

# Sebepojetí dítěte v mateřské škole

Mgr. Jana Pospíšilová

---

Bakalářská práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mgr. Jana Pospíšilová**  
Osobní číslo: **H130313**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Sebepojetí dítěte v mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury k problematice vymezení sebepojetí dětí předškolního věku.**

**Vymezení teoretických východisek z oblasti sebepojetí dítěte v mateřské škole.**

**Příprava metodiky empirické části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.**

**Realizace výzkumu strategií kvalitativního výzkumu metodami pozorování a analýza produktů.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace doporučení pro praxi mateřských škol.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody, teorie, aplikace. Praha: Portál, 2012. 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa a Eva OPRAVILOVÁ. Kompetence dítěte předškolního věku a jejich souvislost se sebezpejetím a sebeuplatněním dítěte, jeho socializací, interakcí a komunikací. Odborný časopis Pedagogika. 200, 50, 1. ISSN 2336-2189.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

JAMES, Allison and Alan PROUT. Constructing and reconstructing childhood. Abingdon: Routledge Education Classic Editions, 2015. ISBN 978-1-138-81880-4.

Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **24. listopadu 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 24. listopadu 2015

  
doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
děkanka



  
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.  
ředitelka ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 16. 4. 2016

.....  
Jana Kopsálová

<sup>1)</sup> 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 nevdělečně 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 nahlížení 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 užít 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 výdělků jim 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 přihlídí k větší výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá sebepojetím dítěte v mateřské škole. Jedná se o práci teoreticko-výzkumného charakteru. Cílem teoretické části bylo popsat teoretické koncepce týkající se osobnosti, osobnosti dítěte, sebepojetí a jeho vývoje. Cílem praktické části bylo zjistit, jaké projevy sebepojetí lze identifikovat u dětí v mateřské škole a zda je u nich založeno seberozvíjející nebo sebeomezující sebepojetí. Pro svou práci jsem zvolila kvalitativní metodologii. Použila jsem metodu pozorování a analýzu produktů činnosti. Jako vzorek jsem zvolila devět dětí ve věku čtyři až šest let z mateřské školy ve Zlínském kraji. Data z pozorování jsem vyhodnotila technikou otevřeného kódování. Na základě zvolených metod jsem došla k závěru, že u dětí v mateřské škole lze identifikovat jak sebepojetí seberozvíjející, tak sebepojetí omezující se svými charakteristickými projevy. K projevům seberozvíjejícího sebepojetí bych zařadila iniciativu, orientaci na činnosti, soustředěnost, zájem o úkoly a pracovní činnosti, radost z činností, podpora druhého, rozhodování, sebecit v podobě sebeobdivu, sebelásky. K projevům sebeomezujícího sebepojetí naopak patří nízká míra iniciativy, orientace na chybu a strach z ní, krátkodobá orientace na činnosti, malý zájem o úkoly a pracovní činnosti, obava z rozhodování, sebecit v podobě sebeopovržení. V závěru práce uvádím doporučení pro praxi.

Klíčová slova: osobnost, sebepojetí, strategie rozvoje

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis deals with the self-concept of pre-school children. The thesis has the character of a theoretical-research study. The objective of the theoretical part was to describe the concept regarding personality, child's personality, self-concept and its development. The objective of the practical part was to ascertain what self-concept manifestations may be identified in pre-school children and whether they have already established self-developing or self-limiting self-concept. A high-quality methodology was used for the purposes of the thesis. The method of observation and the analysis of the product outcoming from different activities were applied. As a sample, nine pre-school children aged four to six from the Zlín Region were selected. The observed data were evaluated by the open coding technique. Based on the chosen methods, a conclusion was made that pre-school children may be identified as a self-developing self-concept, as well as a self-limiting self-concept with their specific manifestations. Among the self-developing manifestations of self-concept the following might

be classified: initiative, orientation on activities, concentricity, being interested in tasks and activities, zest of taking part in activities, support of another, decision-making, self-conscious emotions in the form of self-admiration, self-love. Among the self-limiting manifestations of self-concept the following might be classified: low initiative, orientation on mistakes and the fear of making them, short-term orientation on activities, being little interested in tasks and activities, fear of decision-making, self-conscious emotions in the form of self-contempt. The conclusion of the thesis includes recommendations for the practice.

Keywords: personality, self-concept, development strategy

Poděkování patří paní prof. PhDr. Haně Lukášové, CSc. za odborné vedení mé bakalářské práce, poskytování cenných rad, které mi věnovala v průběhu jejího zpracování a také za její trpělivost a ochotu.

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



# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍ POJMŮ</b> .....	<b>12</b>
1.1 OSOBNOST .....	12
1.1.1 Vývoj osobnosti v předškolním věku .....	14
1.1.2 Dítě jako osobnost .....	15
1.2 DÍTĚ, DĚTSTVÍ, PŘEDŠKOLNÍ VĚK .....	16
<b>2 SEBEPOJETÍ DÍTĚTE</b> .....	<b>19</b>
2.1 SLOŽKY SEBEPOJETÍ .....	21
2.2 OBSAHOVÉ OBLASTI SEBEPOJETÍ .....	22
2.3 VÝVOJ SEBEPOJETÍ .....	22
2.4 VYTVÁŘENÍ SEBEPOJETÍ VE VZTAHU S DRUHÝMI.....	25
2.5 STIMULUJÍCÍ A INHIBIČNÍ FAKTORY SEBEROZVOJE DĚTÍ.....	26
2.6 MOŽNOSTI ROZVOJE SEBEPOJETÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	27
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>31</b>
<b>3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU</b> .....	<b>32</b>
3.1 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	32
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	32
3.2.1 Hlavní výzkumná otázka.....	32
3.2.2 Dílčí výzkumné otázky.....	32
3.3 TYP VÝZKUMU.....	32
3.4 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	32
3.4.1 Stručná charakteristika výzkumného vzorku.....	33
3.5 VÝZKUMNÉ METODY .....	34
3.5.1 Pozorování .....	34
3.5.1.1 Návrh postupu vlastního pozorování.....	35
3.5.2 Analýza produktů činnosti .....	36
<b>4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT Z POZOROVÁNÍ</b> .....	<b>37</b>
4.1 KATEGORIE: SLOŽKY SEBEPOJETÍ.....	37
4.2 KATEGORIE: ORIENTACE NA ROZVOJ ČINNOSTI ČI CHYBU.....	39
4.3 KATEGORIE: ZPŮSOB REAKCE NA VZNIKLOU SITUACI.....	40
4.4 KATEGORIE: SOCIÁLNÍ VZTAHY .....	41
<b>5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT Z ANALÝZY PRODUKTŮ ČINNOSTÍ</b> .....	<b>43</b>

5.1	DĚVČE- N (5 LET).....	43
5.2	CHLAPEC- AD (5 LET) .....	44
5.3	DĚVČE- K (5 LET).....	45
5.4	DĚVČE- B (5 LET).....	46
5.5	CHLAPEC- A (6 LET) .....	47
5.6	CHLAPEC- F (6 LET).....	47
5.7	CHLAPEC- FI (6 LET) .....	48
5.8	CHLAPEC- J (6 LET) .....	49
5.9	CHLAPEC- V (6 LET) .....	50
<b>6</b>	<b>SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....</b>	<b>52</b>
6.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	54
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>56</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>57</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>60</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>61</b>

## ÚVOD

Sebepojetí dítěte v mateřské škole je velice zajímavou oblastí a právě tato okolnost mě vedla k výběru tohoto tématu. Sebepojetí dítěte se rozvíjí již od raného dětství a právě na konci předškolního věku, tedy v průběhu docházky do mateřské školy, se utváří převládající strategie seberozvíjejícího nebo sebeomezujícího sebepojetí. Toto sebepojetí pak bude dítě provázet v dalším životě a ovlivňovat jeho další směřování v osobním i školním životě a následně v celé dospělosti. Učitel mateřské školy by měl být schopný identifikovat projevy seberozvíjejícího či sebeomezujícího sebepojetí a zvolit vhodný způsob přístupu ke konkrétnímu dítěti.

Bakalářská práce Sebepojetí dítěte v mateřské škole je prací teoreticko- výzkumného charakteru. Cílem teoretické části je popsat teoretické koncepce týkající se osobnosti, osobnosti dítěte, sebepojetí a jeho vývoje. Teoretická část je rozdělena do dvou kapitol. První kapitola se zabývá vymezením základních pojmů jako je osobnost dítěte (sebepojetí z ní vychází) a dítě, předškolní věk. Druhá kapitola se zabývá sebepojetím dítěte, jeho složkami, obsahovými oblastmi, faktory a možnostmi rozvoje v mateřské škole.

Cílem praktické části bakalářské práce je zjistit, jaké projevy sebepojetí lze identifikovat u dětí v mateřské škole. Mezi dílčí cíle patří zjistit, jak se u dětí projevuje seberozvíjející a sebeomezující sebepojetí a jaké rozdíly lze identifikovat v pozorovaném sebepojetí dětí 4-5letých a 5-6letých.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍ POJMŮ

V této kapitole se zabývám základními pojmy, které souvisí s tématem mé práce. Mezi tyto pojmy jsem zařadila osobnost a hlavně její vývoj v předškolním věku. Dalším pojmem je dítě a charakteristické znaky současného dětství.

### 1.1 Osobnost

Pojem osobnost je široce používaný výraz. Lidmi je často používán v hovorové řeči a většinou má jistý hodnotící přízvuk. Pokud o někom z historie řekneme, že byl osobností, znamená to, že něčím vynikal. Pojem osobnost používají i právní vědy či sociologie. Nejčastěji se pojmem osobnost zabývá psychologie. O laickém chápání slova osobnost hovoří i Helus, kdy zmiňuje, že v tomto laickém pojetí je za osobnost považován někdo, kdo v nás vyvolává přirozený respekt (Nakonečný, 1995, Helus, 2009).

Jedním z dilemat souvisejícím s osobností je otázka, zda je osobnost produktem dědičnosti nebo prostředí. Toto dilema zmiňuje i Smékal s tím, že třetím stanoviskem je interacionismus. Možným řešením těchto dilemat je podle autora možnost, kdy charakteristiky osobnosti jako temperamentové dispozice, intelekt apod. jsou ovlivňovány geneticky či biologicky. Na druhé straně obsahové charakteristiky jako vědomosti, dovednosti, charakterové rysy jsou výsledkem enviromentálních a socializačních faktorů (Smékal in Smékal, Macek, 2002b).

Čáp uvádí, že „...*tímto termínem označujeme člověka se všemi jeho psychickými, biologickými i sociálními znaky. K osobnosti patří všechny psychické procesy, stavy a vlastnosti určitého člověka.*“ (Čáp, 1996, s. 9)

Dále Čáp poznamenává, že pokud mluvíme o osobnosti, máme na mysli souhrn a ucelenost všech psychických jevů, zároveň uspořádání těchto psychických jevů a odlišnost jedince od ostatních (Čáp, 1996).

Smékal shrnuje, že pokud hovoříme o osobnosti, tak máme na mysli to, co po psychické stránce odlišuje jednoho člověka od druhého; to, co jej vystihuje v oblasti chování, prožívání. Osobnost také vystihuje dynamika jednání, zvládání životních situací, řešení problémů, identifikovanost se sebou samým, s druhými lidmi (Smékal in Smékal, Macek, 2002b).

