – ukázat na loutku, kývnout hlavou. (Measelle et al., 1998)

Každá z loutek vždy zastupuje jeden z výroků z několika oblastí, kterými je BPI tvořen. Jedná se o tři základní oblasti: oblast akademického sebepojetí (dále diferencujeme do oblasti akademické způsobilosti a oblasti motivace), oblast sociálního sebepojetí (dále diferencujeme do oblasti sociální kompetence a oblasti přijetí vrstevníky) a oblast emočního sebepojetí (dále diferencujeme oblasti deprese-úzkosti a agresivita-nepřátelství).

Pro náš výzkum jsme použili loutky sobíka Tobíka a sobíka Bobíka. Obě loutky vždy pronesou výrok, který si vzájemně odporuje. Rozhovor probíhá v přirozeném prostředí herny či třídy mateřské školy. Dítě se musí cítit bezpečně a nesmí cítit nátlak ze strany „vedoucího-loutkaře“ rozhovoru. Rozhovor začíná tím, že se loutky představí: „Ahoj, já jsem sobík a jmenuji se Tobík.“ a „Ahoj, já jsem sobík a jmenuji se Bobík. Chceme se o tobě něco dozvědět.“ Samozřejmě můžeme přidat věty, které navodí celkovou atmosféru a naladí děti na rozhovor: „Pomůžeš nám? Udělalo by nám to velkou radost.“, „Ty máš ale krásné tričko.“, „Teda, my jsme úplně zírali, jak jsi krásně kreslil/a.“ apod. Následuje série zkušebních výroků: Tobík: „Jsem hodný.“, Bobík: „Nejsem hodný.“ Tobík: „A co ty [jméno dítěte]?“ Takto vyzkoušíme ještě alespoň dvě série výroků, abychom pochopili, zda dítě rozumí podstatě BPI. Pokud je dítě připraveno, zahájíme dotazování prostřednictvím

loutek. Dítě má několik možností, jak může odpovědět – slovně, dotykem, ukazováním, kývnutím hlavou. Úkolem loutkaře je vést rozhovor plynule bez jakéhokoliv nátlaku a směřovat dítě vždy alespoň k nějaké odpovědi. Na konci poděkujeme prostřednictvím loutky za rozhovor a pomoc při plnění úkolu.

Rozhovor se skládá ze 41 výroků, které si vzájemně odporují. Tyto výroky jsou strukturovány do tří hlavních oblastí a několika dalších dílčích oblastí:

### 1. Oblast akademického sebepojetí

1.1. Oblast akademické způsobilosti (6 výroků)

1.2. Oblast motivace k dosažení úspěchu (7 výroků)

### 2. Oblast sociálního sebepojetí

2.1. Oblast sociálních kompetencí (5 výroků)

2.2. Oblast přijetí vrstevníky (8 výroků)

### 3. Oblast emočního sebepojetí

3.1. Oblast deprese – úzkost (10 výroků)

3.2. Oblast agresivita – nepřátelství (5 výroků)

Nahlédněme společně na celkovou strukturu rozhovoru, na jednotlivé oblasti, dílčí oblasti a samotné výroky. Výroky jsou složeny ze dvou vzájemně si odporujících odpovědí. Vzhledem k výzkumnému cíli naší práce, který se zaměřuje na rozdíly v závislosti na pohlaví, jsme vždy před začátkem rozhovoru zaznamenali pohlaví dítěte, abychom mohli naplnit tento cíl. Pohlaví představuje nominální proměnnou – vždy jsme zvolili odpověď: chlapec či dívka. Věk respondentů v dotazníku neuvádíme, jedná se o skupinu dětí ve věku 5-6 let. Rozhovor obsahuje 3 oblasti a je konstruován následovně:

Oblast akademického sebepojetí	Výrok v dotazníku	Výroky
<b>1. Oblast akademické způsobilosti (6)</b>	4.	Jsem chytrý/á / Nejsem chytrý/á
	5.	Ve školce se mi daří / Ve školce se mi nedaří
	10.	Jsem hloupý/á / Nejsem hloupý/á
	20.	Učím se dobře / Neučím se dobře
	24.	Jsem chytřejší než ostatní děti / Nejsem chytřejší než ostatní děti
	26.	Dělám moc chyb / Nedělám moc chyb



<b>2. Oblast motivace k dosažení úspěchu (7)</b>	31.	Ve školce se snažím ze všech sil / Ve školce se nesnažím ze všech sil
	7.	Když je to těžké nesnažím se dál / Když je to těžké, snažím se dál
	13.	Nevzdávám se, když je práce těžká / Vzdávám se, když je práce těžká
	29.	Školka není důležitá / Školka je důležitá
	30.	Mám školku rád/a / Nemám školku rád/a
	1.	Mám rád/a školní práci, která je těžká / Nemám rád/a školní práci, která je těžká
	36.	Když je školka těžká, nesnažím se ze všech svých sil / Když je školka těžká, snažím se ze všech sil

Tabulka 1 – Oblast akademického sebezpojetí

První oblast v dotazníku je oblast akademického sebezpojetí. Tato oblast se dělí do dvou dílčích oblastí – oblast akademické způsobilosti a oblast motivace k dosažení úspěchu. Oblast akademické způsobilosti obsahuje 6 výroků (č. 4, 5, 10, 20, 24, 26) a oblast motivace k dosažení úspěchu obsahuje 7 výroků (č. 31, 7, 13, 29, 30, 1, 36). Některé výroky jsou reverzní, proto je nutné tyto výroky překódovat. Oblast akademického sebezpojetí zjišťuje vnímání sebe sama v oblasti akademické způsobilosti a motivace k dosažení úspěchu. Výroky jsou škálové a respondenti odpovídají na škále v rozsahu 1-7, s čímž vyjadřují míru souhlasu či nesouhlasu s daným výrokiem a zda jej vnímají pozitivně či negativně.

Respondenti volili odpovědi na této škále:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Velmi negativní</b>	<b>Negativní</b>	<b>Méně negativní</b>	<b>Ambivalentní</b>	<b>Méně pozitivní</b>	<b>Pozitivní</b>	<b>Velmi pozitivní</b>

Vyhodnocení rozhovoru probíhalo tak, že na levé straně škály je odpověď negativní a na levé straně škály je odpověď pozitivní. Výjimkou jsou reverzní výroky, tedy výroky č. 10, 24, 26, 7, 29, 36. Velmi negativní odpověď je negativně zesílená odpověď loutky. Negativní odpověď odpovídá odpovědi loutky. Méně negativní odpověď je méně konkrétní odpověď. Ambivalentní odpověď odpovídá ztotožnění se s oběma odpověďmi. Méně pozitivní odpověď je méně konkrétní odpověď. Pozitivní odpověď; odpovídá odpovědi loutky. Velmi pozitivní odpověď je pozitivně zesílená odpověď loutky.

Oblast sociálního sebepojetí	Výrok v dotazníku	Výroky
1. Oblast sociální kompetence (5)	3.	Nejsem stydlivý/á / Jsem stydlivý/á
	12.	Je těžké najít si přátele / Není těžké si najít přátele
	27.	Požádám děti, aby si hrály / Nepožádám děti, aby si hrály
	33.	Děti si mě těžce oblíbí / Děti si mě snadno oblíbí
	38.	Když si děti hrají, požádám je, aby si hrály i se mnou / Když si děti hrají, nepožádám je, aby si hrály i se mnou
2. Oblast přijetí vrstevníky (8)	11.	Nemám hodně kamarádů / Mám hodně kamarádů
	17.	Děti si mě vybírají pro své hry / Děti si mě nevybírají pro své hry
	19.	Děti si mě nedobírají / Děti si mě dobírají
	23.	Děti na mě nejsou hodné / Děti jsou na mě hodné
	28.	Děti mě žádají, abych si s nimi hrál / Děti mě nežadají, abych si s nimi hrál
	16.	Děti mě nemají rády / Děti mě mají rády
	37.	Jsem dobrý/á kamarád/ka / Nejsem dobrý/á kamarád/ka
	39.	Děti mi říkají ošklivé věci / Děti mi neříkají ošklivé věci

Tabulka 2 – Oblast sociálního sebepojetí

Druhá oblast dotazníku je oblast sociálního sebepojetí. Tato oblast se dělí do dvou dílčích oblastí – oblast sociálních kompetencí a oblast přijetí vrstevníky. Oblast sociálních kompetencí obsahuje 5 výroků (č. 3, 12, 27, 33, 38) a oblast přijetí vrstevníky obsahuje 8 výroků (č. 11, 17, 19, 23, 28, 16, 37, 39). Některé výroky jsou reverzní, proto je nutné tyto výroky překódovat. Oblast sociálního sebepojetí zjišťuje vnímání sebe sama v oblasti sociálních kompetencí a oblasti přijetí vrstevníky. Výroky jsou škálové a respondenti odpovídají na škále v rozsahu 1-7, s čímž vyjadřují míru souhlasu či nesouhlasu s daným výrokiem a zda jej vnímají pozitivně či negativně.

Respondenti volili odpovědi na této škále:

<b>1</b> Velmi negativní	<b>2</b> Negativní	<b>3</b> Méně negativní	<b>4</b> Ambivalentní	<b>5</b> Méně pozitivní	<b>6</b> Pozitivní	<b>7</b> Velmi pozitivní
--------------------------------	-----------------------	-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	-----------------------	--------------------------------

Vyhodnocení rozhovoru probíhalo tak, že na levé straně škály je odpověď negativní a na levé straně škály je odpověď pozitivní. Výjimkou jsou reverzní výroky, tedy výroky č. 12, 33, 11, 23, 16, 39. Velmi negativní odpověď je negativně zesílená odpověď loutky. Negativní odpověď odpovídá odpovědi loutky. Méně negativní odpověď je méně konkrétní odpověď. Ambivalentní odpověď odpovídá ztotožnění se s oběma odpověďmi. Méně pozitivní odpověď je méně konkrétní odpověď. Pozitivní odpověď; odpovídá odpovědi loutky. Velmi pozitivní odpověď je pozitivně zesílená odpověď loutky.

Oblast emočního sebepojetí	Výrok v dotazníku	Výroky
<b>1. Oblast deprese – úzkost (10)</b>	2.	Jsem šťastné dítě / Nejsem šťastné dítě
	9.	Jsem nervózní, když na mě učitelé zavolají / Nejsem nervózní, když na mě učitelé zavolají
	14.	Nebývám často mrzutý/á / Bývám často mrzutý/á
	15.	Dělám si velké starosti / Nedělám si velké starosti
	21.	Hodně pláču / Málo pláču
	22.	Nejsem hodně osamělý/á / Jsem hodně osamělý/á
	25.	Jsem hodně smutný/á / Nejsem hodně smutný/á
	32.	Nedějí se mi špatné věci / Dějí se mi špatné věci
	34.	Ve školce jsem nervózní / Ve školce nejsem nervózní
	41.	Nezlobím se, když udělám chybu / Zlobím se, když udělám chybu
<b>2. Oblast agresivita – nepřátelství (5)</b>	6.	Když je někdo zlý, uhoďím ho / Když je někdo zlý, neuhodím ho
	8.	Není legrační, když se kamarád dostane do potíží / Je legrační, když se kamarád dostane do potíží
	18.	Když se pohádám, necítím se špatně / Když se pohádám, cítím se špatně

	35.	Neškádlím ostatní děti / Škádlím ostatní děti
	40.	Vybírám si ostatní děti / Nevybírám si ostatní děti

Tabulka 3 – Oblast emočního sebepojetí

Třetí oblast rozhovoru je oblast emočního sebepojetí. Tato oblast se dělí do dvou dílčích oblastí – oblast deprese a úzkost a oblast agresivita a nepřátelství. Oblast deprese a úzkost obsahuje 10 výroků (č. 2, 9, 14, 15, 21, 22, 25, 32, 34, 41) a oblast agresivita a nepřátelství obsahuje 5 výroků (č. 6, 8, 18, 35, 40). Některé výroky jsou reverzní, proto je nutné tyto výroky překódovat. Oblast emočního sebepojetí zjišťuje vnímání sebe sama v oblasti deprese a úzkost a agresivita a nepřátelství. Výroky jsou škálové a respondenti odpovídají na škále rozsahu 1-7, s čímž vyjadřují míru souhlasu či nesouhlasu s daným výrokiem a zda jej vnímají pozitivně či negativně.