Helus shrnuje, že v souvislosti s vymezením osobnosti se setkáváme s třemi důrazy. Prvním je osobnost jako psychický celek. Celek skládající se z částí, které jsou propojeny a vzájemně se

ovlivňují. Druhým je osobnost jako subjekt, což znamená rozhodující se a jednající bytost. Třetím je osobnost jako to, čím se člověk liší od druhých (Helus, 2009).

Dále autor specifikuje: „*Psychologický pohled na člověka jako osobnost je orientován na určité oblasti či stránky, vyjadřující jeho individualitu. Když je známe, můžeme mu lépe porozumět, dokážeme lépe předvídat, jak se zachová, víme, jak jej respektovat a adresně na něho působit.*“ (Helus, 2009, s. 104)

Helus konkretizuje deset kvalit, které nazývá osobnostním desaterem. Každý člověk je podle něj osobností, ale vyvíjí se individuálně v každé jednotlivé osobnostní kvalitě, je tedy jedinečným originálem (Helus, 2009).

Mezi ty osobnostní kvality podle Heluse patří **základní vlastnosti**, tedy temperament, charakter, schopnosti, odolnost člověka, vnitřní předpoklady jeho výkonnosti. **Zaměřenost** charakteristická úsilím, vytyčováním cíle. **Začleněnost** postihující fakt, že člověk je součástí mezilidských vztahů, ve skupinách a kolektivech zaujímá určité postavení. Další kvalitou označuje autor **gender (rod)**, tedy zda je člověk ženou či mužem a z toho plynoucí přístup druhých k němu, pohled na sebe sama. Člověk má určité možnosti se měnit, vyvíjet a dokázat to, co dosud nedokázal a to označuje autor jako **potenciality**. Další kvalitou je **sebepojetí**, tedy to, že se člověk zabývá sám sebou, snaží se seberealizovat. Fakt, že člověk sám sebe řídí, chce mít sám sebe v moci, označuje jako **autoregulaci**. Protože se člověk nezabývá jen sebou samým, ale i tím, co jej přesahuje, co dává životu cíl, tak je další kvalitou **přesah (transcedence)**. **Integrovaná celistvost individua** označuje fakt, že všechny charakteristiky, rysy a znaky jedince jsou vzájemně propojené a tvoří ucelený systém. Poslední kvalitou je **životní cesta**, protože člověk se vyvíjí, jeho život se ubírá určitým směrem a to na něj klade nároky a je tam zodpovědný za svůj život (Helus, 2009).

S těmito kvalitami souvisí Helusovo vymezení v jakém smyslu se zajímáme o osobnost: „*1. osobnost jako danost, tedy jak je daný jedinec v těchto deseti osobnostních kvalitách rozvinut; 2. osobnost jako potencialita, tedy jaké má možnosti se v nich rozvinout; 3. osobnost jako cíl či projekt, tedy jaké cíle rozvoje jsou před něj vytyčovány či jaké si sám klade.*“ (Helus, 2009, s. 105)

Autor rozlišuje v souvislosti s osobnostními kvalitami tři typy osobnostní rozvinutosti u konkrétního člověka. První typ či úroveň je charakteristická tím, že jedinec dosahuje vysoké rozvinutosti v oblasti osobnostního desatera. Takové úrovně dosahuje člověk až v dospělosti. Druhý typ, kdy jedinec není zcela v položkách osobnostního desatera rozvinut, protože dosud

neprošel určitými etapami biologického zrání a získávání zkušeností. Můžeme ovšem předpokládat plný osobnostní rozvoj. Tento případ se týká dětí a mládeže. Třetí typ charakterizuje jedince, který není v položkách osobnostního desatera rozvinut a jeho budoucí možnosti rozvoje těchto kvalit jsou vážně narušeny (Helus, 2009).

Smékal shrnuje poznatky psychologů, kteří vymezili znaky, kterými se osobnost vyznačuje. Autor píše: „*Přestože mnohé z těch znaků jsou antropologickými nebo personalistickými konstantami, má smysl o nich uvažovat z hlediska míry jejich přítomnosti v konkrétní osobnosti a touto cestou odhadovat míru, osobnostnosti daného člověka.*“ (Smékal, 2002a, s. 34)

Mezi tyto znaky zahrnují psychologové podle Smékala **celistvost**, tedy celek psychických projevů. Dalším znakem jsou **potenciály**- člověk se rodí s řadou možností, které může a nemusí uskutečnit. **Struktura a funkce** jako další znak souvisí se zkoumáním procesů a funkcí. **Individuálnost a specifičnost** znamenají, že každá osobnost se liší kvalitativně i kvantitativně od jiných osobností. **Stálost a změna** souvisí s tím, že každá osobnost je charakteristická dlouhodobostí psychických daností. **Proaktivnost a reaktivnost** jako schopnost sledovat cíle, plánovat a předvídat. Osobnost není jen shlukem charakteristik, ale je organizovaným celkem. K dalším znakům tedy patří **organizace**. Jednotlivé složky a jednotky osobnosti vytváří integrovaný systém- **integrovanost**. **Subjektivnost** znamená, že každá osobnost obsahuje něco individuálního, svého, neopakovatelného. Jedním z dalších znaků osobnosti je **vědomí**. Sebevědomí, uvědomění si sebe sama jako osobnosti jsou potom nejvyšší formou vědomí. **Poznání** jako problém poznatelnosti osobnosti patří k dalším znakům. **Svoboda** je vnímána jako dobrovolnost v přijímání závazků (Smékal, 2002a).

Z uvedených poznatků bude nosné pro řešení problému mé bakalářské práce fakt, že osobnost je jednota psychických procesů, stavů a vlastností konkrétního člověka; to, co jej odlišuje od jiného člověka. Osobnost je to, co vyjadřuje individualitu člověka. Z hlediska Helusova osobnostního desatera by mělo u předškolních dětí jít o druhý typ osobnostní rozvinutosti konkrétního člověka.

### 1.1.1 Vývoj osobnosti v předškolním věku

Jako hlavní determinanty a dominanty osobnostního vývoje v předškolním věku uvádí Smékal převahu iniciativy nebo viny, rozvoj svědomí, schopnost rozlišování dobrého a špatného, závislost na pravidlech, poznávání a rozlišování bezpečného a nebezpečného, ztotožnění se

s hodnotami klíčových osob v jeho okolí a počátky skupinové hry. Mezi další dominanty patří kompetence nebo méněcennost, plánování, střídání nálad, situační kamarádství (Smékal in Smékal, Macek, 2002b).

Autor dále uvádí, že v některých případech může nastat situace, kdy se dítě vyvíjí fyzicky dále, ale jeho osobnostní vývoj stagnuje. Deprivace (proces ohrožující vývoj, soubor vlivů, které se týkají absence různých složek potřebných k vývoji) se projeví v přetrvávající nesamostatnosti, plachosti a submisí. Supersaturace (podnětové přesycení) má za následek rozvoj nezdravé soběstačnosti a sociální neodpovědnosti, demonstrace sama sebe a narcismus (Smékal in Smékal, Macek, 2002b).

Z uvedených poznatků bude pro řešení problému bakalářské práce podstatné, že k charakteristikám osobnostního vývoje v předškolním věku patří **převaha iniciativy či viny**, ztotožnění s hodnotami důležitých osob v okolí dítěte, **rozvoj svědomí, situační kamarádství a závislost na pravidlech**.

### 1.1.2 Dítě jako osobnost

Osobnost dítěte lze podle Smékala hodnotit podle několika hledisek a kategorií. Podle toho jak vystihuje míru zvládnutí života dítěte lze rozlišit dítě dobře přizpůsobené, dítě pasivní a bezradné, dítě obtížné a konfliktní. Dále rozlišuje z hlediska dynamiky **zaměřenosti dítě dychtivé a aktivní a dítě pasivní a nudící se** (Smékal in Smékal, Macek, 2002b).

Helus konstatuje: „*Dítě je osobností v dynamice jejího konstituování, vznikání.*“ (Helus, 2009, s. 107) A dále připomíná, že pohled na osobnost dítěte musí být pohledem vývojovým, teprve vzniká to, čím je osobnost definována. Pokud se díváme na dítě jako na osobnost, díváme na vznikání a vývoj kvalit osobnostního desatera (Helus, 2009).

Současně, ale autor poznamenává, že kdybychom zůstaly jen u tohoto vymezení, tak pro nás bude osobnost dítěte jen něčím nerozvinutým. Existují přitom ale specifické kvality osobnosti dítěte (Helus, 2009).

Mezi tyto specifické kvality osobnosti dítěte podle Heluse patří otevřené prožívání, odkázanost, vývojové směřování a bohatství rozvojových možností. Tyto kvality v průběhu dětství slábnou, jsou korigovány nebo potlačovány, ustupují, ale jsou důležité pro osobnostně rozvojovou orientaci dítěte (Helus, 2009).

**Otevřené prožívání** souvisí s touhou objevovat okolní svět. Důležitým předpokladem je ovšem vstřícné naladění matky na potřeby a projevy dítěte. Pokud je tento předpoklad splněn,



tak se dítě zajímá o okolní svět, zkoumá, ptá se, těší se, co přijde. K otevřenému prožívání nemusí dojít a to v případě, kdy chybí empatická osoba v jeho okolí, která mu vjemy a zážitky pomáhá zpracovat (Helus, 2009).

**Odkázanost** v pozitivním slova smyslu je spojena se způsobilostí dítěte oddat se jinému člověku a spolehnout se na něj. Pokud dítě takového člověka má, tak čerpá z jeho osobnosti podněty pro rozvoj. Odkázanost může být chápána jako projev pasivity dítěte, kdy je dítě jen materiálem, který je třeba tvarovat. Na druhé straně jako projev aktivity dítěte, kdy dítě žádá od vychovatele podněty k vývoji (Helus, 2009).

**Směřování** jako další specifická kvalita osobnosti dítěte souvisí s faktem, že dítě neustále o něco usiluje, ubírá se, vyvíjí se. Jde o směřování k dospívání a dospělosti, ať už po fyzické či psychické stránce. Směřování k sebepojetí a autentickému sebevyjádření. Sebeпоjetí se vyvíjí formou sebehledání, sebeuplatňování, sebezkoušení, sebesazování apod. A poslední je směřování ke svébytné nezávislosti, které je charakteristické vymaňováním z odkázanosti a přejímání odpovědnosti (Helus, 2009).

**Bohatství rozvojových možností** ve smyslu potencialit, které dítě má. Přijmutí výzev budoucnosti, usilování o vytyčené cíle, převzetí odpovědnosti. V dětech může ale jejich okolí vytvořit určité bloky či zábrany, které brání v rozvinutí potencialit (Helus, 2009).

Pro řešení problému bakalářské práce bude podstatné, že osobnost dítěte je třeba vnímat v dynamice jejího vznikání. Důležité jsou specifické kvality osobnosti dítěte jako otevřené prožívání (touha objevovat a poznávat okolní svět), odkázanost, směřování (zvláště pak směřování k sebepojetí) a bohatství rozvojových možností.

## 1.2 Dítě, dětství, předškolní věk

V této podkapitole se pokusím krátce nastínit tyto základní pojmy. Myslím si, že jejich připomenutí je pro další práci podstatné, protože tématem mé práce je sebepojetí dítěte v mateřské škole.

Helus uvádí, že vymezení pojmu dítě může být formální, tedy určení věkového rozmezí, kdy je jedinec dítětem. Druhou možností je obsahové vymezení pojmu a to znamená určení toho, co se v daném věkovém období odehrává (Helus, 2009).

Formální vymezení pojmu dítě a související věkové členění jeho života je nejobvyklejší. Rozlišujeme většinou dětský věk, adolescenci, dospělost a stáří (Helus, 2009).

Autor dále specifikuje, že: „*Sám dětský věk, jenž je úsekem nejbouřlivějšího vývoje v celém našem životě, je možno rozdělit na jeho ranou, střední a pozdní fázi.*“ (Helus, 2009, s. 99)

Dále v souvislosti v obsahovém vymezení dětství konstatuje, že jednotlivým fázím dětského věku náleží řada charakteristik. „*Tyto charakteristiky po určité údobí trvají, aby se posléze proměnily- přetvořily v charakteristiky jiné a tato změna vyjadřuje dynamiku vývoje směrem k dospívání a dospělosti.*“ (Helus, 2009, s. 101)

Průcha ve svém slovníku vymezuje, že dítě je: „*Lidský jedinec v životní fázi od narození do adolescence.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 46) Dalo by se dále navázat autorovým vymezením dětství jako počáteční etapy životní dráhy jedince, kdy dochází k intenzivnímu tělesnému, jazykovému, intelektuálnímu, sociálnímu a emociálnímu vývoji. V průběhu tohoto vývoje se utvářejí rozhodující rysy osobnosti člověka. Toto utváření zásadním způsobem ovlivňují rodina, širší sociální prostředí a školní prostředí (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Předškolní věk, tedy období, kterého se týká téma mé práce, vymezuje Průcha jako období od třetího roku věku po vstup do školy. Současně poznamenává, že hlavní činností dítěte v tomto období je hra (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Langmeier charakterizuje předškolní období stejně jako Průcha, tedy jako typický věk hry. Hra je činnost vykovávaná pro dosažení uspokojení. Dále uvádí, že u dítěte se rozšiřuje samostatnost a pozornost se stává trvalejší (Langmeier, 1998).

Čačka uvádí některé charakteristické znaky předškolního věku. Patří k nim globální vnímání zaměřené na subjektivně důležité objekty, egocentričnost, přelétavá pozornost se mění na dlouhodobější, bohatá fantazie, subjektivní prožívání a řízení. U dětí předškolního věku se objevuje seberegulátor- svědomí. Příliš citlivé svědomí může omezovat iniciativu (Čačka, 1997).

Podobně shrnuje charakteristiky předškolního věku Vágnerová, když říká, že pro předškolní věk je charakteristickým znakem stabilizace své pozice ve světě. K poznávání světa dítěti pomáhá představivost, fantazie a intuitivní uvažování (Vágnerová, 2005).

Vágnerová dále uvádí: „*Dítě svou představu přizpůsobuje vlastním možnostem poznání a potřebám. Přetrvávající egocentrismus ovlivňuje uvažování i komunikaci, dítě ulpívá na svém pohledu, který pro ně představuje určitou jistotu. Předškolní věk je označován také jako období iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality.*“ (Vágnerová, 2005, s. 173-174)

K typickým znakům uvažování dítěte předškolního věku Vágnerová řadí centraci jako subjektivní redukci informací (ulpívání na jednom znaku), dále egocentrismus jako trvání na svém názoru a opomíjení názorů dalších. Dalším znakem je fenomenismus, což je důraz na zjevnou podobu světa, důležité je to, jak se situace dítěti jeví. S fenomenismem souvisí prezentismus jako vázanost na přítomnost, která představuje pro dítě jistotu (Vágnerová, 2005).

Pro řešení problému bakalářské práce bude z uvedeného podstatné, že dětský věk je obdobím nejbouřlivějšího vývoje v lidském životě- intenzivního vývoje tělesného, intelektuálního, jazykového, emocionálního a sociálního. V průběhu tohoto vývoje se utvářejí rozhodující rysy osobnosti člověka. Důležité jsou znaky uvažování dítěte předškolního věku- centrace, fenomenismus, egocentrismus, prezentismus. Předškolní věk je obdobím iniciativy, a proto mají děti potřebu něco vytvořit a zvládnout, čímž si potvrdí svoje kvality.

## 2 SEBEPOJETÍ DÍTĚTE

Definici pojmu sebepojetí dítěte můžeme najít u řady autorů. Pokusím se vybrat ty, které podle mě daný pojem vystihují nejvíce a budou funkční pro další zpracování výzkumného problému bakalářské práce.

Koťátková uvádí ve svém příspěvku v odborném časopise *Pedagogika* toto vymezení: „*Sebe-pojetí označuje v obecnějším vymezení, jak jedinec vidí sám sebe. Zahrnuje určitou integrující schopnost, která se v dětství zakládá a rozvíjí určujícím způsobem. Konstituuje se mapováním skutečností z obklopujícího prostředí. Součástí sebepojetí jsou tzv. kognitivní mapy, které vznikají vytvářením prostorových a sociálních vztahů, jejichž podstatou je zkušenost (Hartl 1993). Dětská jedinečná interpretace světa se zakládá na spektru zkušeností naprosto podstatných pro následné přijímání světa a sociálních rolí, které s sebou život přináší.*“ (Koťátková, 2000, s. 57)

Mateřská škola je podle Koťákové profesionální instituce, ve které dochází k citlivému vyvažování a doplňování spektra zkušeností dítěte zapisujících se do poznávací (kognitivní) mapy jeho sebepojetí (Koťátková, 2000).

Podobně jako Koťátková definují ve svém slovníku pojem sebepojetí i Hartl, Hartlová: „*představa sebe sama, to jak jedinec vidí sám sebe.*“ (Hartl, 2000, s. 524) Čačka k tomuto vymezení dodává, že jde o kvalitu současného pojmání sebe sama a toto pojmání je subjektivní, zahrnující sebeuposuzování, seberozvoj. Dále konstatuje, že pojetí sebe sama je jádrem sebeprožívání a sebeřízení osobnosti a zároveň tedy řídicí složkou osobnosti. Sebe-pojetí je podle něj vnitřní obraz sebe sama, kterému se jedinec snaží podobat (Čačka, 2002).

Ve stejném duchu definuje sebepojetí také Blatný, když píše, že pod tímto pojmem rozumíme: „*souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová.*“ (Blatný in Blatný et al., 2010, s. 107)

Poledňová definuje sebepojetí takto: „*Sebe-pojetí považují za konstrukt zahrnující představy, myšlenky a z nich vyplývající soudy, které o sobě člověk chová a které mají subjektivní důležitost a osobní relevanci, sebepojetí tedy implikuje především kognitivní obsah sebereflexe.*“ (Poledňová, 2009, s. 5)

Současně Poledňová konstatuje, že téma sebehodnocení, sebepojetí a identity je dominující především až v období dospívání. Zároveň ale zdůrazňuje, že základy zkušeností s vlastním já nabývá člověk již v ranném dětství (Poledňová, 2009).

Člověk tedy poznává sebe sama v různých situacích a Kořátková poznamenává: „*Sebepojetí dítěte by mělo být naplněno vyváženými poznatky o sobě, v kladných i negativnějších polohách s pozitivní perspektivou, a dovolovat tak zakládání co nejplnějšího a nejrozmanitějšího sebepoznávání v nejrůznějších situacích.*“ (Kořátková, 2000, s. 58)

Kořátková upozorňuje na to, že sebepojetí úzce souvisí se sebevědomím: „*Na základě utvářejícího se sebepojetí se začíná rozvíjet sebevědomí, sebeocení, což je hodnota, jakou jedinec připisuje sám sobě (nízká, vysoká, kolísající).*“ (Kořátková, 2000, s. 58)

Dále uvádí, že sebevědomí dítěte velmi souvisí s projevy chování dítěte, ať už k sobě samému nebo k druhým. Nízké sebevědomí může vést ke krajním projevům chování jako je agrese či naprostá submisivita. Oba tyto krajní projevy vedou ve skupinových vztazích k problémům. Naopak příliš vysoké sebevědomí může vyústit v nedostatek empatie, přezírání druhých či v intoleranci (Kořátková, 2000).

Se vznikem sebevědomí podle Kořátkové souvisí snaha aktivně působit a přizpůsobovat si vnější podmínky. Končí tím tedy doba pasivní adaptace na tyto vnější podmínky (Kořátková, 2000).

Macek, Šulová, Konečná připomínají teorii W. Jamese, který uvedl základní rozdělení já- na činné já a předmětné já. „*Činné já označuje subjekt, který jedná, vnímá, myslí, prožívá a hodnotí, který je nositelem vůle... Činné já je vždy spojeno s vědomím psychické přítomnosti a aktérství a také s vědomím důležitosti a hodnoty tohoto prožitku.*“ (Macek, Šulová, Konečná in Poledňová, 2009, s. 7)

Na druhé straně autoři hovoří o předmětném já: „*Předmětné já se často označuje termínem sebepojetí (self-concept). Zahrnuje představy, myšlenky a z nich vyplývající soudy, které o sobě člověk chová a které mají subjektivní důležitost a osobní relevanci. Sebepojetí tedy implikuje především kognitivní obsah sebereflexe, jeho uspořádání (strukturu) do určitého celku, a to na různých úrovních obecnosti. Málokdy jde však o „čistou“ kognici samu o sobě, mnohem častěji se na ni váže určité sebehodnocení, které se odvíjí od konfrontace vnímaného obrazu sebe s určitými osobnostními či sociálními standardy.*“ (Macek, Šulová, Konečná in Poledňová, 2009, s. 7-8)

Na základě těchto pojmů pak můžeme podle Macka, Šulové, Konečné vymezit seberegulaci: „*Vliv činného já, sebepojetí a sebehodnocení na vlastní jednání a chování se obvykle označuje jako vědomá seberegulace.*“ (Macek, Šulová, Konečná in Poledňová, 2009, s. 8)

Pro řešení problému mé bakalářské práce je z uvedeného podstatné, že sebepojetí se zakládá již v dětství a má na něj vliv obklopující prostředí. Dalším důležitým faktem je, že sebepojetí je konstrukt složený z představ, myšlenek a soudů, které o sobě člověk má. Dítě by mělo mít poznatky o sobě pozitivní i negativní vyvážené, aby dosáhlo plného sebepoznání. S utvářejícím se sebepojetím souvisí úzce také sebevědomí. Nízké sebevědomí vede k agresi nebo submisivitě, vysoké k přehlížení druhých a nedostatku empatie. Děti si se vznikajícím sebevědomím upravují vnější podmínky podle svých představ. Při řešení problému bakalářské práce se pokusím zjistit, jestli k tomu děti předškolního věku již inklinují.

## 2.1 Složky sebepojetí

Sebepojetí jako vztah jedince k sobě samému se aktualizuje jako sebepoznání, sebehodnocení, sebecit a seberealizace.

**Sebepoznání** označuje snahu daného jedince orientovat se sám v sobě. Zajímá se o to, jaké jsou jeho schopnosti, zda obstojí v určitých situacích. Sebepoznání jedince může být realistické nebo naopak zkreslené a to přáním dokázat víc. Naše sebepoznání vychází z výkonů, kterých jsme dosáhli a také z reakcí druhých lidí- tzv. sociálního zrcadla. Důležité přitom je, jak dokáže jedinec rozvíjet své sebepoznání (Helus, 2011).