Respondenti volili odpovědi na této škále:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Velmi negativní</b>	<b>Negativní</b>	<b>Méně negativní</b>	<b>Ambivalentní</b>	<b>Méně pozitivní</b>	<b>Pozitivní</b>	<b>Velmi pozitivní</b>

Vyhodnocení rozhovoru probíhalo tak, že na levé straně škály je odpověď negativní a na levé straně škály je odpověď pozitivní. Výjimkou jsou reverzní výroky, tedy výroky č. 9, 15, 21, 25, 34, 6, 18, 40. Velmi negativní odpověď je negativně zesílená odpověď loutky. Negativní odpověď odpovídá odpovědi loutky. Méně negativní odpověď je méně konkrétní odpověď. Ambivalentní odpověď odpovídá ztotožnění se s oběma odpověďmi. Méně pozitivní odpověď je méně konkrétní odpověď. Pozitivní odpověď; odpovídá odpovědi loutky. Velmi pozitivní odpověď je pozitivně zesílená odpověď loutky.

## 5.7 Způsob zpracování dat

Všechna získaná data jsme zapsali do tabulky v programu Microsoft Office Excel, kde jsme data také zpracovávali. Před začátkem ověřování hypotézy jsme ověřovali normalitu naměřených dat. Pro ověření jsme použili Shapiro-Wilkův test. Pro naměřené průměrné hodnoty vyšel výsledek  $W = 0,8$  s hodnotou  $p < 0,001$ . Shapiro-Wilkův test nám označuje normalitu dat v  $p$ -hodnotách menší než 0,05. Tuto podmínku námi naměřené hodnoty splňují, proto s nimi budeme počítat, jako s daty s normálním rozdělením. Budeme proto používat zásadně parametrické statistické testy. Konkrétně jsme použili pro vyhodnocení hypotézy T-test. Také jsme použili popisnou statistiku a grafické znázornění.

Pro výzkumné cíle, které vyjadřujeme výzkumnou otázkou, jsme použili popisnou statistiku – průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum. Tento postup zpracování dat jsme zvolili u výzkumných otázek: VO1 (DVO1.1; DVO1.2), VO2 (DVO2.1.; DVO2.2), VO3 (DVO3.1; DVO3.2). Pro výzkumnou otázku VO4 jsme zvolili ověření hypotézou a její vyhodnocení jsme se rozhodli učinit pomocí T-testu.

## 5.8 Analýza dat

V této kapitole se budeme věnovat analýze získaných dat. Při vyhodnocování výsledků budeme vycházet z výzkumných otázek a hypotéz, které jsme si na začátku výzkumu zformulovali. Výsledky budeme znázorňovat v tabulkách a grafech.

### 1. Jak dítě vnímá sebe samo v oblasti akademického sebepojetí?

Naše první výzkumná otázka se vztahuje k první oblasti, do které řadíme další dvě dílčí oblasti – oblast akademické způsobilosti a oblast motivace k dosažení úspěchu.

Proměnná	Popisné statistiky VO1				
	N platných	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odch.
Akademické sebepojetí	62	1	7	6,13	1,77

Tabulka 4 – Výsledky VO1 (vlastní výzkum, 2023)

Celkový průměr sebepojetí v oblasti akademického sebepojetí dosahuje hodnoty **M = 6,13** (SD = 1,77). Z tohoto výsledku vyplývá, úroveň v oblasti akademického sebepojetí se pohybuje nad střední hodnotou. Pro naplnění výzkumných cílů byly definovány k této oblasti dílčí otázky.

#### 1.1. Jaké je vnímání sebe sama v oblasti akademické způsobilosti?

Tato dílčí výzkumná otázka se vztahuje k jedné z dílčích oblastí akademického sebepojetí. Konkrétně se jedná o oblast akademické způsobilosti.

Proměnná	Popisné statistiky DVO 1.1				
	N platných	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odch.
Akademická způsobilost	62	1	7	5,84	2,19

Tabulka 5 – Popisné statistiky DVO1.1 (vlastní výzkum, 2023)

Celkový průměr sebepojetí v oblasti akademické způsobilosti dosahuje hodnoty  $M = 5,84$  ( $SD = 2,19$ ). Z tohoto výsledku vyplývá, úroveň v této oblasti se pohybuje nad střední hodnotou.

Z výsledků výzkumu můžeme říct, že nejvyššího průměru ( $M = 6,56$ ;  $SD = 0,49$ ) dosahovali respondenti u výroku *Učím se dobře / Neučím se dobře*. Nejnižšího průměru ( $M = 5,22$ ;  $SD = 2,20$ ) dosahovali respondenti u výroku *Jsem chytřejší než ostatní děti / Nejsem chytřejší než ostatní děti*. U výroku *Ve škole se mi daří / Ve škole se mi nedaří* s hodnotou ( $M = 5,54$ ;  $SD = 2,59$ ), výroku *Nejsem hloupý/á / Jsem hloupý/á* s hodnotou ( $M = 5,87$ ;  $SD = 2,16$ ) a výroku *Nedělám moc chyb / Dělam moc chyb* s hodnotou ( $M = 5,38$ ;  $SD = 2,34$ ), dosahovali respondenti hodnoty v rozmezí od  $M > 5$  a  $M < 6$ . U výroku *Jsem chytrý/á / Nejsem chytrý/á* ( $M = 6,04$ ;  $SD = 1,51$ ) dosahovali respondenti průměru  $M < 6$ .

Pro doplnění uvedeme výsledky z konkrétních výroků v tabulce níže:

Výroky	Průměr	Směrodatná odchylka
Učím se dobře / Neučím se dobře	6,56	0,49
Jsem chytrý/á / Nejsem chytrý/á	6,04	1,51
Jsem hloupý/á / Nejsem hloupý/á	5,87	2,16
Ve školce se mi daří / Ve školce se mi nedaří	5,54	2,59
Dělám moc chyb / Nedělám moc chyb	5,38	2,34
Jsem chytřejší než ostatní děti / Nejsem chytřejší než ostatní děti	5,22	2,20

Tabulka 6 – Výsledky z oblasti akademické způsobilosti (vlastní výzkum, 2023)

## 1.2. Jaké je vnímání sebe sama v oblasti motivace k dosažení úspěchu?

Tato dílčí výzkumná otázka se vztahuje k druhé dílčí oblasti motivace k dosažení úspěchu.

Proměnná	Popisné statistiky DVO 1.2				
	N platných	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odch.
Motivace k dosažení úspěchu	62	1	7	6,38	1,43

Tabulka 7 – Popisné statistiky DVO 1.2 (vlastní výzkum, 2023)

Celkový průměr sebepojetí v oblasti motivace k dosažení úspěchu dosahuje hodnoty  $M = 6,38$  ( $SD = 1,43$ ). Z toho vyplývá, že úroveň sebepojetí v této oblasti se pohybuje nad střední hodnotou. Na základě výsledků výzkumu můžeme říct, že nejvyššího průměru ( $M = 6,69$ ;  $SD = 0,84$ ) dosahovali respondenti u výroku *Školka je důležitá / Školka není důležitá*. Naopak nejnižšího průměru ( $M = 5,51$ ;  $SD = 2,10$ ) dosahovali respondenti u výroku *Nevzdávám se, když je práce těžká / Vzdávám se, když je práce těžká*.

Podobných hodnot, kdy  $M < 6,3$  a zároveň  $M > 6,7$  dosahovali respondenti u výroků *Ve školce se snažím ze všech sil / Ve školce se nesnažím ze všech svých sil* ( $M = 6,51$ ;  $SD = 0,50$ ). Dále těchto hodnot dosahovali u výroku *Když je to těžké, snažím se dál / Když je to těžké, nesnažím se dál* ( $M = 6,66$ ;  $SD = 0,95$ ), u výroku *Mám školku rád/a / Nemám školku rád/a* ( $M = 6,35$ ;  $SD = 1,48$ ) a u výroku *Když je školka těžká, snažím se ze všech svých sil / Když je školka těžká, nesnažím se ze všech svých sil* ( $M = 6,45$ ;  $SD = 0,98$ ). Hodnoty  $M < 6$  a zároveň  $M > 5$  dosahovali respondenti u výroku *Mám rád/a školní práci, která je těžká / Nemám rád/a školní práci, která je těžká*. ( $M = 5,83$ ;  $SD = 1,93$ ).

Pro doplnění uvedeme výsledky z konkrétních výroků v tabulce níže:

Výroky	Průměr	Směrodatná odchylka
Školka není důležitá / Školka je důležitá	6,69	0,84
Když je to těžké nesnažím se dál / Když je to těžké, snažím se dál	6,66	0,95
Ve školce se snažím ze všech sil / Ve školce se nesnažím ze všech sil	6,51	0,50
Když je školka těžká, nesnažím se ze všech svých sil / Když je školka těžká, snažím se ze všech sil	6,45	0,98
Mám školku rád/a / Nemám školku rád/a	6,35	1,48
Mám rád/a školní práci, která je těžká / Nemám rád/a školní práci, která je těžká	5,83	1,93
Nevzdávám se, když je práce těžká / Vzdávám se, když je práce těžká	5,51	2,10

Tabulka 8 – Výsledky z oblasti motivace k dosažení úspěchu (vlastní výzkum, 2023)

## 2. Jak dítě vnímá sebe samo v oblasti sociálního sebepojetí?

Výzkumná otázka, která si klade za svůj cíl zjistit úroveň vnímání sebe sama v oblasti sociálního sebepojetí se vztahuje k druhé z oblasti a tou je oblast sociálního sebepojetí.

Proměnná	Popisné statistiky VO2				
	N platných	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odch.
Sociální sebepojetí	62	1	7	5,35	3,40

Tabulka 9 – Výsledky VO2 (vlastní výzkum, 2023)

Celkový průměr sebepojetí v oblasti sociálního sebepojetí dosahuje hodnoty  $M = 5,35$  ( $SD = 3,40$ ). Z tohoto výsledku vyplývá, že úroveň sebepojetí respondentů v této oblasti se pohybuje nad střední hodnotou. Pro naplnění výzkumných cílů byly definovány k této oblasti dílčí otázky.

### 2.1. Jaké je vnímání sebe sama v oblasti sociálních kompetencí?

Tato dílčí výzkumná otázka se vztahuje k první z dílčích oblastí sociálního sebepojetí a jejím cílem je zjištění úrovně sebepojetí v oblasti sociálních kompetencí.

Proměnná	Popisné statistiky DVO 2.1				
	N platných	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odch.
Sociální kompetence	62	1	7	4,12	2,86

Tabulka 10 – Popisné statistiky DVO 2.1 (vlastní výzkum, 2023)

Celkový průměr sebepojetí v oblasti sociálních kompetencí dosahuje hodnoty  $M = 4,12$  ( $SD = 2,86$ ). Z výsledků je patrné, že úroveň celková úroveň sebepojetí v oblasti sociálních se pohybuje nad střední hodnotou.