Se zmíněným sebepoznáním podle Heluse úzce souvisí **sebehodnocení**. Lze rozlišit jedince, kteří mají sklon k optimistickému sebehodnocení a naopak jedince se sklonem k negativnímu sebehodnocení. Převažující sklon má pak další dopady- na rozhodování, výkon či průběh jednání. Jedinci s optimistickým sebehodnocením mají tendenci spatřovat příčiny svého případného neúspěchu spíše ve vnějších okolnostech a naopak úspěch připisují svým osobnostním kvalitám. U jedinců s pesimistickým sebehodnocením je to jinak. Při svém konání počítají spíše s neúspěchem, který pak přisuzují sami sobě a pochybují o tom, že úspěch je v jejich vlastních silách (Helus, 2011).

Při svém sebehodnocení se pak řídíme několika aspekty. Jedním z nich je porovnání svých současných výkonů s výkony minulými. Dále se porovnáváme s druhými lidmi, což nás může v případě, že jsme lepší posílit, ale také být zátěží, pokud jsme stále horší. A v neposlední řadě se porovnáváme s ideálem, kterého bychom chtěli dosáhnout (Helus, 2011).

Se sebehodnocením úzce souvisí **city**, a proto je další složkou sebepojetí **sebecit**. Citové prožívání vzhledem k sebepojetí má široké spektrum podob. Citový vztah k sobě samému se může projevit jako sebeobdiv, sebeláska, sebenenávist, sebeopovržení apod. (Helus, 2011).

Další a zároveň nejaktivnější složkou sebepojetí je **seberealizace**. Pod tímto pojmem se skrývá uskutečňování potencialit, tedy možností, které jsou v nás, ale je třeba tyto možnosti rozvíjet. Dále také přibližování se k ideálu, který jedinec vnímá jako výzvu. Při seberealizačním úsilí potřebuje jedinec podporu u osob, kterým důvěřuje (Helus, 2011).

Pro řešení problému mé bakalářské práce je z uvedeného podstatné vymezení jednotlivých složek sebepojetí, které jsou mezi sebou neodmyslitelně propojené. Důležité je vymezení jednotlivých složek v pozitivní i negativní rovině a jejich projevy těchto rovin. Neodmyslitelnou roli při formování pozitivní nebo negativní polohy dané složky má okolí daného jedince.

## 2.2 Obsahové oblasti sebepojetí

Sebepojetí se skládá z pěti základních obsahových oblastí. Každá z oblastí je součástí sebepojetí, ale může se také stát dominující oblastí a ostatní oblasti odsunout do pozadí.

Vztah k tělu spadá do **tělesného sebepojetí**. O své tělo se zajímáme, rádi vypadáme dobře. Druhou oblastí jsou **psychické kvality**, kam patří schopnosti, píle, spolehlivost apod. Další velmi významnou složkou sebepojetí jsou mezilidské vztahy- **sociální sebepojetí**. Význam této složky si velmi dobře uvědomíme při životních změnách jako je úmrtí blízkého člověka, či rozpad vztahu. **Majetnické sebepojetí** se vztahuje k tomu, co člověk vlastní, co si může dovolit. Pátou obsahovou oblastí je **morální sebepojetí**, které je založeno na oddanosti zásadám a principům (Helus, 2011).

Sebepojetí dítěte není danou věcí, ale utváří se a vyvíjí. Mezi faktory, které sebepojetí ovlivňují patří věk, zkušenosti, vztahy, životní události (Helus, 2011).

Pro řešení problému bakalářské práce bude nosné, že sebepojetí dítěte může mít různé obsahové oblasti a u dítěte může některá z oblastí převažovat a odsunout ostatní oblasti do pozadí.

## 2.3 Vývoj sebepojetí

Jak už bylo uvedeno dříve, sebepojetí se u dítěte vyvíjí od časného dětství, i když nejvíce se projevuje v období dospívání. Nyní se zaměřím na to, jak se tedy sebepojetí vyvíjí v období od tří do šesti let.

Dítě do tří let se ve většině případů setkává se svými rodiči a dalšími blízkými osobami. S přibývajícím věkem se ale dostává do dalších kontaktů, jak zmiňuje i Kořátková: „*Dítě od třetího roku chápe sebe jako součást dobře známé skupiny, dokáže vnímat a přijmout blíz-*

*ké jedince s určitou rolí v této skupině (matka, otec, babička, děda, sourozenec ap.), utváří si představu, jaké základní atributy tyto role naplňují. Na začátku tohoto období začíná chápat sebe sama jako součást této skupiny, v průběhu předškolních let svoji roli dítěte, sourozence, vrstevníka (hrového partnera), dokáže rozlišovat a naplňovat ji očekávaným chováním.“ (Kořátková, 2000, s. 58)*

Macek, Šulová a Konečná upozorňují na to, že dítě se většinou s příchodem do mateřské školy poprvé dostává do situace, kdy zůstává delší dobu bez rodičů či dalších blízkých osob a jejich sociální opory (Macek, Šulová, Konečná in Poledňová, 2009).

Macek, Šulová a Konečná dále poznamenávají, že dítě přicházející do mateřské školy si postupně koriguje obraz sebe sama, který získalo v rodině a obohacuje jej o další skutečnosti. Může si procvičovat nové sociální role, srovnává normy z rodinného prostředí s normami druhých dětí (Macek, Šulová, Konečná in Poledňová, 2009).

Podle Macka, Šulové, Konečné s tím souvisí i to, že kolem tří let si dítě začíná uvědomovat a ujasňovat své postavení mezi druhými lidmi: *„Umí zaujmout větší počet rolí, umí pojmenovat i své některé budoucí role. Umí si je představit ve fantazii a umí je i tvořivě ztvárnit v rolových hrách, vyprávěných příbězích, kresbě. V této době se učí různé vlastní i cizí role lépe chápat, ale také realizovat, a to především ve vrstevnických hrách. Je to právě vrstevnická skupina, která poskytuje dítěti možnost trénovat to, co dosud tvoří jeho osobní zkušenost.“* (Macek, Šulová, Konečná in Poledňová, 2009, s. 12)

Dále autoři připomínají E. Eriksona a jeho vývojové úkoly v daných obdobích. Dítě by podle E. Eriksona mělo v předškolním období zvládnout konflikt mezi iniciativou a pocitem viny. Macek, Šulová, Konečná píší: *„Dítě je v této době tím, čím si dokáže představit, že se stane. Vrstevnické symetrické vztahy jsou ve směru iniciativy méně ohrožující než vztahy s dospělými a nepřinášejí tolik pocitů viny (v důsledku vnímaných nedokonalostí a případných prohřešků) jako konfrontace s rodiči a dalšími důležitými jedinci. Extrémním projevem řešení konfliktu mezi vlastní iniciativou a pocitem viny může být obava ze selhání, jiným projevem je bezohlednost. V optimálním případě vede zvládnutí tohoto vývojového střetu k odvaze, se kterou se dítě pouští do nových situací i s vědomím minulých neúspěchů či rizikem neúspěchů příštích. Má však dostatek sebevědomí, aby toto riskovalo, a dostatek vitality, aby zkoušelo stále znovu či něco nového.“* (Erikson, 1968, Macek, Šulová, Konečná in Poledňová, 2009, s. 12-13)



Podle Macka, Šulové, Konečné se v tomto období mění i struktura a stabilita sebepojetí, oproti předchozímu období: „*I když předškoláci nebudou ještě obvykle produkovat na volnou otázku „Kdo jsi?“ komplexní a konzistentní obraz sebe, některé výzkumy ukazují poměrně velkou stabilitu odpovědí na přiměřené otázky, které se týkají obsahu sebepojetí. Také stupeň porozumění jednotlivým psychologickým charakteristikám, které děti používají při sebepopisu, se v průběhu předškolního období zvyšuje. Schopnost diferencovaného pohledu na různé vlastnosti a aspekty vlastního chování však ještě tak vysoká není a sebehodnocení zůstává do značné míry i nadále zjednodušené obvykle na jednu dominantní charakteristiku, např. je slovně zakotvené na škále dobrý- špatný, chytrý- hloupý a pod.*“ (Macek, Šulová, Konečná in Poledňová, 2009, s. 13)

Se vstupem do mateřské školy souvisí i rozšiřující se vztahový rámec, ve kterém se odehrává sebehodnocení dítěte. Macek, Šulová, Konečná uvádí, že pro vlastní hodnocení předškoláka se stávají stále větší inspirací soudy a názory významných druhých. Zakládá se také tzv. ideální a požadované já. Jde o představu o tom, jaké by dítě chtělo být či mělo být v souvislosti s přáním autorit. Tyto představy jsou dosud ale nestabilní a na seberegulaci se podílí jen částečně (Macek, Šulová, Konečná in Poledňová, 2009).

Seberegulace se podle Macka, Šulové, Konečné rozvíjí ve dvou rovinách: „*Počátky seberegulace se nejprve vztahují k chování a k uplatnění tzv. veřejného já (public self- jak si myslím, že mě vidí druzí). Později se rozvíjí i vnitřní soukromá rovina sebeuvědomění (privat self- to, co je pro mě důležité a vím to jen já).*“ (Macek, Šulová, Konečná in Poledňová, 2009, s. 13)

Dítě v předškolním věku podle Macka, Šulové, Konečné začíná vnímat jisté etické a morální principy. V tomto období dochází k rozvoji svědomí, které dokáže být přísné a předškolní dítě mnohokrát potrápí (Macek, Šulová, Konečná in Poledňová, 2009).

Pro řešení mého problému bakalářské práce je z uvedeného podstatné, že dítě si v mateřské škole koriguje obraz sebe samého, který získalo v rodině a dále jej rozšiřuje. Vrstevnická skupina poskytuje dítěti možnost zkoušet si různé role. V této skupině si také iniciativu a případný neúspěch není tak ohrožující jako v jiné skupině. Extrémními póly konfliktu iniciativy a viny jsou obava ze selhání či bezohlednost. V předškolním věku se zakládá také představa o tom, jaké by dítě mělo být a to především na základě názorů blízkých osob, které ovlivňují jeho sebekontrolu a sebehodnocení. Rozvíjí se také sebevědomí a vnímavost

k morálním principům. Při řešení problému své bakalářské práce se pokusím identifikovat tyto charakteristiky u dětí v mateřské škole.

## 2.4 Vytváření sebepojetí ve vztahu s druhými

*„Sebepojetí má základ v přijetí dítěte jeho okolím. Názor na sebe sama přejímá zrcadlově ze svého nejbližšího prostředí, z pozitivních a negativních reakcí. Jsou-li tyto reakce v rovnováze, má i obraz dítěte o sobě samém určitou vyváženost. Převládají-li kritické a odmítavé reakce mající původ v perfekcionalismu či nezájmu, utváří se i dětské sebepojetí v těchto souvislostech. V opačném krajním případě, reaguje-li rodina maximálně obdivně, s nekritickými preferencemi, velmi úzkostně a přehnaně ochrannitelsky, vytváří si dítě sebepojetí v těchto intencích.“ (Kořátková, 2000, s. 57)*

Poledňová ve stejném duchu uvádí, že vztah k sobě je vždy propojen s vnímáním a hodnocením druhých a s přímým nebo nepřímým vlivem na sebepojetí a sebehodnocení. V dětství a dospívání jsou hlavními aktéry tohoto vlivu rodiče a další pečující osoby. V období dospívání narůstá vliv vrstevníků (Poledňová, 2009).

Dalším důležitým pojmem souvisejícím se sebepojetím je **autoregulace**. Hovoří o ní například Mareš, který se domnívá, že pojem autoregulace můžeme vzít jako integrující princip procesů výchovy a vzdělávání. Zároveň ale připouští, že současná doba klade důraz spíše na vnější řízení žáků dospělými lidmi. Pokud má ale dojít k autoregulaci, musí být použity jiné vyučovací a motivační strategie a pracovat s žakovým já (Mareš in Macek, Šafářová, 2000).

Mareš zmiňuje pedagogickou a psychologickou definici pojmu autoregulace. Pedagogická definice pojmu autoregulace zmiňuje vnitřní kontrolu a řízení jako protiklad vnější kontrole a vnějšímu řízení. Psychologický přístup chápe autoregulaci jako charakteristiku, kterou se člověk může vyznačovat. Jde o systém reagování, díky kterému je jedinec schopný zkoumat prostředí, přijímat rozhodnutí, jednat, hodnotit výsledky svého jednání (Mareš in Macek, Šafářová, 2000).

Autoregulaci se člověk podle Mareše učí pozorováním druhých a napodobováním jejich postupů. Dalším způsobem je metoda pokusů a omylů a zpětné plánování opírající se o zpětnou vazbu (Mareš in Macek, Šafářová, 2000).

Pro vhodné rozvinutí autoregulace je podle Mareše nezbytná určitá úroveň já- znalost sebe sama, uvědomění si sebe sama, sebepojetí, sebehodnocení. Autoregulace se vyvíjí postupně se zráním osobnosti a v kontaktu s ostatními lidmi (Mareš in Macek, Šafářová, 2000).

Podle Lukášové je pro rozvoj dítěte důležitou kvalitou rozvoj vědomého Já, které zajišťuje integritu celé osobnosti. Učitel může žákovu osobnost poznat, pokud si všímá jeho sebeobrazu, sebevnímání, sebeprožívání, sebevědomí, sebehodnocení (Lukášová, 2010).

Učitel sám může mít jistý vliv na kognitivní, afektivní i volní složku žákovu Já. Kognitivní složka se dotýká sebepojetí a sebepoznání a je aktivní při přijímání informací do žákovu Já. Emocionální vztah k sobě reprezentuje afektivní složka, která se projevuje v sebehodnocení i sebepojetí (sebeúcta, sebeoceňování, sebedůvěra). Volní složka dokazuje, že Já je i motivačním činitelem sebeaktualizace a sebevýchovy (Lukášová, 2010).

Z uvedeného bude pro řešení problému bakalářské práce nosný poznatek, že sebepojetí dítěte je úzce vázáno na reakce okolí- pozitivní i negativní reakce ovlivní jeho sebepojetí. Zajímavým pojmem je také autoregulace, která souvisí se sebepojetím a znalostí sebe sama.

## 2.5 Stimulující a inhibiční faktory seberozvoje dětí

V oblasti formování orientace na rozvoj činnosti je zásadní chybou mnoha učitelů a rodičů jejich zaměření na chyby a neustálé upozorňování na ně. Děti tak dávají najevo, že se stalo něco špatně. I když bývá toto upozorňování na chybu míněno dobře, může se u dítěte vyvinout převládající orientace na chybu a vyhýbání se neúspěchu. Naopak pozitivní možností je orientace na rozvoj činnosti, tedy orientace na to, co se podařilo, čeho bylo dosaženo. Chyba je tedy chápána jako příležitost k ujasnění si nepřesností a dává možnost poučit se. Úkolem dospělých by tedy mělo být odstranění orientace na chybu a motivace orientaci na rozvoj činnosti (Helus, 2009).

Další oblastí je **formování sebeomezujícího a seberozvíjejícího sebepojetí**. U dítěte lze navodit sebeomezující sebepojetí, pokud mu rodiče a učitelé neustále opakují, že je horší než ostatní, neschopné. Dítě tak může nabýt přesvědčení, že danou věc nedokáže a to i pokud má dítě předpoklady být v dané oblasti dobré. Dítě může přebírat postoje druhých a opravdu si o sobě myslet, že je v jisté oblasti neschopné, méněcenné. Opačným případem je důvěra ve schopnosti dítěte, která vede k seberozvíjejícímu sebepojetí a lepším výkonům (Helus, 2009).

**Formování jazykového kódu** je další oblastí, kterou lze ovlivňovat sebepojetí dítěte. Pro rozvinutý jazykový kód je charakteristická zkušenost dítěte, že řeč přináší zajímavé a důležité momenty, problém převedený do jazykové roviny lze řešit. Naopak pro omezený jazykový kód je typické osvojení řeči jen jako nástroje příkazů a zákazů. Na vznik obou variant má vliv převládající komunikace okolí dítěte- rodiny, školy. Pokud rodiče a učitelé podporují řečové

projevy dítěte, reagují na ně, dítě se nestydí mluvit, tak je navozena dobrá cesta k rozvinutému jazykovému kódu. Vznik omezeného jazykového kódu podporují situace, když je slovník okolí dítěte chudý, řečovým projevům dítěte není věnována pozornost či jsou zesměšňovány. Rozvinutý či omezený jazykový kód je upevněn ve struktuře osobnosti již na konci předškolního věku. Snahou učitele by mělo být převádět omezený jazykový kód v kód rozvinutý (Helus, 2009).

Z uvedených podkladů bude pro řešení problému bakalářské práce nosné, že jak orientace na rozvoj činnosti, rozvoj seberozvíjejícího a sebeomezujícího sebepojetí a rozvinutého nebo omezeného jazykového kódu lze ve velké míře ovlivnit tím, jak na dítě působí jeho nejbližší sociální okolí.

## 2.6 Možnosti rozvoje sebepojetí v mateřské škole

Kořátková konstatuje, že dítě poznává své sociální role a dokáže tyto role naplňovat chováním, které je charakterizují. Aby se dítě mohlo tímto způsobem utvářet, potřebuje určitý prostor pro sociální učení. Tento prostor by mu měla poskytnout rodina, která by měla být vnitřně fungující a zároveň otevřená navenek. Další prostor pro sociální učení by mělo dítě získávat zkušenostmi s vrstevníky, v mateřské škole, zájmové skupině (Kořátková, 2000).

Pokud dítě nemá dostatečně rozvinuté sebepojetí, nedokáže se podle Kořátkové ani vnímat jako součást skupiny: *„Dítě, jehož sebepojetí v předškolním věku ještě nedosahuje ve značné šíři očekávaného stupně sociálního vývoje, jeví se sociálně nezralé a nedokáže se vnímat jako součást skupiny (rodiny, posléze vrstevnické skupiny v mateřské škole) a sebe sama chápe například jako střed veškerého konání, veškerých dějů, které přijímá jako děje vztahující se naprosto a jen k němu samému. Takové dítě ještě nepřekročilo fázi sociální zralosti předchozího období (příslušející k období batolete) a učitelka musí hledat cestu a používat metody, které odpovídají práci s mladším dítětem. Klidně a trpělivě mu umožňovat pochopení ostatních a vést ho k respektování jejich potřeb, adekvátně reagovat na nezralost projevující se negativismem a emotivními reakcemi v komunikaci.“* (Kořátková, 2000, s. 58)

Dítě se v průběhu docházky do mateřské školy mění, Kořátková uvádí, že pokud u dítěte mezi třetím a čtvrtým rokem přetrvává chování charakteristické pro batolecí období, tak lze tento stav přisuzovat ještě vývojovému zrání a učení. Pokud se ovšem jedná o dítě před nástupem do školy a vyskytují se u něj znaky charakteristické pro předchozí období, tak toto chování

naznačuje menší míru adaptability ve vztahové oblasti. Pak je úkolem učitelky, aby dítěti pomohla se soužitím ve vrstevnické skupině (Koťátková, 2000).

Mateřská škola má ve vývoji dětského Já nezastupitelné a důležité místo. Koťátková poznamenává, že mateřská škola je v dnešní době ideálním a bezpečným místem pro hledání a nalézání dětského sociálního Já, a to zejména díky reakcím druhých (Koťátková, 2000).

Jakowicka uvádí, že psychické potřeby ve velké míře závisí na věku člověka. K základním psychickým potřebám předškolního věku řadí potřebu bezpečnosti, přijetí a uznání, kognitivní činnosti a pohybu (Jakowicka in Kryk, Szepelawy, 2012).

Jednou ze základních potřeb člověka je sebeuplatnění. Jedná se o naplnění a realizaci vlastních schopností. Sebeuplatnění je podstatné při uvědomování si vlastní ceny (Koťátková, 2000).

**Sebeuplatnění** je nesmírně důležité pro motivaci k dalším a náročnějším úkolům, je nezbytné pro vývoj dítěte. Koťátková poznamenává, že z počátku je sebeuplatnění zcela orientované na vlastní pozitivní prožívání, a to bez ohledu na reakce okolí (Koťátková, 2000).

Koťátková připomíná, že potřeba **seberealizace** se vyvíjí od seberealizace vnímané individuálně, po seberealizaci ve prospěch druhých: „*V předškolním věku se začíná rozvíjet potřeba být sám sebou mezi druhými až k touze být nějak platný pro druhé. Vývoj potřeby seberealizovat se vychází z egocentrického naplňování vlastního uspokojení a na základě těchto pozitivních prožitků se dítě orientuje na uplatnění ve společné činnosti, ve spolupráci.*“ (Koťátková, 2000, s. 59)

**Způsoby seberealizace** se podle Koťátkové samy nabízí. Dítě v předškolním věku je oblasti seberealizace velmi iniciativní. Snaží se realizovat v různých činnostech. Patří sem potřeba realizovat se pohybem, šikovností, obratností. Seberealizace v oblasti rozumové se týká především oblasti komunikace. Dítě má potřebu komentovat dění kolem sebe, snaží se jej ovlivnit. Není jen divákem či posluchačem okolního světa, chce být aktivním, realizuje se v různých činnostech. Největší možností seberealizace je pro dítě volná hra, při které může uplatnit vše, co zná. Má při ní možnost postupovat vlastním tempem, zakusit uspokojení ze situací, které si samo navodilo. Ve volné hře je samo dítě tím, kdo rozhoduje a je důležitou osobou (Koťátková, 2000).