Z výsledku výzkumu vyplývá, že nejvyššího průměru ( $M = 6,35$ ;  $SD = 1,48$ ) dosahovali respondenti u výroku *Když si děti hrají, požádám je, aby si hrály i se mnou / Když si děti hrají, nepožádám je, aby si hrály i se mnou*. Podobného výsledku dosahovali respondenti u výroku *Děti si mě snadno oblíbí / Děti si mě těžce oblíbí* ( $M = 6,29$ ;  $SD = 1,40$ ). Hodnoty  $M > 4,2$  a zároveň  $M < 6$  dosahovali respondenti u výroku *Požádám děti, aby si hrály / Nepožádám děti, aby si hrály* ( $M = 5,96$ ;  $SD = 2,07$ ) a také u výroku *Není těžké najít si přátele / Je těžké najít si přátele* ( $M = 4,29$ ;  $SD = 3,01$ ).

Pro doplnění uvedeme výsledky konkrétních výroků v tabulce níže:

Výroky	Průměr	Směrodatná odchylka
Když si děti hrají, požádám je, aby si hrály i se mnou / Když si děti hrají, nepožádám je, aby si hrály i se mnou	6,35	1,48



Děti si mě těžce oblíbí / Děti si mě snadno oblíbí	6,29	1,40
Požádám děti, aby si hrály / Nepožádám děti, aby si hrály	5,96	2,07
Je těžké najít si přátele / Není těžké si najít přátele	4,29	3,01
Nejsem stydlivý/á / Jsem stydlivý/á	1,90	1,26

Tabulka 11 – Výsledky z oblasti sociálních kompetencí (vlastní výzkum, 2023)

## 2.2. Jaké je vnímání sebe sama v oblasti přijetí vrstevníky?

Tato dílčí otázka se vztahuje k druhé dílčí oblasti sociálního sebepojetí a tou je oblast přijetí vrstevníky. V této dílčí výzkumné otázce si klademe za cíl zjistit úroveň sebepojetí v oblasti přijetí vrstevníky.

Proměnná	Popisné statistiky DVO 2.2				
	N platných	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odch.
Přijetí vrstevníky	62	1	7	5,44	2,31

Tabulka 12 – Popisné statistiky DVO2.2 (vlastní výzkum, 2023)

Celkový průměr sebepojetí v oblasti sociálních kompetencí dosahuje hodnoty  $M = 5,44$  ( $SD = 2,31$ ). Výsledky nám ukazují, že úroveň sebepojetí v této oblasti se pohybuje nad střední hodnotou. Z výsledků výzkumu vyplývá, že nejvyššího průměru ( $M = 6,80$ ;  $SD = 0,74$ ) dosahovali respondenti u výroku *Děti si mě vybírají pro své hry / Děti si mě nevybírají pro své hry*. Naopak nejnižšího průměru ( $M = 1,59$ ;  $SD = 0,79$ ) dosahovali respondenti u výroku *Děti mi říkají ošklivé věci / Děti mi neříkají ošklivé věci*.

Hodnoty  $M > 6,2$  a zároveň  $M < 6,7$  dosahovali respondenti u výroku *Děti mě žádají, abych si s nimi hrál / Děti mě nežadají, abych si s nimi hrál* ( $M = 6,45$ ;  $SD = 0,98$ ). Dále těchto hodnot dosahovali u výroku *Děti mě mají rády / Děti mě nemají rády* ( $M = 6,22$ ;  $SD = 1,46$ ) a u výroku *Jsem dobrý/á kamarád / Nejsem dobrý/á kamarád* ( $M = 6,67$ ;  $SD = 0,47$ ). Hodnoty  $M > 5,2$  a zároveň  $M < 5,4$  dosahují respondenti u výroku *Děti si mě nedobírají / Děti si mě dobírají* ( $M = 5,25$ ;  $SD = 1,99$ ) a u výroku *Děti jsou na mě hodné / Děti na mě nejsou hodné* ( $M = 5,35$ ;  $SD = 2,15$ ). Výrok *Mám hodně kamarádů / Nemám hodně kamarádů*, dosahoval hodnoty ( $M = 4,77$ ;  $SD = 2,62$ ).

Pro doplnění uvedeme výsledky z konkrétních výroků v tabulce níže:

Výroky	Průměr	Směrodatná odchylka
Děti si mě vybírají pro své hry / Děti si mě nevybírají pro své hry	6,80	0,74
Jsem dobrý/á kamarád/ka / Nejsem dobrý/á kamarád/ka	6,67	0,47
Děti mě žádají, abych si s nimi hrál / Děti mě nežadají, abych si s nimi hrál	6,45	0,98
Děti mě nemají rády / Děti mě mají rády	6,22	1,46
Děti na mě nejsou hodné / Děti jsou na mě hodné	5,35	2,15
Děti si mě nedobírají / Děti si mě dobírají	5,25	1,99
Nemám hodně kamarádů / Mám hodně kamarádů	4,77	2,62
Děti mi říkají ošklivé věci / Děti mi neříkají ošklivé věci	1,59	0,79

Tabulka 13 – Výsledky z oblasti přijetí vrstevníky (vlastní výzkum, 2023)

### 3. Jak dítě vnímá sebe samo v oblasti emočního sebepojetí?

Naše třetí výzkumná otázka se vztahuje k poslední oblasti našeho rozhovoru, do které řadíme další dvě dílčí oblasti – oblast deprese a úzkost a oblast agresivita a nepřátelství.

Proměnná	Popisné statistiky VO3				
	N platných	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odch.
Emoční sebepojetí	62	1	7	5,44	2,30

Tabulka 14 – Výsledky VO3 (vlastní výzkum, 2023)

Celkový průměr sebepojetí v oblasti emočního sebepojetí dosahoval hodnoty  $M = 5,44$  ( $SD = 2,30$ ). Z tohoto výsledku vyplývá, že úroveň sebepojetí v této oblasti se pohybuje nad střední hodnotou. Pro naplnění výzkumných cílů byly definovány k této oblasti dílčí otázky.

#### 3.1. Jaké je vnímání sebe sama v oblasti deprese a úzkosti?

Tato dílčí výzkumná otázka se vztahuje k jedné z dílčích oblastí emočního sebepojetí. Konkrétně se jedná o oblast deprese a úzkost.

Proměnná	Popisné statistiky DVO 3.1				
	N platných	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odch.
Deprese a úzkost	62	1	7	5,00	2,44

Tabulka 15 – Popisné statistiky DVO3.1 (vlastní výzkum, 2023)

Celkový průměr sebepojetí v oblasti deprese a úzkost dosahoval hodnoty  $M = 5,00$  ( $SD = 2,44$ ). Na základě tohoto výsledku vidíme, že úroveň sebepojetí v této oblasti se pohybuje nad střední hodnotou.

Na základě výzkumu můžeme říct, že nejvyššího průměru ( $M = 6,66$ ;  $SD = 0,47$ ) dosahovali respondenti u výroku *Bývám často mrzutý/á / Nebývám často mrzutý/á*. Nejnižšího průměru ( $M = 1,51$ ;  $SD = 1,02$ ) dosahovali respondenti u výroku *Jsem nervózní, když si mě učitelé zavolají / Nejsem nervózní, když si mě učitelé zavolají*. Velice podobných hodnot dosahovali respondenti u výroku *Hodně pláču / Málo pláču* ( $M = 6,54$ ;  $SD = 1,27$ ). Dále u výroku *Jsem hodně osamělý/á / Nejsem hodně osamělý/á* ( $M = 6,61$ ;  $SD = 0,91$ ), u výroku *Jsem hodně smutný/á / Nejsem hodně smutný/á* ( $M = 6,29$ ;  $SD = 1,40$ ) a také u výroku *Dějí se mi špatné věci / Nedějí se mi špatné věci* ( $M = 6,64$ ;  $SD = 1,22$ ).

Hodnoty  $M > 5,2$  a zároveň  $M < 5,9$  dosahovali respondenti u výroku *Ve školce jsem nervózní / Ve školce nejsem nervózní* ( $M = 5,38$ ;  $SD = 2,34$ ). Dále u výroku *Zlobím se, když udělám chybu / nezlobím se, když udělám chybu* ( $M = 5,22$ ;  $SD = 2,20$ ) a u výroku *Dělám si velké starosti / Nedělám si velké starosti* ( $M = 5,88$ ;  $SD = 1,49$ ). Nízkých hodnot respondenti dosahovali u výroku *Nejsem šťastné dítě / Jsem šťastné dítě* ( $M = 2,91$ ;  $SD = 0,45$ ).

Pro doplnění uvedeme výsledky z konkrétních výroků v tabulce níže:

Výroky	Průměr	Směrodatná odchylka
Nebývám často mrzutý/á / Bývám často mrzutý/á	6,66	0,47
Nedějí se mi špatné věci / Dějí se mi špatné věci	6,64	1,22
Nejsem hodně osamělý/á / Jsem hodně osamělý/á	6,61	0,91
Hodně pláču / Málo pláču	6,54	1,27
Jsem hodně smutný/á / Nejsem hodně smutný/á	6,29	1,40

Dělám si velké starosti / Nedělám si velké starosti	5,88	1,49
Ve školce jsem nervózní / Ve školce nejsem nervózní	5,38	2,34
Nezlobím se, když udělám chybu / Zlobím se, když udělám chybu	5,22	2,20
Jsem šťastné dítě / Nejsem šťastné dítě	2,91	0,45
Jsem nervózní, když na mě učitelé zavolají / Nejsem nervózní, když na mě učitelé zavolají	1,51	1,02

Tabulka 16 – Výsledky z oblasti deprese a úzkosti (vlastní výzkum, 2023)

### 3.2. Jaké je vnímání sebe sama v oblasti agresivity a nepřátelství?

Tato dílčí výzkumná otázka se vztahuje k druhé z dílčích oblastí emočního sebepojetí a cílem této dílčí otázky je zjistit úroveň sebepojetí v agresivity a nepřátelství.

Proměnná	Popisné statistiky DVO 3.2				
	N platných	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odch.
Agresivita a nepřátelství	62	1	7	5,36	2,49

Tabulka 17 – Popisné statistiky DVO 3.2 (vlastní výzkum, 2023)

Celkový průměr sebepojetí v oblasti agresivita a nepřátelství dosahoval hodnot  $M = 5,36$  ( $SD = 2,49$ ). Na základě tohoto výsledku vidíme, že úroveň sebepojetí v této oblasti se pohybuje nad střední hodnotou.

Z výsledků výzkumu můžeme říct, že nejvyššího průměru ( $M = 6,74$ ;  $SD = 0,99$ ) dosahovali respondenti u výroku *Když je někdo zlý, uhodím ho / Když je někdo zlý, neuhodím ho*. Podobných výsledků respondenti dosahovali u výroku *Je legrační, když se kamarád dostane do potíží / Není legrační, když se kamarád dostane do potíží* ( $M = 6,48$ ;  $SD = 1,19$ ). Dále také u výroku *Vybírám si ostatní děti / Nevybírám si ostatní děti* ( $M = 6,64$ ;  $SD = 1,22$ ). U výroku *Když se pohádám, necítím se špatně / Když se pohádám, cítím se špatně* dosahovali respondenti hodnot ( $M = 5,96$ ;  $SD = 1,73$ ). Nejnižší hodnoty ( $M = 1,30$ ;  $SD = 0,56$ ) dosahovali respondenti u výroku *Škádlim ostatní děti / Neškádlim ostatní děti*.