Potřeba sebeuplatňování se projevuje, jak poznamenává Koťátková, v sociální sféře: „*Iniciativa sebeuplatňování v sociální sféře má u dítěte charakter zájmu o obklopující prostředí,*

*keré chce poznat a zaujmout zde určitou roli. Pro předškolní věk jsou typické výrazné snahy včlenit se do skupiny dětí a najít v ní uplatnění. Tam, kde prostředí, ve kterém se dítě takto iniciativně uplatňuje, reaguje na jeho projevy jako na něco nevhodného a dítě je opakovaně od svých iniciativ odrazováno nebo za ně káráno, dochází u něho k potlačování vnitřních snah po sebeuplatňování. Dítě zjišťuje, že není dobré o něco se snažit, něco iniciovat je nevhodné, nebo dokonce trestuhodné. Jeho sebeuplatňování se z tohoto důvodu může závažně redukovat a snižuje se důvěra v jeho životní potenciál.“ (Kořátková, 2000, s. 59)*

Dítě v předškolním věku se začíná zajímat o úkoly a **rodina i mateřská škola by mu měla umožnit seberealizaci**: *„Na konci předškolního věku začíná dítě pro sebe vyžadovat určité úkoly, pracovní činnosti, ve kterých se chce uplatnit a obstát před ostatními již v reálných hodnotách uznávaných dospělými. Mateřská škola i rodina by měly umožnit dítěti realizovat se podle svých schopností a zkušeností a vyjadřovat radost a podporu jeho iniciativám, a tak posilovat jeho sebedůvěru ve vlastní sebeuplatnění. Využívat pozitivního hodnocení pro seberealizující snahy, a tím dítě motivovat pro další kvalitativně vyšší konání.“ (Kořátková, 2000, s. 59)*

Kořátková uvádí konkrétní **podmínky pro utváření kompetencí dítěte vztahujících se k sebepojetí a sebehodnocení**. Patří mezi ně umožnění stýkat se s vrstevníky, dítě by se mělo tvořivě realizovat. Měli bychom dítěti umožnit objevovat svoji roli a pozici v dané skupině a to tak, že ho získáme pro činnosti s dětmi. Dítě by mělo mít prostor vyjádřit své pocity. Měli bychom dát dítěti možnost vyjádřit svůj souhlas nebo naopak nespokojenost se sebou samým a to s tím, že nezlehčíme jeho prožitek svým hodnocením. Dítě by mělo mít možnost projevit své nadání a schopnosti a my bychom mu měli být nápomocni v jejich rozvoji. Dítě by mělo nést odpovědnost za své činy a dospělý by je neměl řešit za něj. Měli bychom se snažit udržovat rovnováhu mezi pozitivními a negativními ohlasy na dětské chování (Kořátková, 2000).

Z uvedených podkladů bude nosné pro řešení problému bakalářské práce, že pokud dítě nemá dostatečně vyvinuto sebepojetí, tak nedokáže vnímat sebe samo jako součást skupiny. Takové dítě je třeba podpořit a respektovat jeho potřeby. Dítě v mateřské škole před nástupem do základní školy by již mělo být schopno určité míry adaptability ve vztahové oblasti. Dítě předškolního věku by se mělo vyvíjet od potřeby být sám sebou mezi druhými, k touze být pro druhé nějak platný. Postupně by se dítě mělo orientovat na uplatnění ve spolupráci, společné činnosti. Volná hra je pro dítě charakteristickou činností, kdy má možnost se realizovat.

V předškolním věku se dítě snaží včlenit do skupiny dětí a najít si v ní uplatnění. Pokud se mu to nedaří, je jeho snaha o sebeuplatnění tímto značně potlačována. **Dítě chce obstát také při plnění úkolů a v pracovních činnostech.** Při řešení problému bakalářské práce se těmito poznatky budu zabývat.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST



### **3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU**

#### **3.1 Výzkumné cíle**

Cílem mého výzkumu je: Zjistit, jaké projevy sebepojetí lze identifikovat u dětí v mateřské škole

#### **3.2 Výzkumné otázky**

##### **3.2.1 Hlavní výzkumná otázka**

Jaké projevy sebepojetí dítěte lze identifikovat u dětí v mateřské škole?

##### **3.2.2 Dílčí výzkumné otázky**

Jak se projevuje osobnost dítěte v MŠ?

Jak se u dětí projevuje seberozvíjející sebepojetí?

Jak se u dětí projevuje sebeomezující sebepojetí?

Jaké rozdíly lze identifikovat v pozorovaném sebepojetí dětí 4- 5letých a 5- 6letých?

#### **3.3 Typ výzkumu**

Pro zkoumání sebepojetí dítěte v mateřské škole jsem zvolila kvalitativní výzkum. K tomuto rozhodnutí mě vedlo samotné téma bakalářské práce. Kvalitativní výzkum se zaměřuje na získání komplexního obrazu zkoumaných jevů.

#### **3.4 Výzkumný vzorek**

Výběrový soubor byl získán záměrným výběrem. Volila jsem děti z dostupné mateřské školy v menší městě Zlínského kraje. Velikost výzkumného vzorku se odvíjela od počtu dětí 5-6letých a 4-5letých v dané třídě, kterých bylo dohromady 17. Do své práce jsem nakonec zahrнула 9 z těchto dětí, a to 5 dětí ve věku 5-6 let a 4 děti ve věku 4-5 let. Vybrala jsem děti, které v dané době (v měsíci březnu) navštěvovaly mateřskou školu nejčastěji, tedy u nich byla nejnižší nemocnost a získala jsem na základě jejich pozorování a analýzy procesů vzniku produktů činnosti nejvíce dat.

### 3.4.1 Stručná charakteristika výzkumného vzorku

#### Děvče- N (5 let)

**N** pochází z úplné rodiny. Má mladší sestru, která navštěvuje stejnou třídu mateřské školy. Do mateřské školy začala **N** chodit ve třech letech po předchozím docházení do jeslí. Nejčastěji si při pobytu v MŠ hraje se svou mladší sestrou. Mezi její záliby patří zpěv, navštěvuje kroužek mažoretek při ZUŠ.

#### Chlapec- AD (5 let)

**AD** žije v úplné rodině. Je mladší ze dvou dětí- starší sestra chodí do 3. třídy základní školy. **AD** navštěvoval před nástupem do mateřské školy jesle. Druhým rokem navštěvuje mateřskou školu. Nejčastěji si hraje se svými staršími kamarády (předškolními dětmi).

#### Děvče- K (5 let)

**K** žije v úplné rodině. Má mladší sestru, se kterou je matka na rodičovské dovolené. Do mateřské školy chodí druhým rokem, předtím navštěvovala jesle. Těžce nesla odchod (kvůli stěhování) své nejlepší kamarádky z mateřské školy. Její největší zálibou je kreslení, navštěvuje kroužek s výtvarnou tematikou při ZUŠ.

#### Děvče- B (5 let)

**B** žije v úplné rodině, má mladší sestru, se kterou je matka na rodičovské dovolené. Mateřskou školu navštěvuje druhým rokem, předtím chodila rok do jeslí. Navštěvuje dramatický kroužek při ZUŠ.

#### Chlapec- A (6 let)

**A** pochází z neúplné rodiny, matka s otcem spolu nežijí. **A** bydlí střídavě u otce a matky, střídání pobytu je nepravidelné. **A** je jedináček. Mateřskou školu navštěvuje třetím rokem. K jeho největším zálibám patří fotbal.

#### Chlapec- F (6 let)

**F** pochází z rozvedené rodiny. Žije i se svou mladší sestrou, která navštěvuje stejnou třídu MŠ, u své matky. Otec si děti bere na víkendy. **F** navštěvuje mateřskou školu třetím rokem, předtím docházel do jeslí. Z důvodu špatné výslovnosti navštěvuje logopedický kroužek v mateřské škole.

**Chlapec- FI (6 let)**

**FI** pochází z úplné rodiny. Do mateřské školy dochází třetím rokem. Má mladší sestru, která navštěvuje tutéž třídu MŠ. Nejlepšími kamarády jsou mu v MŠ děti z další sourozenecké dvojice, stýkají se i mimo MŠ.

**Chlapec- J (6 let)**

**J** žije v úplné rodině. Má o čtyři roky starší sestru. Mateřskou školu navštěvuje třetím rokem. Nejčastěji si hraje samostatně, příliš nevyhledává přítomnost kamarádů.

**Chlapec- V (6 let)**

**V** žije v úplné rodině. Má mladší sestru, která navštěvuje tutéž třídu MŠ. Mateřskou školu navštěvuje třetím rokem, předtím docházel do jeslí. Z důvodu špatné výslovnosti navštěvuje logopedický kroužek MŠ. Jeho největší zálibou jsou vlaky, nejčastěji si s nimi také hraje.

### 3.5 Výzkumné metody

Pro svůj kvalitativní výzkum jsem zvolila metodu pozorování a analýzu produktů činnosti či lépe řečeno analýzu procesů vzniku dětských produktů činnosti.

#### 3.5.1 Pozorování

Kohoutek popisuje pozorování těmito slovy: „*Pozorování je proces zkoumání jevů v té jejich formě, v jaké je v přírodě nebo společnosti nacházíme. To znamená, že na rozdíl od experimentu se snažíme neovlivnit průběh jevů. Pozorování musí být plánovité, soustavné a přesné, věrné, má zjišťovat měřitelnou velikost podmínek jevů a má mít přesné záznamy.*“ (Kohoutek, 2001, s.7 )

Švaříček považuje za základní typ pozorování zúčastněné pozorování, které definuje takto: „...*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“ (Švaříček, 2014, s. 143)

Dále Švaříček poznamenává, že pozorovatel je účastníkem interakcí (i když aktivity neinicuje) a zároveň je také záměrným pozorovatelem (badatelem). Pro studium školní třídy je pozorování vhodnou metodou, protože nenarušuje schéma sociální interakce a procesu edukace ve škole (Švaříček, 2014). Podle mého názoru lze vhodnost této metody vztáhnout i na třídu mateřské školy.

Podle Kohoutka může být pozorování krátkodobé, jednorázové nebo dlouhodobé. Stejně jako jiná měření je třeba jej opakovat, aby výsledek nebyl náhodnou veličinou. Je nutno si uvědomit, že zkoumané jevy se neodrážejí v našem vědomí ve své čistotě, ale půjde o tzv. sociální percepci, tedy pozorujeme na základě předchozích zkušeností a poznatků (Kohoutek, 2001).

Autor zmiňuje také problém molárního a molekulárního přístupu k pozorování. Molární přístup považuje za jednotky pozorování větší celky chování. Molekulární přístup naopak bere za jednotky pozorování menší výseky chování (Kohoutek, 2001).

Pro svůj výzkum jsem zvolila pozorování z toho důvodu, že mi umožnilo delší dobu, systematicky sledovat participanty přímo ve zkoumaném prostředí. Jednalo se o pozorování zúčastněné, protože jsem byla zároveň účastníkem některých interakcí (jako učitelka) a pozorovatelem. Vstup do terénu tedy nebyl nijak těžký, protože jsem učitelkou v dané třídě. Děti mě tedy vnímaly naprosto přirozeně.

### **3.5.1.1 Návrh postupu vlastního pozorování**

#### **Výzkumná otázka**

Jaké projevy sebepojetí dítěte lze identifikovat u dětí v mateřské škole?

#### **Cíl výzkumu**

Zjistit, jaké projevy sebepojetí lze identifikovat u dětí v mateřské škole.

#### **Témata pozorování**

Projevy temperamentu, dynamika jednání, přijímání povinností, soustředění na činnost, přijímání úspěchu, neúspěchu, projevování emocí, samostatnost v rozhodování, jazykový kód, způsoby sebekontroly, sebehodnocení, způsob řešení problémů, začleněnost, iniciativa, vina, situační kamarádství, otevřené prožívání, směřování, zvládání agresivity, submisivita, sebevědomí, snaha přizpůsobovat si vnější podmínky, přehlížení druhých, empatie, odvaha, strach ze selhání, dítě jako součást skupiny, seberealizace, zájem o úkoly a pracovní činnosti.