Pro doplnění uvedeme výsledky z konkrétních výroků v tabulce níže:

Výroky	Průměr	Směrodatná odchylka
Když je někdo zlý, uhodím ho / Když je někdo zlý, neuhodím ho	6,74	0,99

Vybírám si ostatní děti / Nevybírám si ostatní děti	6,64	1,22
Není legrační, když se kamarád dostane do potíží / Je legrační, když se kamarád dostane do potíží	6,48	1,19
Když se pohádám, necítím se špatně / Když se pohádám, cítím se špatně	5,96	1,73
Neškádlím ostatní děti / Škádlím ostatní děti	1,30	0,56

Tabulka 18 – Výsledky z oblasti agresivita a nepřátelství (vlastní výzkum, 2023)

#### 4. Jaké jsou rozdíly ve vnímání sebe sama v jednotlivých oblastech v závislosti na pohlaví?

H1: Předpokládáme, že existují významné rozdíly ve vnímání sebe sama v jednotlivých oblastech v závislosti na pohlaví.

H0: Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly ve vnímání sebe sama v jednotlivých oblastech.

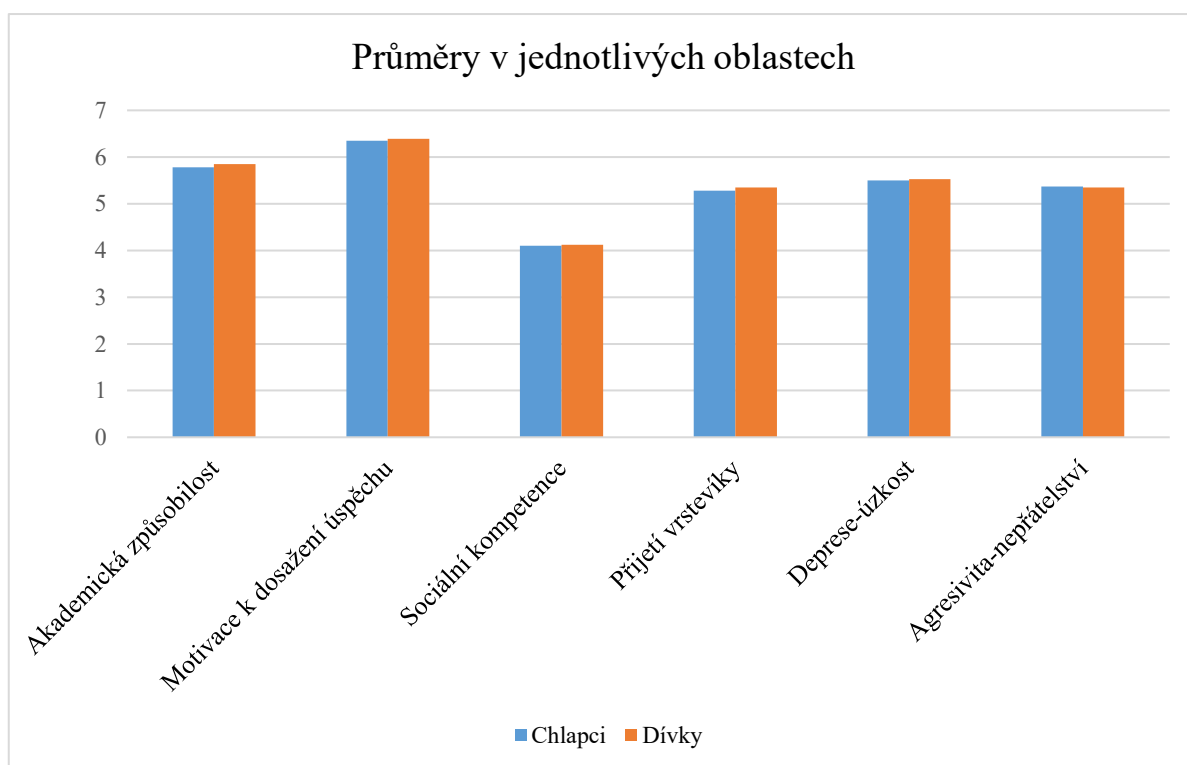
Tabulka zobrazuje rozdíly v dosaženém průměru v jednotlivých oblastech mezi chlapci a dívkami. Vidíme, že na základě výsledků výzkumného šetření můžeme říct, že rozdíly mezi pohlavími nejsou statisticky významné ( $p > 0,05$ ). Můžeme tedy učinit závěr, že **nulovou hypotézu nemůžeme zamítnout**. Ve všech zkoumaných oblastech dosahují chlapci i dívky srovnatelné úrovně sebepojetí.

	Pohlaví	N	Průměr	Sm. odchylka	Testová statistika t	p-hodnota
<b>Akademické sebepojetí</b>	<b>Dívky</b>	<b>35</b>	<b>6,14</b>	<b>1,78</b>	<b>0,25</b>	<b>0,80</b>
	<b>Chlapci</b>	<b>27</b>	<b>6,09</b>	<b>1,81</b>		
Akademická způsobilost	Dívky	35	5,85	2,07	0,36	0,71
	Chlapci	27	5,78	2,10		
Motivace k dosažení úspěchu	Dívky	35	6,39	1,44	0,14	0,88
	Chlapci	27	6,35	1,48		
<b>Sociální sebepojetí</b>	<b>Dívky</b>	<b>35</b>	<b>4,88</b>	<b>2,64</b>	<b>0,41</b>	<b>0,68</b>
	<b>Chlapci</b>	<b>27</b>	<b>4,82</b>	<b>2,64</b>		
Sociální kompetence	Dívky	35	4,12	2,86	0,35	0,72
	Chlapci	27	4,10	2,85		
Přijetí vrstevníků	Dívky	35	5,35	2,38	0,47	0,63
	Chlapci	27	5,28	2,39		

<b>Emoční sebezpečí</b>	<b>Dívky Chlapci</b>	<b>35 27</b>	<b>5,47 5,45</b>	<b>2,31 2,31</b>	<b>0,04</b>	<b>0,97</b>
Deprese- úzkost	Dívky Chlapci	35 27	5,53 5,50	2,22 2,22	0,01	0,99
Agresivita- nepřátelství	Dívky Chlapci	35 27	5,37 5,35	2,49 2,49	0,07	0,94

Tabulka 19 – Výsledky v jednotlivých oblastech v závislosti na pohlaví (vlastní výzkum, 2023)

K přesnějšímu znázornění dat jsme vytvořili graf, který zahrnuje výsledky v jednotlivých oblastech v závislosti na pohlaví. Můžeme vidět, že výsledky úrovně sebezpečí u chlapců a dívek nejsou takřka rozdílné. Můžeme ale říct, že nejvyšších hodnot dosahovali respondenti v oblasti motivace k dosažení úspěchu a naopak nejnižších hodnot dosahovali respondenti v oblasti sociálních kompetencí. Celkové výsledky v jednotlivých oblastech poukazují na to, že úroveň sebezpečí je u chlapců i dívek nad střední hodnotou.



Graf 1 – Výsledky v jednotlivých oblastech v závislosti na pohlaví (vlastní výzkum, 2023)

## 6 INTERPRETACE DAT

Výsledky dat našeho výzkumu se pokusíme shrnout na základě zjištěných dat. Hlavním cílem výzkumu bylo **zjistit úroveň sebepojetí v jednotlivých oblastech u dětí předškolního věku**. Na základě hlavního cíle jsme si stanovili dílčí cíle, které se zaměřují na jednotlivé oblasti. Jednalo se o oblast akademického sebepojetí (dále členěna na oblast akademické způsobilosti; oblast motivace k dosažení úspěchu), oblast sociálního sebepojetí (dále členěna na oblast sociálních kompetencí; oblast přijetí vrstevníky) a oblast emočního sebepojetí (dále členěna na oblast deprese a úzkosti; oblast agresivity a nepřátelství). Ve výzkumu jsme se také zaměřovali na rozdíly ve vnímání sebe sama v jednotlivých oblastech v závislosti na pohlaví. Ze získaných odpovědí respondentů byly zjištěny následující skutečnosti:

Při zjišťování úrovně sebepojetí v **oblasti akademického sebepojetí** bylo výzkumným šetřením zjištěno, že respondenti dosahují v této oblasti úrovně nad střední hodnotou. Sedláčková (2009) uvádí, že zdravé sebevědomí dětí je hlavním předpokladem pro harmonický a emocionální vývoj. Tvrdí také, že tato harmonie vede k celkovému úspěchu v životě. Z výsledků našeho výzkumu vyplývá, že respondenti jsou si jisti v oblasti učení, získávání vědomostí a cítí se sebevědomě v jejich celkové úrovni dosažených vědomostí. Klíčová v rozvoji sebevědomí dětí je obtížnost zadávání úkolů. Pokud je tato obtížnost překročena za hranice možností dítěte, může to vést k jejich demotivaci a snížení sebevědomí. Důležité je dbát na individualitu dětí, některé mají tempo rychlé, jiné zase tempo pomalejší. Naopak příliš jednoduché úkoly mohou zapříčinit, že dítě stojí na místě. (Sedláčková, 2009) Důležitá je také samostatnost při plnění úkolů, kdy dítě musí svou práci zvládnout samo a objevovat tak své možnosti a svou zvědavost, která vede k jeho celkovému rozvoji. (Mertin, 2014) Z našeho výzkumu také vyplynulo, že respondenti vnímají sebe samotné jako chytré, schopné jedince se snahou překonávat těžké překážky ve školním prostředí. Mateřskou školu vnímají jako důležitou součást života a snaží se dosahovat nejlepších výsledků. Respondenti také vykazovali vysoké sebevědomí a hodnotili sebe samotné jako chytřejší než ostatní děti. Výsledky výzkumného šetření také vypovídají o tom, že respondenti jsou silně motivováni při svém vzdělávání. Základem každé činnosti v MŠ je vhodně zvolená motivace, která děti stimuluje k co nejvyššímu výkonu. Samotná motivace se odvíjí od věku dětí a celkového složení skupiny. Pro práci s dětmi a jejich pozitivní vývoj je motivace klíčová. (Sůrová, 2012)

V **oblasti sociálního sebepojetí** respondenti dosahovali úrovně nad střední hodnotou. Na základě výsledků výzkumu vyplývá, že se respondenti cítí dobře v sociálním prostředí své třídy a navazování interakcí ve třídě není pro děti nijak obtížné. Respondenti vnímají sebe samotné jako přátelské a zapojující se do dění ve třídě. Zároveň vnímají, že se k nim ostatní děti chovají také přátelsky. V tématu stydlivosti si respondenti nebyli natolik jisti jako v jiných tématech. Tento výsledek může být překvapující, nicméně již při sběru dat pro nás bylo patrné, že v tomto výroku budou vykazovat děti nízkou úroveň sebepojetí. Při samotném vedení rozhovoru jsme stydlivost u dětí zaznamenali. Myslíme si však, že výsledky mohou být ovlivněny vzniklou situací, tedy vedením rozhovoru s cizí osobou. Shledáváme tedy možnost této skutečnosti v odrazu ve výsledcích zkreslující.

Dále je z výsledku výzkumu patrné, že respondenti navazují zdravé vztahy a hodnota přátelství je pro ně důležitá, nedělá jim problém ani navazovat nové vztahy. Důležitost najít partnera pro svou hru narůstá okolo pátého roku dítěte. Do té doby dítě volí své kamarády jako někoho, kdo dělá to stejné, co já a vybírá si je na základě svého egocentrismu. Právě v pátém roce dítěte se rozvíjí potřeba spolupráce při hře a dítě tak získává spoustu sociálních dovedností – nalézt kompromis při hře, umět odmítnout nepřijatelnou situaci nebo také schopnost přesvědčit toho druhého. (Kořátková, 2014) Zjistili jsme také, že problematrická by mohla být dle výzkumu komunikace mezi dětmi. Případné nevhodné projevy chování ve skupině mohou být zapříčiněny nevyrovnaností komunikačních dovedností nebo také z nedostatku sociálních zkušeností dětí. (Kořátková, 2014)

V **oblasti emočního sebepojetí** dosahovali respondenti úrovně nad střední hodnotou. Budeme-li se snažit o interpretaci získaných dat, mohli bychom říct, že respondenti nevykazují znaky depresivity, avšak nevnímají sebe samotné ani jako šťastné. Obdobnou situaci můžeme vidět i v tématech zaměřujících se na úzkost. Ve všeobecnosti respondenti nevykazují znaky úzkosti. Nízké hodnoty bylo dosaženo při dotazu na nervozitu při vyvolání učitelem. Z této skutečnosti se domníváme, že je úzkost vyvolána jen ve školním prostředí a může souviset s vysokou motivovaností respondentů ve škole a také psychickou odolností dětí. Vágnerová (2014) popisuje psychickou odolnost, která je dána vlastnostmi každého člověka. Tyto vlastnosti spojujeme s termínem *hardiness*, což znamená pevnost nebo tvrdost. Tento termín nám vymezuje pomyslnou hranici, za kterou podněty působí na jedince stresově. Psychická odolnost úzce souvisí se sebevědomím dítěte, které výrazně ovlivňují rodiče a vychovávající tým, jak reagují na dětské úspěchy či neúspěchy. (Hoskovcová et al., 2009) Umění překonávat strach, životní stabilita, rituály, spánek či odpočinek mají velký vliv na budování psychické odolnosti. (Mertin, Gillernová, 2010) Důležité je, aby rodiče a



vychovávající nenavozovali u svých dětí pocitu soutěživosti a pocitu nutnosti srovnávat se s ostatními, protože právě to může vést k pocitům nespokojenosti a vzniku úzkostným stavům u dětí. (Hoskocová et al., 2009) Při přímé konfrontaci zda se respondenti cítí být šťastní, odpovídali pod úrovní střední hodnoty. Ve všech dalších výrocích odpovídali nad úrovní střední hodnoty. Na základě tohoto výsledku usuzujeme, že děti nemusí chápat význam pojmu štěstí. Vágnerová (2010) tvrdí, že především rodičové jsou ti, kteří děti mohou naučit chápat význam emocí a různých citových prožitků tak, že budou na vzniklé situace reagovat reálně a že budou o svých pocitech, které prožívají mluvit nahlas. Pokud dítě vidí emoční reakce, které nejsou pravdivé, vede to k narušení emočního vývoje dítěte. Dítě se může naučit tento vzorec reakce na vzniklou situaci a v dospělém životě se tak může setkávat s neschopností číst své emoce. Právě v období předškolního věku jsou položeny základní kameny pro budoucí kvalitu mezilidských a partnerských vztahů, které děti budou mít ve svém životě až dospějí. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Respondenti v našem výzkumu se nevnímají jako agresivní či nepřátelští, Jediné vychýlení můžeme vidět při dotazování se na dobírání si ostatních dětí. V tomto případě a v kontextu ostatních odpovědí, kdy respondenti nevykazovali agresivní tendence usuzujeme, že může jít o druh dětského humoru.

Oproti výzkumu Measelle et al. (1998), kde dívky dosahovaly v oblasti emočního sebepojetí úrovně pod průměrem, konkrétně v oblasti deprese a úzkosti a chlapci dosahovali úrovně hodnot pod průměrem v oblasti agresivity a nepřátelství jsou výsledky našeho výzkumu překvapující. Rozdíly v úrovni sebepojetí v jednotlivých oblastech v závislosti na pohlaví nejsou významné.

Při celkovém shrnutí výsledků z jednotlivých oblastí můžeme říct, že nejvyšší úroveň sebepojetí dosahovali respondenti v oblasti akademického sebepojetí. V oblasti emočního sebepojetí a oblasti sociálního sebepojetí dosahovali respondenti také hodnot nad průměrem normy, avšak oproti oblasti akademického sebepojetí jsou výsledky hodnot z těchto dvou oblastí nižší.

Naš výzkum zajistil velkou spoustu zajímavých výsledků. Hlavním cílem bylo zjistit jaká je úroveň sebepojetí v jednotlivých oblastech, které byly: oblast akademického sebepojetí, oblast sociálního sebepojetí a oblast emočního sebepojetí. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že úroveň sebepojetí dětí předškolního věku je nad průměrem. Na základě teoretických poznatků můžeme říct, že zdravé sebepojetí u dětí vede ke kvalitnějšímu životu, celkové harmonii a osobnostnímu růstu. Znalost sebepojetí dětí můžeme považovat za

nástroj primární prevence. V případě zdravého rozvoje sebepojetí již v raném věku se na základě teoretického rámce výzkumu zlepšuje kvalita budoucího života jedinců. Ve výzkumu Cimpian et al. (2017) bylo zjištěno, že děti vykazují nižší úroveň sebeúcty v reakci na kritiku, což se shoduje s našimi poznatky v teoretické části. Také se zde zjišťoval význam zadávání úkolu dospělým nebo z vlastní iniciativy, z výsledků vyplynulo, že to nehraje významnou roli při sebehodnocení dětí.

V našem výzkumu se nepotvrdilo očekávání, že existují rozdíly ve vnímání sebe sama v jednotlivých oblastech v závislosti na pohlaví. Ve výzkumu dosahovali dívky i chlapci stejné úrovně sebepojetí. Oproti výzkumu Eccles et al. (1993), kde zjistili, že chlapci vykazují vyšší úroveň sebepojetí v oblasti sportu a matematiky a dívky zase v oblasti čtení. Marsh a Craven (1991) dospěli ve svém výzkumu k podobnému výsledku, že chlapci vnímají vyšší úroveň sebepojetí ve svých fyzických schopnostech a dívky vnímají vyšší sebepojetí ve fyzickém vzhledu a čtenářských kompetencích.

Zajímavé bylo zjištění hodnoty nejnižšího průměru, kterého respondenti dosahovali v oblasti sociálních kompetencí. Ve výzkumu Maleki et al. (2019) byly sociální dovednosti respondentů také na střední úrovni a bylo také zjištěno, že děti s učiteli, kteří mají více než deset let praxe, vykazují vyšší úroveň sebepojetí v oblasti sociálních dovedností. Učitelé mají širokou nabídku možností k využití rozvoje sociálních dovedností. Řadíme zde různé výcvikové kurzy a dílny pro učitele, které rozvíjí kompetence v oblasti znalosti rozvoje sociálních dovedností u dětí. (Gillernová, Krejčová, 2012).

Z výsledků výzkumu můžeme říct, že úroveň sebepojetí respondentů ve všech oblastech se pohybovala nad střední hodnotou, což vede k jejich harmonickému rozvoji osobnosti a sebepojetí.

## 6.1 Doporučení pro praxi

Přestože výsledky našeho výzkumu poukazují na to, že úroveň sebepojetí respondentů se pohybuje nad střední hodnotou je pro práci učitele nebo sociálního pedagoga nutné s dětským sebepojetím pracovat. Práce za pomoci minimálního preventivního programu nebo pouhé výchovné působení rozvíjí dětské sebepojetí a celkový rozvoj osobnosti dítěte. Výsledky našeho výzkumu poukazují na to, že úroveň sebepojetí respondentů se pohybuje nad střední hodnotou a že rozdíly mezi chlapci a dívkami nejsou významné. Přesto je nutné sledovat zda se v pozdějším věku rozdíly neprojeví. Measelle et al. (1998) ve svém výzkumu poukazuje na klesající úroveň sebepojetí spolu s narůstajícím věkem dětí a to především

mezi dívkami. Důvodem je citlivost dívek na hodnotící zpětnou vazbu. Ve výzkumu byl zaznamenán pokles studijního sebepojetí v mladším školním věku dívek.

Na základě našich zjištění jsme se inspirovali pro vytvoření minimálního preventivního programu s cílem rozvíjet sebepojetí dětí předškolního věku.

Minimální preventivní program s názvem „To jsem já“ je určen pro učitele MŠ a svou koncepcí může navazovat na běžné aktivity MŠ. MPP má sloužit jako nástroj primární prevence při rozvoji sebepojetí u dětí předškolního věku. Program si klade za svůj cíl podporovat zdravý rozvoj jedince, podporovat jeho sebevědomí a sebeúctu. Program má dítěti nabídnout aktivity spojené s rozvojem vlastního sebepojetí a je určen pro děti předškolního věku od 5 do 6 let dítěte.

MPP vychází z RVP PP na základě kterého učitel vytváří svůj vlastní TVP. Pro náš minimální preventivní program je klíčová druhá oblast Dítě a jeho psychika, která nabízí podoblast Sebepojetí, city a vůle. Náš program bude realizován jako projekt s časovou dotací 2 týdnů. Následně bude projekt uskutečňován v jednotlivých činnostech formou dílčích aktivit. Aktivity budou primárně interního charakteru s výjimkou návštěvy kina. Náročnost realizace programu je vysoká a je potřeba řádné přípravy a prostudování materiálů ze strany učitele. Harmonogram je rozdělen do 5 výukových bloků, které budou realizovány ve spontánní činnosti, pohybové aktivitě či řízené činnosti.

Na realizaci a celkové koordinaci programu se bude podílet vedení školy a učitelé jednotlivých tříd. Důležitou součástí realizace je také spolupráce s rodiči.

Program je určen pro děti ve věku 5-6 let a klade si za svůj cíl podporovat zdravý rozvoj jedince a rozvíjet jeho sebepojetí. Dílčí cíle programu jsou podporovat zdravé sebevědomí dětí, naučit se rozlišovat vlastní emoce, rozvíjet schopnosti sebeovládání, poznávat sám sebe a rozvíjet pozitivní city ve vztahu k sobě. Výukové bloky jsou naplněny aktivitami rozvíjejícími sebepojetí dětí. Jedná se o výtvarné činnosti, tematické rozhovory, myšlenkovou mapu, rozumové činnosti, pohybové hry, činnosti s dramatickým zaměřením a aktivity spojené s kartami ctností. Karty ctností slouží jako nástroj k lepší komunikaci s dítětem a zároveň lépe přibližuje lidské vlastnosti, které tvoří naše vlastní já a podílí se na našem sebepojetí. Tyto karty jsou ve spojení obrazu a slova, kdy obraz dětem ukazuje jak daná vlastnost vypadá v konkrétním chování nebo postoji člověka. Slovo pak pojmenuje přesný význam, který si dítě zařadí do pojmů o chápání světa. V závěru tohoto programu a také v jeho průběhu probíhá evaluace, kdy se děti zpětně vrací k činnostem, které je programem provázely. Podrobně popsany program viz příloha II.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala sebepojetím dětí v předškolním věku. Cílem bylo zjistit, jaká je úroveň sebepojetí u dětí předškolního věku v jednotlivých oblastech. Oblasti, ve kterých se sebepojetí zkoumalo jsou oblast akademického sebepojetí, oblast sociálního sebepojetí a oblast emočního sebepojetí.

V teoretické části jsme vymezili období předškolního věku z vývojového hlediska a snažili jsme se přiblížit vývojové mezníky, které jsou s tímto obdobím spojeny. V další části jsme se zaměřili na charakteristiku sebepojetí a přístupy k sebepojetí. Zmínili jsme také prvky, aspekty a znaky sebepojetí. Do této kapitoly jsme zařadili podkapitolu vliv rodiny a učitele na vývoj sebepojetí, který je klíčový při celkovém utváření osobnosti dítěte. Další kapitolou je opora pro učitele při rozvoji sebepojetí dětí, což je pro učitele MŠ klíčové. Kurikulární dokument RVP PV uvádí vzdělávací nabídku a cíle, kterých je potřeba dosáhnout při rozvoji sebepojetí dětí v mateřských školách.