#### **Pozorovací záznamový arch**

Záznamový arch v podobě listů A4 rozdělený na dva sloupce. V levém sloupci záznam pozorování, v pravém terénní poznámky. Tato podoba pozorovacího archu mi nejvíce vyhovovala a přišla mi přehledná. Při kódování jsem jednotlivé kódy psala přímo nad daná slova v prvním sloupci pozorovacího archu.

### 3.5.2 Analýza produktů činnosti

Podle Gavory je analýza produktů člověka jednou z metod, kterými lze doplnit údaje získané metodou pozorování či interview. K produktům činnosti lze řadit písemné materiály, vizuální a hmotné (Gavora, 2000).

Pro svůj výzkum jsem zvolila analýzu procesů vzniku dětských produktů činnosti. Mezi tyto produkty činnosti patří dětské kresby, stavby a jiné výtvary. Děti jsem pozorovala při tvorbě těchto produktů a zajímal mě více průběh jejich vzniku než samotný výsledek. Děti vytvářely produkty při své každodenní činnosti v mateřské škole, tedy ve svém přirozeném a známém prostředí.

## 4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT Z POZOROVÁNÍ

V následující kapitole analyzuji a interpretuji data získaná metodou pozorování. Pro analýzu a interpretaci dat z pozorování jsem zvolila techniku otevřeného kódování. Podle Švaříčka a Šed'ové jde o operaci, díky které jsou získané údaje rozebrány na jednotky, kterým jsou přidělena jména a výzkumník pak s nově pojmenovanými jednotkami dále pracuje (Švaříček, Šed'ová, 2014).

Podobně charakterizuje kódování i Hendl, když uvádí, že kódováním je myšleno rozkrytí dat sloužící k jejich interpretaci, konceptualizaci a jejich nové integraci. Při otevřeném kódování výzkumník lokalizuje témata v daném textu a přiděluje jim označení (Hendl, 2016).

Pro další práci s daty jsem použila techniku vyložení karet. Podle Švaříčka a Šed'ové jde o to, že výzkumník kategorie vzniklé kódováním uspořádá do nějakého obrazce nebo linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií (Švaříček, Šed'ová, 2014).

Záznamy z pozorování jsem tedy okódovala. Ukázkou kódování příkládám v příloze P III. Následně jsem vytvořila seznam kódů (příloha P II) a taky kódy na základě jejich vztahů a podobnosti rozdělila do čtyř kategorií a dvou subkategorií. Pro přehlednost je uvádím v následující tabulce č. 1. Znázornění vztahů mezi identifikovanými kódy a kategoriemi ukazuje příloha P IV.

*Tabulka č. 1- Přehled kategorií*

Pořadí	Kategorie	Subkategorie
1.	Složky sebepojetí	
2.	Orientace na rozvoj činnosti či chybu	
3.	Způsob reakce na vzniklou situaci	Výsledná reakce
		Projevené emoce
4.	Sociální vztahy	

### 4.1 Kategorie: Složky sebepojetí

- obsahuje kódy: sebehodnocení, sebekontrola, sebeobhajoba, sebeopovržení, sebeobdiv, sebesprosazení, seberealizace

Tato kategorie obsahuje jednotlivé složky sebepojetí (viz. Kapitola 2.1), které byly u dětí během pozorování objeveny. Děti se velmi často pouštěly do hodnocení sebe sama. A pokud se do takového sebehodnocení pustily, tak zpravidla bylo kladné. Chtěly se tedy ocenit. Uvádím několik sebehodnocení od jednotlivých participantů pozorování. Participantka **N**: „*D nech mi to, vidíš, to jsem celé postavila já.*“ **N**: „*D, já to mám ale těžší.*“ Chodí bludištěm, které si postavila a hodnotí se: „*Dobrý, zvládla jsem to.*“ **D**: „*N jsem hodná holčička?*“ **N**: „*Jsi, ale já se starám o nábytek, takže jsem hodnější.*“ Jiní participanté se sebehodnotili takto: **V**: „*Já neumím napsat dvojku.*“ **A**: „*Ukaž, já ji umím.*“

Zároveň u participantů docházelo k sebekontrolě, která je charakteristická kontrolou svého chování a jednání. Například u participanta **V** dochází k sebekontrolě v okamžiku, kdy mu jiný participant navrhuje, že jsi postaví jinou stavbu. **V** mu odpovídá: „*Už máme jednu stavbu roztáhlou.*“

Dalším projevem sebepojetí a zároveň jeho složkou je sebecit, který se může projevit například v podobě sebeobdivu, sebelásky či na druhé straně sebeopovržení. Při pozorování vyšly najevo i tyto skutečnosti. Jak uvádí participant **A**: „*Že jsem to dobře vymyslel,*“ a čeká kladnou odpověď. V jiný okamžik opět participant **A**: „*Já jsem tak dobřej V.*“, kdy už nečeká odpověď od druhého, ale rovnou vyjadřuje sebeobdiv. Participant **F** prohlašuje: „*Postavím si nejlepší letadlo na světě.*“ Sebeopovržení se projevilo například u participanta **A**, který místo aby ostatním představil svůj výtvar, tak si dělal sám ze sebe legraci a tím opovrhoval svým dílem. Participant dostal od učitelky slovo, aby ostatním představil svůj výtvar. Místo toho, aby představil svůj výtvar, tak se pochechtával a přitom nebylo objektivně čemu. Vzdával se tak možnosti pochlubit se svým dílem.

Neméně důležitou a velmi aktivní složkou sebepojetí je seberealizace. U participantů se projevovала přebíráním rozhodnutí či činnosti na sebe samého. Například při skupinové činnosti přebírá participantka **N** odpovědnost a organizuje veškerou činnost, která při skupinové aktivitě probíhá. Ujímá se organizace, vymýšlí jak bude společná stavba vypadat, komentuje svá rozhodnutí a zdůvodňuje je. Většinu toho, co sama naplánuje i sama vykoná. Vše chce dělat sama a druhé k činnosti nepřipustí. Se seberealizací souvisí i sebesazání, které je krásně vidět na příkladu participantek **K** a **B**. **K**: „*B, vem si stejnou omalovánku, budeš to malovat podle mě, jo?*“ **B**: „*Tak teda jo.*“ (bez nadšení) **K** rozhoduje o tom, co budou jakou barvou malovat. **B** se to přestává líbit, **B**: „*K, ale já si to chci udělat takhle.*“ **K**: „*Ale přece malujeme podle mě.*“ **B**: „*No tak jo, teda.*“ (je

smutná) Jiný participant se sebeprosazuje větou **FI**: „*Ale tak to nemůže být. Já to tak nechci.*“

## 4.2 Kategorie: Orientace na rozvoj činnosti či chybu

- obsahuje kódy: nesoustředěnost, nezájem o úkoly a pracovní činnosti, plnění úkolu, soustředěnost, soutěživost, vyhnutí se povinností, zájem o úkoly a pracovní činnosti, nedůvěra v sebe sama

V kapitole 2.5 jsem uvedla stimulující a inhibující faktory ovlivňující sebepojetí dítěte. K těmto faktorům patří i orientace na činnost, která je stimulujícím faktorem rozvoje dítěte a orientace na chybu, která je naopak inhibujícím faktorem rozvoje dítěte. Oba tyto póly jsem měla možnost pozorovat u participantů.

Orientace na činnost byla pozorována v podobě plnění úkolů, soustředěnosti, zájmu o úkoly a pracovní činnosti. Participant **V**, **K** a **F** projevovali velký zájem o činnosti úkolového typu. Chodili se ptát učitelky, co budou dnes dělat a jestli dostanou nějaké úkoly. **V**: „*Paní učitelko, kdy už půjdeme něco dělat.*“ Při výtvarné činnosti se chodí dívat na své kamarády při tvoření a ptají se, kdy budou moci vytvářet oni. Orientace na činnost se projevuje také v podobě soustředěnosti na prováděnou činnost. Projevila se u participantů **F**, **FI** například při vyplňování pracovního listu- pracovali velmi pečlivě. Podobná pečlivost je u participantů **K**, **FI**, **F**, **V** možno pozorovat při různých stavbách či hraní společenských her.

Orientace na chybu byla u participantů pozorována v podobě nesoustředěnosti, nezájmu o úkoly a pracovní činnosti, vyhnutí se povinností, nedůvěry v sebe sama. Participant **A** projevil nedůvěru v sebe sama při kreslení, kdy se mu zdálo, že je omalovánka příliš složitá (ale vybral si ji sám): „*Toho je moc, já se z toho zblázním.*“ Nesoustředěnost se projevila například u participanta **AD** při výtvarné činnosti. Ptal se učitelky: „*Už je to hotovo? Já už bych chtěl zase jezdit s auty.*“ U participanta **A** se nesoustředěnost objevila při stavbě z dřevěných kostek, a to takovým způsobem, že neustále věnuje pozornost okolí a okolnímu dění. U participantů **A** a **V** se nesoustředěnost projevila při vyplňování pracovního listu. Oba pracovali ve spěchu, soutěžili, kdo bude mít pracovní list dřív hotový na úkor pečlivosti. Někteří participanté se také snažili vyhnout plnění svých povinností, dobře odhalitelné to bylo například při úklidu hraček. Participanté si buď začali s hračkami místo úklidu hrát nebo chodili z jednoho místa na druhé a nic neuklidili pořádně.



### 4.3 Kategorie: Způsob reakce na vzniklou situaci

Velice zajímavou kategorií, která z pozorování vyplynula je způsob reakce na vzniklou situaci. Tuto kategorii se rozdělila na dvě subkategorie, které spolu souvisí.

#### Subkategorie: Výsledná reakce

- obsahuje kódy: akceptace rozhodnutí, iniciativa, lež, nejistota, obava, odvaha, podřízení se, prosazování se, rezignace, rozhodování, spolupráce, strach ze selhání, submisivita

Subkategorii výsledná reakce je naplněna kódy, které charakterizují určitou výslednou reakci na vzniklou situaci. Tedy jak účastníci reagovali a zachovali se v určitých situacích a jak se tedy projevilo jejich sebepojetí.

Mezi reakce, které vyplynuly z pozorování, a které lze považovat projev seberozvíjejícího sebepojetí jsem zařadila iniciativu, odvahu, prosazování se, rozhodování, spolupráci. Iniciativa se u účastníků objevovala poměrně často. Účastníci **F**, **V**, **A**, **K**, **FI** se například často zapojovali do rozhovorů při komunitním kruhu- hlásili se o slovo, opakovaně. U účastnice **N** se projevila při kolektivní činnosti, kdy na sebe vzala veškerou organizaci, navrhovala a řídila celou skupinu. Iniciativa se projevila také zájmem o pracovní činnosti a úkoly jak jsem již zmínila v kapitole 4.1.2. Dalším projevem byla odvaha, se kterou se účastníci pouštěli do jednotlivých činností. Účastníci **F**, **V**, **A** se s odvahou pouštěli do pracovních listů i výtvarných aktivit. Stejně jako účastníci **K** a **FI** se s odvahou zapojovali do skládání mozaiky, barevné věže. Prosazování se a rozhodování jako další charakteristiky seberozvíjejícího sebepojetí spolu úzce souvisí. Výroky, které tyto dvě charakteristiky vystihují: účastnice **N** rozhodovala: „*Chci to mít hezky poskládané. D, budeš mi podávat žluté.*“ **FI** doslova vyjadřuje: „*Já taky rozhoduju.*“ **F**: „*Tak to nemá být. Musíme to udělat jinak.*“ Určitým projevem rozvíjejícího sebepojetí je také schopnost spolupracovat na dané činnosti s někým jiným. Dohodnout se s ním na postupu a akceptovat jeho názory. Například účastníci **AD** a **FI** se při stavbě železnice domlouvají na tom, kde bude zatáčka, kde postaví most. Spolupráce se objevovala při spontánních činnostech i při skupinových řízených činnostech.