V poslední krátké kapitole s názvem primární prevence uvádíme, co primární prevence znamená a také uvádíme nástroj prevence, minimální preventivní program, který jsme vytvořili v našem doporučení pro praxi.

V praktické části naší práce jsme se zabývali již samotným výzkumem. Na základě pojetí našeho výzkumu jsme si stanovili výzkumné cíle, otázky a hypotézy. Výzkumný soubor představovaly děti předškolního věku, splňující předškolní přípravu, tedy děti ve věku 5 a 6 let. Celkem jsme oslovili dvě mateřské školy, ve kterých jsme realizovali polostrukturované rozhovory. Cílem těchto rozhovorů bylo získat data, která nám pomohou naplnit výzkumné cíle. Po získání všech dat jsme provedli analýzu těchto dat a to za pomoci popisné statistiky. Kapitola, která se zabývá analýzou dat je strukturována dle oblastí polostrukturovaného rozhovoru. Na základě zjištěných dat jsme odpovídali na výzkumné otázky a tím naplňovali naše výzkumné cíle. V této kapitole jsme také ověřovali hypotézu za pomoci T-testu, kde jsme se snažili zjistit přítomnost statistické významnosti proměnných.

Na základě výzkumného šetření a jeho výsledků můžeme říct, že úroveň sebepojetí u dětí předškolního věku se pohybuje ve vysokých hodnotách. Na základě našeho teoretického rámce můžeme také říct, že vysoká úroveň sebepojetí souvisí s pozitivním rozvojem osobnosti a celkovým harmonickým vývojem jedinců.

V interpretaci dat jsme také srovnali naše výsledky se zahraničními výzkumy, které se také zabývaly dětským sebepojetím.

Cílem této diplomové práce bylo upozornit na problematiku dětského sebepojetí, která není často předmětem zkoumání. Znalost sebepojetí dětí a jeho následné rozvíjení pozitivním směrem můžeme považovat za nástroj primární prevence a vnímáme tak velkou důležitost tohoto tématu v oboru sociální pedagogiky.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, c2002, 187 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 8073670550.
- [2] BACUS-LINDROTH, Anne, 2004. Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let. Praha: Portál. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-862-7.
- [3] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku. 2. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.
- [4] BLATNÝ, Marek. Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy. Praha: Grada, 2010, 301 s. Psyché. ISBN 9788024734347.
- [5] BRAVENÁ, Noemi. Přesah a jeho význam pro socializaci a formování dítěte jako osobnosti. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016, 178 s. ISBN 9788072907731.
- [6] CIMPIAN, Andrei, Matthew D HAMMOND, Giulia MAZZA a Grace CORRY, 2017. Young Children's Self-Concepts Include Representations of Abstract Traits and the Global Self [online]. 34 [cit. 2023-04-11]. Dostupné z: doi:10.1111/cdev.12925
- [7] ČAČKA, Otto. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Brno: Doplněk, 2000, 377 s. ISBN 8072390600.
- [10] ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika. ISBN 9788024727424.
- [11] ECCLES, Jacquelynne, Allan WIGFIELD, Rena D. HAROLD a Phyllis BLUMENFELD, 1993. Age and Gender Differences in Children's Self- and Task Perceptions during Elementary School [online]. 18 [cit. 2023-04-11]. Dostupné z: doi:10.2307/1131221
- [13] FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014, 383 s. ISBN 9788026207412.
- [14] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012, 247 s. Pedagogika. ISBN 9788024734729.

- [15] GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN, ed. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2003, 230 s. ISBN 807178799X.
- [16] HELUS, Zdeněk. Osobnost a její vývoj. 2., přeprac. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2009. ISBN 978-80-7290-396-2.
- [17] HELUS, Zdeněk. Úvod do psychologie: 2., přepracované a doplněné vydání. Grada, 2018, 1 online zdroj (312 stran). ISBN 978-80-247-4675-3. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/uvod-do-psychologie-4517/>
- [18] HOPF, Arnulf. Sociální pedagogika pro učitele: pomoc pro každý všední den ve škole. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-053-6.
- [19] HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, Simona. SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ, Lucie, 2009. Výchova k psychické odolnosti dítěte. Praha: GRADA. ISBN 978-80-247-6875-5
- [20] KOHOUTEK, Rudolf. Poznávání a utváření osobnosti. Brno: CERM, 2001. ISBN 80-7204-200-9
- [21] KOCOURKOVÁ, Vladimíra a Anna ŠAFRÁNKOVÁ. Prevence rizikového chování jako nutná součást předškolního vzdělávání. GRANT journal. 2012, roč. 01, č. 02, s. 45-47. Dostupné z: <http://www.grantjournal.com/issue/0102/PDF/0102.pdf>
- [22] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 2014. 256 s. ISBN 978-80-247-4435-3
- [23] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Kompetence dítěte předškolního věku a jejich souvislost se sebezpojetím a sebeuplatněním dítěte, jeho socializací, interakcí a komunikací. Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově [online]. 2000, LX(1): 56-64 [cit. 2015-07-27]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=2300&lang=cs>
- [24] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 8024712849.
- [25] MACHOVÁ, Jitka a Dagmar KUBÁTOVÁ, 2009. Výchova ke zdraví. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2715-8.
- [26] MALEKI, Maryam, Minoos Mitra CHEHRZAD, Ehsan Kazemnezhad LEYLI, Abbas MARDANI a Mojtaba VAISMORADI, 2019. Social Skills in Preschool

- Children from Teachers' Perspectives [online]. [cit. 2023-04-11]. Dostupné z: doi:10.3390/children6050064
- [27] MARSH, Herbert a Rhonda CRAVEN, 1991. Self-Other Agreement on Multiple Dimensions of Preadolescent Self-Concept: Inferences by Teachers, Mothers, and Fathers [online]. 11 [cit. 2023-04-11]. Dostupné z: doi:10.1037/0022-0663.83.3.393
- [28] MARTANOVÁ, Veronika, Barbara JANÍKOVÁ a Tereza DANĚČKOVÁ, 2007. Učební texty ke specializačnímu studiu pro školní metodiky prevence. Praha: Centrum adiktologie Psychiatrické kliniky 1. lékařské fakulty a VFN, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-254-0525-3.
- [29] MEASELLE, Jeffrey R., Jennifer C. ABLOW, Philip A. COWAN a Carolyn P. COWAN, 1998. Assessing Young Children's Views of Their Academic, Social, and Emotional Lives: An Evaluation of the Self-Perception Scales of the Berkeley Puppet Interview [online]. 21 [cit. 2023-04-11]. Dostupné z: doi:10.2307/1132132
- [31] MERTIN, Václav. (2014). Informatorium 3-8: Učitelská abeceda. Praha: Portál. roč. XXI, č. 2. ISSN 1210-7506.
- [32] MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona, 2010. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8
- [33] MIOVSKÝ, Michal a KOL., 2012. Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga. ISBN 978-80-87258-89-7.
- [34] MŠMT ČR. Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č.j. 21291/2010-28
- [35] NYKL, Ladislav. Carl Ransom Rogers a jeho teorie: přístup zaměřený na člověka. Praha: Grada, 2012, 183 s. Psyché. ISBN 9788024740553.
- [38] OBEREIGNERŮ, Radko. Sebepojetí dětí a adolescentů. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, 171 s. Monografie. ISBN 9788024452012.
- [39] OPRAVILOVÁ, Eva. Předškolní pedagogika. Praha: Grada, 2016, 220 s. Pedagogika. ISBN 9788024751078.



- [40] OREL, Miroslav, Radko OBEREIGNERŮ a Andrej MENTEL, 2016. Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů. Olomouc. ISBN 978-80-244-4991-3.
- [41] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 8071787728.
- [42] PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy. Praha: Portál, 2013, 181 s. ISBN 9788026204954.
- [43] Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021. <https://www.msmt.cz/> [online]. Praha: MŠMT [cit. 2023-04-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>
- [44] SEDLÁČKOVÁ, Daniela. Rozvoj zdravého sebevědomí žáka. Praha: Grada, 2009. PedagogikaGrada). ISBN 978-80-247-2685-4
- [45] SŮROVÁ, Eva. Tematická výuka v mateřské škole. In: Správná mateřská školka [online]. © 2012 [cit. 2015-03-19]. Dostupné z: <http://ekoskolka.webnode.cz/clanky-nazoryrady-a-tipy/tematicka-vyuka-v-ms/>
- [46] SVOBODOVÁ, Eva, Miroslava HOVJACKÁ, Markéta KUBECOVÁ a Michaela KUKAČKOVÁ, 2015. Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí: dítě a jeho psychika - sebepojetí, city, vůle : dítě a ten druhý. Praha: Raabe. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-189-2.
- [47] ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ, 2012. Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3345-5.
- [48] ŠPAŇHELOVÁ, Ilona, 2008. Průvodce dětským světem. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1907-8.
- [49] ŠULOVÁ, Lenka. Raný psychický vývoj dítěte. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.
- [50] THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015, 575 s. ISBN 9788026207146.
- [51] TYŠER, Jiří, 2006. Školní metodik prevence: soubor materiálů. Most: Hněvín. ISBN 80-86654-17-6.
- [52] VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 8024609568.

- [53] VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie II: dospělost a stáří. Praha: Karolinum, 2007, 461 s. ISBN 9788024613185.
- [54] VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie osobnosti. Praha: Karolinum, 2010, 467 s. ISBN 9788024618326.
- [55] VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. Vývojová psychologie: Dětství a dospívání. Karolinum, 2022, 1 online zdroj (544 stran). ISBN 978-80-246-4961-0. Dostupné také z:  
<https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/vyvojova-psychologie-10360/>
- [56] VÁGNEROVÁ, Marie, 2014. Současná psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5
- [57] VALENTOVÁ, Lidmila a kol. Školní poradenství II. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. 207 s. ISBN 978-80-7290-629-
- [58] Výchova ke ctnostem [online], 2018. [cit. 2023-04-11]. Dostupné z: <https://vychovakectnostem.cz/>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

%	Procento
Aj.	A jiné
Apod	A podobně
Atd.	A tak dále
Č.	Číslo
DVO	Dílčí výzkumná otázka
H	Hypotéza
MŠ	Mateřská škola
MPP	Minimální preventivní program
N	Počet
Např	Například
S.	Strana
Sm. Odhc.	Směrodatná odchylka
Tj.	To je
TVP	Třídní vzdělávací program
Tzv.	Takzvaně
VO	Výzkumná otázka
PV	Předškolní vzdělávání
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
©	Autorské právo

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Výsledky v jednotlivých oblastech v závislosti na pohlaví (vlastní výzkum, 2023)	54
---	----

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 – Oblast akademického sebepojetí.....	41
Tabulka 2 – Oblast sociálního sebepojetí .....	42
Tabulka 3 – Oblast emočního sebepojetí .....	44
Tabulka 4 – Výsledky VO1 (vlastní výzkum, 2023) .....	45
Tabulka 5 – Popisné statistiky DVO1.1 (vlastní výzkum, 2023) .....	45
Tabulka 6 – Výsledky z oblasti akademické způsobilosti (vlastní výzkum, 2023).....	46
Tabulka 7 – Popisné statistiky DVO 1.2 (vlastní výzkum, 2023) .....	46
Tabulka 8 – Výsledky z oblasti motivace k dosažení úspěchu (vlastní výzkum, 2023).....	47
Tabulka 9 – Výsledky VO2 (vlastní výzkum, 2023) .....	48
Tabulka 10 – Popisné statistiky DVO 2.1 (vlastní výzkum, 2023) .....	48
Tabulka 11 – Výsledky z oblasti sociálních kompetencí (vlastní výzkum, 2023) .....	49
Tabulka 12 – Popisné statistiky DVO2.2 (vlastní výzkum, 2023) .....	49
Tabulka 13 – Výsledky z oblasti přijetí vrstevníky (vlastní výzkum, 2023).....	50
Tabulka 14 – Výsledky VO3 (vlastní výzkum, 2023) .....	50
Tabulka 15 – Popisné statistiky DVO3.1 (vlastní výzkum, 2023) .....	51
Tabulka 16 – Výsledky z oblasti deprese a úzkosti (vlastní výzkum, 2023).....	52
Tabulka 17 – Popisné statistiky DVO 3.2 (vlastní výzkum, 2023) .....	52
Tabulka 18 – Výsledky z oblasti agresivita a nepřátelství (vlastní výzkum, 2023) .....	53
Tabulka 19 – Výsledky v jednotlivých oblastech v závislosti na pohlaví (vlastní výzkum, 2023).....	54

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Struktura rozhovoru vedeného loutkou

Příloha P II: Minimální preventivní program pro děti předškolního věku „To jsem já“

**PŘÍLOHA P I: STRUKTURA ROZHOVORU VEDENÉHO  
LOUTKOU**

<b>Oblast akademického sebepojetí</b>	<b>Výrok v dotazníku</b>	<b>Výroky</b>
<b>1. Oblast akademické způsobilosti (6)</b>	4.	Jsem chytrý/á / Nejsem chytrý/á
	5.	Ve školce se mi daří / Ve školce se mi nedaří
	10.	Jsem hloupý/á / Nejsem hloupý/á
	20.	Učím se dobře / Neučím se dobře
	24.	Jsem chytřejší než ostatní děti / Nejsem chytřejší než ostatní děti
	26.	Dělám moc chyb / Nedělám moc chyb
<b>2. Oblast motivace k dosažení úspěchu (7)</b>	31.	Ve školce se snažím ze všech sil / Ve školce se nesnažím ze všech sil
	7.	Když je to těžké nesnažím se dál / Když je to těžké, snažím se dál
	13.	Nevzdávám se, když je práce těžká / Vzdávám se, když je práce těžká
	29.	Školka není důležitá / Školka je důležitá
	30.	Mám školku rád/a / Nemám školku rád/a
	1.	Mám rád/a školní práci, která je těžká / Nemám rád/a školní práci, která je těžká
	36.	Když je školka těžká, nesnažím se ze všech svých sil / Když je školka těžká, snažím se ze všech sil
<b>Oblast sociálního sebepojetí</b>	<b>Výrok v dotazníku</b>	<b>Výroky</b>
<b>1. Oblast sociální kompetence (5)</b>	3.	Nejsem stydlivý/á / Jsem stydlivý/á
	12.	Je těžké najít si přátele / Není těžké si najít přátele
	27.	Požádám děti, aby si hrály / Nepožádám děti, aby si hrály
	33.	Děti si mě těžce oblíbí / Děti si mě snadno oblíbí
	38.	Když si děti hrají, požádám je, aby si hrály i se mnou / Když si děti hrají, nepožádám je, aby si hrály i se mnou
<b>2. Oblast přijetí vrstevníky (8)</b>	11.	Nemám hodně kamarádů / Mám hodně kamarádů

	17.	Děti si mě vybírají pro své hry / Děti si mě nevybírají pro své hry
	19.	Děti si mě nedobírají / Děti si mě dobírají
	23.	Děti na mě nejsou hodné / Děti jsou na mě hodné
	28.	Děti mě žádají, abych si s nimi hrál / Děti mě nežadají, abych si s nimi hrál
	16.	Děti mě nemají rády / Děti mě mají rády
	37.	Jsem dobrý/á kamarád/ka / Nejsem dobrý/á kamarád/ka
	39.	Děti mi říkají ošklivé věci / Děti mi neříkají ošklivé věci
<b>Oblast emočního sebepojetí</b>	<b>Výrok v dotazníku</b>	<b>Výroky</b>
<b>1. Oblast deprese – úzkost (10)</b>	2.	Jsem šťastné dítě / Nejsem šťastné dítě
	9.	Jsem nervózní, když na mě učitelé zavolají / Nejsem nervózní, když na mě učitelé zavolají
	14.	Nebývám často mrzutý/á / Bývám často mrzutý/á
	15.	Dělám si velké starosti / Nedělám si velké starosti
	21.	Hodně pláču / Málo pláču
	22.	Nejsem hodně osamělý/á / Jsem hodně osamělý/á
	25.	Jsem hodně smutný/á / Nejsem hodně smutný/á
	32.	Nedějí se mi špatné věci / Dějí se mi špatné věci
	34.	Ve školce jsem nervózní / Ve školce nejsem nervózní
	41.	Nezlobím se, když udělám chybu / Zlobím se, když udělám chybu
<b>2. Oblast agresivita – nepřátelství (5)</b>	6.	Když je někdo zlý, uhoďím ho / Když je někdo zlý, neuhodím ho
	8.	Není legrační, když se kamarád dostane do potíží / Je legrační, když se kamarád dostane do potíží
	18.	Když se pohádám, necítím se špatně / Když se pohádám, cítím se špatně
	35.	Neškádlím ostatní děti / Škádlím ostatní děti



	40.	Vybírám si ostatní děti / Nevybírám si ostatní děti
--	-----	---

## **PŘÍLOHA P II: MINIMÁLNÍ PREVENTIVNÍ PROGRAM PRO DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU „TO JSEM JÁ“**

### **Obsah:**

1. Uvedení do problematiky programu
2. Charakteristika programu
3. Personální zajištění programu
4. Vymezení cílové skupiny
5. Hlavní cíl programu a konkrétní cíle
6. Harmonogram programu
7. Dílčí aktivity programu
8. Evaluace programu

### **1. Uvedení do problematiky programu**

Sebepojetí dětí je významné pro celkový růst jeho osobnosti. Na celkový vývoj sebepojetí mají dle Thorové (2015) vliv vnější a vnitřní faktory, kdy mezi vnější řadíme hodnocení autoritou či emoční přijetí blízkou osobou. Vnitřními faktory rozumíme temperament, emoční prožívání či sociální dovednosti. Dítě poznává sociální role a učí se je naplňovat za pomoci chování, které tyto role charakterizují. Proto, aby se dítě dokázalo v tomto směru utvářet, potřebuje prostor pro sociální učení. Právě tento prostor by mu měla poskytnout rodina, mateřská škola a zkušenosti získané s vrstevníky. (Košátková, 2000) Důležitý je také názor učitele na dítě. Tento názor vytváří obraz dítěte samotného, proto je názor a hodnocení ze strany učitele klíčový při utváření sebepojetí dítěte. Schopnosti dítěte nedovolují vytvořit si vlastní kritický názor o svém výkonu, proto často dítě přijímá názor ze strany učitele, často i v případě, že je v rozporu s jeho výsledkem. Souběžně s tímto dítě potřebuje vědět, kam patří a poznávat sebe samo, své hodnoty a hranice. (Čačka, 2000)

### **2. Charakteristika programu**

Minimální preventivní program (dále jen MPP) s názvem „To jsem já“ má za svůj cíl rozvíjet sebepojetí u dětí předškolního věku, podporovat zdravý rozvoj jedince, podporovat jeho sebevědomí a úctu. Obsahem programu jsou aktivity, které naplňují tyto cíle. Pro MPP je oporou RVP PV na základě kterého si každý učitel tvoří svůj TVP. Pro

rozvoj sebepojetí a náš preventivní program je klíčová oblast Dítě a jeho psychika s podoblastí Sebeпоjetí, city a vůle. MPP bude realizován jako projekt s časovou dotací dvou týdnů a bude uskutečňován v jednotlivých činnostech formou dílčích aktivit, které mají interní charakter s výjimkou návštěvy kina. Vzhledem k náročnosti tématu a programu je potřeba pečlivého prostudování materiálů ze strany učitele.

### **3. Personální zajištění programu**

Odpovědnost za realizaci preventivního programu má vedení mateřské školy a učitelé. Koordinační a realizační tým se skládá z ředitele školy a učitelů. Důležitá je také spolupráce rodičů, kteří budou o průběhu programu informováni na začátku školního roku.

### **4. Vymezení cílové skupiny, hlavní cíl programu a konkrétní cíle**

Program je určen pro děti předškolního věku. Hlavní cíl programu je podporovat zdravý rozvoj jedince a rozvíjet jeho sebepojetí. Hlavní cíl bude realizován pomocí dílčích cílů, které jsou podporovat zdravé sebevědomí dětí, naučit se rozlišovat vlastní emoce, rozvíjet schopnosti sebeovládání, poznávat sám sebe a rozvíjet pozitivní city ve vztahu k sobě.

### **5. Harmonogram programu**

Harmonogram programu je rozdělen do 5 výukových bloků, kdy každý blok nese svůj název. První až čtvrtý blok je rozložen do jednoho týdne, pátý blok je rozložen do týdne druhého. Program je uskutečňován za pomoci aktivit začleněných do jednotlivých činností jako jsou spontánní činnost, pohybová aktivita a řízená činnost. MPP je vhodné realizovat jako ucelené téma, ale nabízí se i možnost rozfázování těchto bloků během školního roku. S harmonogramem je spojena informativní schůzka realizačního týmu programu prevence a třídní schůzky za cílem informovat rodiče o preventivním programu realizovaném v MŠ.

Každým blokem výuky budou učitele doprovázet po dobu realizace programu **Karty ctností**. Karty ctností v sobě spojují obraz a slovo a tím dětem lépe napomáhají pochopit význam abstraktních pojmů. Obraz ukazuje dětem to, jak ctnost vypadá v konkrétním chování nebo postoji člověka. Slovo pak pojmenuje přesný význam, který si dítě zařadí do pojmů o chápání světa. Celkem balíček obsahuje 35 karet.

Učitel může s kartami pracovat v několika úrovních:

#### **I. Prozkoumej obrázek**

Učitel nabízí dětem několik karet a přidává zadání k zamyšlení.

Prohlédni si kartu a...

... řekni nám, co vidíš.

... zamysli se, jestli jsi tohle už zažil/a.

... zkus popsat, jak se cítí děti/zvířátka na obrázku.

... ukaž, kde na obrázku by si chtěl/a v tuhle chvíli být a proč.

... vymysli název obrazu, který teď vidíš.

... vymysli, co by na obrázku mělo být namalováno jinak, aby ukazoval pravý opak ctnosti.

## II. Vyber si kartu

Karty leží vedle sebe a dítě má možnost si vybrat jednu nebo více karet.

Vyber si kartu...

... pro dnešní den

... která se ti nejvíc líbí.

... která ukáže, co ti chybí.

... která ukáže, co chceš sám/a v sobě posílit.

... která ukáže, co potřebuješ od ostatních ve třídě.

... která ukáže, co s nám ve třídě společně daří.

... kterou bys rád/a věnovala Aničce.

... kterou by u tebe ocenila tvoje maminka.

... a dej ji ve třídě někomu, kdo si ji zaslouží.

... která je podle tebe v životě nejdůležitější.

... ctnosti, která je podle tebe v životě nejtěžší.

## III. Doplň kartu

Učitel nabídne dítěti jednu kartu nebo si ji dítě vybere samo a dotazuje se.

Co bys do obrázku domaloval/a, aby byl tvůj osobní?

Jaké asociace tě napadají, když se řekne .. (daná ctnost)?

Jak by vypadala obrácená karta – opak ctnosti?

Jaké další karty s touto kartou souvisejí a proč?

## IV. Hledej odpověď

Otázky na zadní straně karty mohou sloužit jako impuls pro společnou diskuzi.

Pro lepší představu si uvedeme jednu z karet – karta **DŮVĚRA**

### Otázky:

Proč je pro nás důvěra důležitá?

Čím můžeme důvěru ohrozit?

Komu nejvíce důvěřuji a proč?

Podle čeho volím, komu můžu věřit?

Co dělám, aby získal/a důvěru ostatních?

Pojmy:

Důvěra je křehká

Druhá šance dodržování dohod

Jistota

Pro kvalitní práci s kartami je důležité pracovat na plnění zadání spolu s dětmi. Být jejich rovnocenným partnerem, který se také snaží o vlastní osobnostní rozvoj. (©Výchova ke ctnostem, 2018)

## **1. BLOK VÝUKY „TO JSEM JÁ“**

### **➤ Seznámit děti s preventivním programem**

Rozhovor na téma – To jsem já a chtěl bych být. Dítě popisuje své vlastní já, jak se jmenuje, jak vypadá, jaké má vlastnosti, apod., následně zkusí popsat, kým by chtěl být. V druhé části se společně snažíme nalézt rozdíl ve vnímání sebe sama a ve vnímání ideálu našeho vlastního já.

### **➤ Myšlenková mapa**

Co všechno tvoří mé vlastní já? Jak vypadám? Pro lepší dynamiku celé aktivity je nutno doplnit obrázky, předměty, kartičky ctností, fotografie apod.

## **2. BLOK VÝUKY – „POZNÁVÁM SÁM SEBE“**

### **➤ Spontánní činnost – Prohlížení karet ctností**

Děti pomocí obrázkových karet, na kterých jsou zobrazeny lidské ctnosti (trpělivost, čestnost, důvěra, apod.) popisují svou osobnost a snaží se odpovědět na otázku „Jaký jsem?“. Karty slouží jako takový průvodce k pojmenování našich vlastností. Tato aktivita se může promítnout i ve výtvarné aktivitě „JÁ“

### **➤ Výtvarná činnost – „JÁ“**

Využití techniky koláže – vytisknutá fotografie dětí doplněná o výstřižky z časopisů – děti si mohou doplnit do svého obrázku jiné šaty, vlasy, úsměv nebo jen doplnit svou fotku různými výstřižky

➤ **Reflexe – komunitní kruh**

Vedeme rozhovor s dětmi, který reflektuje výtvarnou činnost, naší snahou je vést rozhovor tak, aby děti byly schopné mluvit o svém výtvoru a vyjádřit pocity spojené s jeho tvorbou a výsledkem. Dítě se snaží vyjádřit specifické atributy svého vlastního já, díky výtvoru dítě lépe dokáže popsat své vlastní já.

### **3. BLOK VÝUKY – „JÁ A MOJE EMOCE“**

➤ **Návštěva kina**

Videoprojekce filmu „V hlavě“. Animovaný dětský film, kde jsou zobrazeny základní lidské emoce – radost, smutek, vztek, nechuť a strach a jejich vzájemné fungování. Na základě této videoprojekce si děti dokáží představit, jak naše emoce ovlivňují naše chování.

### **4. BLOK VÝUKY – „JÁ A MOJE EMOCE“**

➤ **Ranní komunitní kruh**

Učitelka si pro děti připraví obrázky, na kterých jsou zobrazeny základní lidské emoce – radost, smutek, vztek, nechuť a strach. Společně si vypráví o včerejším příběhu a snaží se jednotlivé emoce pojmenovat. Děti dostanou kamínek a mají za úkol odpovědět na otázku „Jak se dnes cítíš?“ nebo „Která z emocí je ti dnes nejvíce podobná?“. Dítě položí kamínek na emoci, která je mu sympatická. Ve chvíli, kdy vidíme, že děti pochopily smysl aktivity můžeme otázky obměnit.

„Která z emocí se u tebe vyskytuje nejčastěji?“, „Kterou z emocí nedokážeš ovládnout?“ nebo „Co by ti pomohlo, když prožíváš smutek?“. Učitelka celou činnost zakončí pointou, že emoce ovlivňují naše chování a celkové jednání v běžných situacích života.

➤ **Pohybová aktivita „Na radost“**

*Chodí radost z města k městu,*

*ke každému najde cestu.*

*Kde jsou lidé laskaví,*

*tam se radost zastaví.*

Děti chodí v prostoru a společně říkají básničku. Ve chvíli, kdy zazní slovo zastaví, tak se děti zastaví a pohladí kamaráda vedle sebe. Činnost opakujeme a můžeme obměňovat lokomoční prvky (chůze, běh, poskoky, ..)

#### ➤ **Hra na uvolnění**

Děti říkají říkadlo, které jim napomáhá ke zklidnění:

*Řeřicha, ředkev, křen a tuřín, držte mě, držte, já teď zuřím!* (Děti se mohou vztekat, zuřit a tvářit se naštvaně). Následně pokračuje učitelka a se zavřenýma očima říká:

*Cukr, ryngle, fazol, hrách, utíkejte, mějte strach.* (Mezitím se děti schovají a učitelka je hledá.)

Možnost obměňovat hledače.

#### ➤ **Společné povídání před odpoledním odpočinkem**

Učitelka se snaží rozvést diskuzi, ve které děti zpětně hodnotí aktivity spojené s dnešním dnem. Důležité je sebevyjádření dětí a naslouchání, jak vnímají své emoce oni samy a jak je pro ně složité jejich ovládnutí.

### **5. BLOK VÝUKY – „MÁM SE RÁD“**

#### ➤ **PRÁCE S KARTAMI CTNOSTÍ**

Tento blok výuky má časovou náročnost čtyři dny, kdy během každého dne, probíhá seznámení s jednou s karet ctností. Vždy jsou na samotné otázky a pojmy navázány aktivity spojené s prohloubením tématu.

<b>SEBELÁSKA – schopnost mít rád sám sebe takového, jaký jsem</b>	
Otázky:	Pojmy:
Proč je důležité mít se rád/a? Čeho si na sobě cením? Jak sám/sama sebe dokážu potěšit? Jak se mít trvale rád? Co pro sebe můžu udělat, aby mi bylo dobře?	Mít se rád bez výhrad Přijímání vlastních chyb a nedostatků Co je ve mně ukryto Chvilka jen pro sebe

#### ➤ **Komunitní kruh na téma SEBELÁSKA (otázky a pojmy)**

➤ **Výtvarná činnost – Jak podle tebe vypadá sebeláska?**

➤ **Reflexe, výstava děl**

<b>SEBEDŮVĚRA – pocit jistoty, že dokážu vše, co mě čeká</b>	
Otázky:	Pojmy:
Jak získáváme sebedůvěru? Proč je sebedůvěra v životě důležitá? Co se mi v poslední době povedlo díky tomu, že jsem si věřil/a? Kdy se mi sebedůvěry nedostává? Jak můžu podpořit sebedůvěru u sebe i druhých?	Výzva Dokážu víc, než si myslím Ocenění sebe sama Klidná vnitřní síla

➤ **Komunitní kruh na téma SEBEDŮVĚRA (otázky a pojmy)**

➤ **Pohybová činnost – Cestou necestou**

Učitelka připraví jednoduchou překážkovou dráhu, kterou si děti projdou. Následně udělají dvojice, jedno dítě si zaváže oči a druhé dítě jej vede překážkovou dráhou. Po splnění se vystřídají. Děti si tak vzájemně svěří svou vlastní důvěru. Po skončení překážkové dráhy si děti sednou do kruhu a učitelka s nimi vede rozhovor. „Věřil si svému kamarádovi?“, „Měl si obavy, při vedení dráhou?“, „Věřil sis, že dovedeš kamaráda přes překážkovou dráhu?“, „Kdy v životě nastává situace, že si říkáš, zda to zvládneš?“ Učitelčinou snahou je děti směřovat k víře ve vlastní úspěchy a tím děti vést k podpoře sebedůvěry.

➤ **Reflexe**

<b>SEBEÚCTA – přijetí sama sebe a uvědomění si vlastní hodnoty a jedinečnosti</b>	
Otázky:	Pojmy:
Co znamená ctít sebe? Čeho si na sobě cením? Čím pomáhají mé sebeúctě ostatní? Jak mohu sebeúctu posílit?	Moje silné stránky Vlastní hranice Moje hodnota Přijímání vlastních chyb

➤ **Komunitní kruh na téma SEBEÚCTA (otázky a pojmy)**

➤ **Dramatická činnost – Zrcadlo**



Každé z dětí se postupně posadí před zrcadlo. Učitelka dítě směřuje, aby popisovalo, co vidí. Snaží se, aby se zaměřilo i na vnitřní hodnoty sebe samého. V případě, že dítě nedokáže popsat sám sebe, poprosíme děti, aby se do činnosti připojili. Takto se postupně děti vystřídají.

Následně vede učitelka s dětmi rozhovor o tom, co na sobě mají a nemají rádi. Učitelka řekne i sama za sebe, jaké má silné a slabé stránky a že je to v životě přirozené. Tato činnost by měla směřovat k rozvoji sebeúcty.

➤ **Reflexe**

<b>SEBEKÁZEŇ – vnitřní disciplína dělat věci, které jsou důležité a které přijmu za své</b>	
Otázky:	Pojmy:
K čemu je sebekázeň potřebná? Kdy naposledy jsem uplatnil/a svou sebekázeň? Co mi pomáhá udržovat disciplínu? Jaká mám svá vnitřní pravidla/zvyklosti? Co jsem přijal za své? V čem nebo v jaké oblasti chci svou sebekázeň posílit?	Překonávání sebe sama Autorita Musím – chci – dělám Řád a neřád

➤ **Komunitní kruh na téma SEBEKÁZEŇ (otázky a pojmy)**

➤ **Rozumová činnost – Můj běžný den**

Učitelka připraví kartičky spojené s režimem dne. Každé z dětí se pokusí přispět něčím zajímavým, co se vyskytuje v jeho režimu dne. Takto si vzájemně představí povinnosti, které musí plnit. Děti tato aktivita může motivovat k lepšímu přístupu vlastní sebekázně. Učitelka se také snaží rozvést rozhovor na téma co musím, chci a co dělám. Pro učitelku může tento rozhovor sloužit jako zpětná vazba k činnostem v MŠ nebo postoji dítěte k volnočasovým aktivitám.

➤ **Reflexe**

Po celou dobu programu může učitelka navazovat krátkými aktivitami s kartami ctností viz výše během dne, např. ve spontánních činnostech, odpoledním odpočinku či odpoledních činnostech.

**Závěrečná evaluace: Myšlenková mapa a komunitní kruh**

➤ **Myšlenková mapa**

Co všechno tvoří mé vlastní já? Jak vypadám? Pro lepší dynamiku celé aktivity je nutno doplnit obrázky, předměty, kartičky ctností, fotografie apod.

#### ➤ **Komunitní kruh**

- Dokážu si zpětně vybavit, co jsme dělali za činnosti?
- Čím mě tyto činnosti obohatili?
- Dozvěděl/a jsem se něco nového o sobě samotné/m?
- Překvapilo mě něco?
- Setkal jsem se poprvé s nějakou ctností, kterou jsem před tím neznal?
- Troufám si říct, že jsem posílil vlastní sebedůvěru či sebevědomí?
- Odhalil jsem vlastnost, kterou jsem nevěděl, že mám?
- Dokážu některou z činností uplatnit v běžném životě?

#### **7. Evaluace programu**

Zpětná vazba preventivního programu probíhá v jeho průběhu a vždy na konci samotného bloku. Po každé činnosti následuje krátké zhodnocení. Po ukončení všech výukových bloků si děti zpětně promítají aktivity, kterým se věnovaly – závěrečná evaluace.

Za evaluaci programu také považuje myšlenkovou mapu, která je konstruována na začátku preventivního programu a při jeho konci.