K reakcím, které vyplynuly z pozorování, a které lze považovat za projev sebeomezujícího sebepojetí patří akceptace rozhodnutí, nejistotu, obavu, podřízení se, rezignaci, strach ze selhání a submisivitu. Akceptace rozhodnutí nebo také podřízení se znamenali ústup od svých záměrů a akceptaci rozhodnutí někoho jiného. Účastník **FI** k **AD**: „*Já tady rozhodu-*

ju.“ **AD** se nebrání, bere jeho rozhodnutí na vědomí a podřizuje se. Rozdíl mezi akceptací a rezignací spatřuji v tom, že rezignace se projeví například odchodem ze hry. Například **AD** a **FI** se po příchodu jiných kamarádů k jejich železnici domlouvají a odcházejí pryč z původně svojí stavby. Nejistota či obava jsou dalšími známkami sebeomezujícího sebepojetí. Participantka **N** má obavy ze zhroutilí své stavby: „*Nechod' sem, shodila bys mi to.*“ Nejistota se může projevit také v otázce, jako například participant **V** se ptá kamaráda: „*A, mám mít dvě nebo tři auta?*“ Je nejistý a rozhodnutí nechává na kamarádovi. Při pozorování se u některým participantů objevil i strach ze selhání. Participantka **B** se obávala vysypat celou barevnou mozaiku se strachem, že se jí nepodaří ji poskládat zpět. **B**: „*Počkej K, nevysypávej to všechno.*“ „*Je to těžké, to nesložíme zpátky.*“ „*Vidíš K, já jsem říkala, že to nemáme celé vysypávat.*“

#### **Subkategorie: Projevené emoce**

- obsahuje kódy: absence nadšení, závist, nespokojenost, pláč, radost, smutek, vztek, zloba, zlost

S reakcemi, které byly obsahem předchozí subkategorie neodmyslitelně souvisí také emoce, které participanté projevují. Jejich škála se pohybuje od naprosté spokojenosti vyjádřené radostí, přes absenci nadšení až po smutek, vztek či pláč. Radost se u participantů objevuje s velkou četností. Většinu činností totiž provádí ke své spokojenosti a radosti. Participant **F** projevuje radost ze svého výtvaru. Absence nadšení se například objevila u participantky **B**, kterou učitelka volala k výtvarné činnosti. **B** bez jakéhokoliv nadšení pronesla: „*Tak jooo.*“ Participant **AD** projevuje svůj nesouhlas se vzniklou situací vztekem a pláčem. Například **F** a **AD** si hrají s auty a garáží. **F** navrhuje, že opraví **AD** auto. Ten si ovšem tímto způsobem hrát nechce a situaci řeší pláčem a prohlášením, že už si nikdy nebude s **F** hrát. Další pozorovanou emoci je závist, kdy například participant **J** zbořil dalším participantům bezdůvodně jejich stavbu.

#### **4.4 Kategorie: Sociální vztahy**

- obsahuje kódy: empatie, hodnocení druhého, komunikace, nedostatek empatie, nezájem o druhého, ocenění druhého, uzavřenost, podpora druhého, pomoc druhému, situační kamarádství, součást skupiny

Do kategorie sociální vztahy jsem zahrнула kódy, které souvisely s chováním participantů ke svým kamarádům. Při pozorování se objevily jak kladné položky jako například empatie,

pomoc druhému, tak i položky záporné jako nedostatek empatie či zájmu o druhého. Ocenění druhého lze ilustrovat na participantce **N**, která hodnotí stavbu své sestry slovy: „*Ale hezky jsi to postavila.*“ Participantka **K** zase oceňuje: „*Budeš to mít hezké B*“ Dalším kladným projevem je podpora druhého v jeho činnosti. **N**: „*Jen se snaž, jsi šikovná holka.*“ **K**: „*Neboj B, to zvládneme.*“ *Neboj B, my to poskládáme.*“ Komunikace provází každodenní činnosti dětí v mateřské škole. Domlouvají se při svých hrách a činnostech, povídají si o nejrůznějších tématech. S tím souvisí také fakt, že jednotliví participanté se cítí součástí skupiny. Ať už se jedná o skupinu dočasnou vznikající při různých hrách nebo skupinu trvalou jako je třída mateřské školy. Výjimečně se objevuje uzavřenost jako například u participanta **J**, který vyhledává samostatnou hru a do spontánní skupinové hry se zapojuje jen výjimečně.

## 5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT Z ANALÝZY PRODUKTŮ ČINNOSTÍ

Jak jsem již uvedla v kap. 3.5.2 tak jsem se nezaměřila jen na analýzu produktů samotných, ale, a to především, na průběh jejich vzniku. Zajímalo mě tedy, jak produkty dětských činností vznikají, jak se při jejich vzniku dítě chová, co prožívá, jestli své konání nějakým způsobem komentuje, zda spolupracuje s ostatními nebo pracuje samo a především vzhledem k výzkumným otázkám.

### 5.1 Děvče- N (5 let)

N si staví se svou sestrou D (3 roky) z plastových čtverců. N staví a D jí podává čtverce z krabice. Dívky mezi sebou během společné stavby komunikovaly. Pro představu o průběhu jejich komunikace přikládám doslovné výroky. N při stavění prohlašuje: „*Víš, že stavění je těžší než vydělávání z krabice?*“ Po chvíli N: „*D nech mi to, vidíš, to jsem celé postavila já.*“ N: „*Deny, já to mám ale těžší.*“ Chodí bludištěm, které si postavila a hodnotí se: „*Dobry, zvládla jsem to.*“ D: „*N, jsem hodná holčička?* N.: „*Jsi, ale já se starám o nábytek, takže jsem hodnější.*“ N.: „*Ale hezky jsi to postavila. Já tu budu sama, protože si to sama stavím.*“ N.: „*Chci to mít hezky poskládané. D, budeš mi podávat žluté.*“

Dívky na stavbě celou dobu spolupracují. Hlavní iniciativu při tvorbě domu z plastových kostek ovšem převzala N (5 let). Z jejích výroků lze vyčíst tuto iniciativu, kdy rozhoduje o tom, které čtverce jsou třeba. Je dominantní v rozhodování, v podstatě vše řídí a její mladší sestra se jí ve všem podřizuje. Tato skutečnost je do jisté míry ovlivněna sourozeneckými vztahy a věkovým rozdílem dívek. U N se objevuje sebekontrola, sebehodnocení, což je jedna ze složek sebepojetí (kap. 2.1). Dokáže ocenit druhého, takže se u ní projevuje empatie. Tím, že spolupracuje při své činnosti s další dívkou, takže se cítí součástí skupiny. Její jazykový kód je bohatý, je orientovaná na činnost, která je dlouhodobá.



Obrázek č. 1- Stavba z plastových čtverců- Děvče- N (5 let)

## 5.2 Chlapec- AD (5 let)

**AD** skládá puzzle. Vybral si puzzle tvaru auta, koně, ryby. **FI** se jej ptá: „Ty to umíš poskládat?“ **AD**: „No jasně. To není těžké.“ Nejprve se pouští do puzzle ve tvaru auta. **AD**: „**FI** podívej, že jsem to zvládl.“ Následně si vybírá tvar ryby. Toto puzzle vyžaduje soustředěnost, přemýšlení. Ryba **AD** složit nešla. **AD**: „**FI** pomůžeš mi to složit?“ **FI** ovšem nereagoval. **AD** si jde postěžovat učitelce, že mu **FI** nechce pomoci. Učitelka říká, že to od **FI** není moc hezké, ale že si to s ním **AD** má domluvit. **AD** se snaží pokračovat sám, a když mu to nejde a **FI** mu nechce pomoci, tak se začíná vztekat a plakat.

**AD** si vybral poměrně těžká puzzle, měl tedy odvahu pustit se i do složitější činnosti a neměl strach z chyby- není u něj zjevná orientace na chybu, ale orientace na činnost. Když se objevila situace, kdy si nevěděl rady, požádal jednou o pomoc kamaráda, který mu ovšem nevyhověl. **AD** řeší situaci stížností u učitelky. Tuto situaci bych hodnotila jako redukovaný jazykový kód, protože si **AD** neuměl situaci prodiskutovat s kamarádem a zvolil stížnost u učitelky. Nevyhovění kamaráda vede **AD** k pláči a vzteku.



Obrázek č. 2- Skládání puzzle- Chlapec- AD (5 let)

### 5.3 Děvče- K (5 let)

**K** a **B** si společně berou ke stolečku barevnou mozaiku. Pro představu o jejich komunikaci a průběhu činnosti přikládám jejich komunikaci. **K** a **B** se pouští do skládání barevné mozaiky podle návodu **K**: „Počkej **B**, já to vysypu.“ **B**: „Počkej **K**, nevysypávej to všechno.“ **K**: „Proč **B**?“ **B**: „To je těžké, to nesložíme zpátky.“ **K**: „Neboj **B**, to zvládneme.“ Děvčata společně skládají, když se jim nedaří komentuje **B**: „Vidíš **K**, já jsem říkala, že to nemáme celé vysypávat.“ **K** ji uklidňuje: „Neboj **B**, my to poskládáme.“

Dívky spolu na činnosti spolupracují. Hlavní iniciativu ovšem vyvíjí **K**. Rozhoduje o průběhu činnosti. Nemá strach ze selhání. Zkouší barevnou mozaiku skládat, když vidí, že to není dobře, tak zkouší jiná řešení. Do činnosti se pouští s odvahou. Věří svým schopnostem a ještě poskytuje podporu **B**, která si nevěří. Její jazykový kód **K** je bohatý, je orientovaná na činnost, která je dlouhodobá.



Obrázek č. 3– Barevná mozaika- Děvče- K (5 let)

#### 5.4 Děvče- B (5 let)

Navazuji na činnost popsanou v kap. 5.3. **B** přistupuje ke společné činnosti s obavami a dalo by se říci i ze strachem ze selhání. Má strach vysypat celou mozaiku, s obavami, že ji nedokáže s **K** složit zpět. **B** je ve skládání mozaiky opatrnější. Pokud se jí nedaří skládat správně, je zklamaná a nezkouší jiná řešení.

Další činností, při které jsem u **B** sledovala průběh produktu činností byla výtvarná činnost. Učitelka si volala **B** k vytváření mimozemské bytosti rozfukáváním barev a dokreslováním. **B** již předtím sledovala **K** při této činnosti. **B** nemá zájem o činnost. Učitelka jí tedy říká, že tvořit nemusí, že ji nenutí. Což **B** komentuje: „*Tak teda jo*“ Vybírá si barvy, což jí trvá velmi dlouho, je nejistá, ostýchává. Do rozfukávání se pouští s obavou. Činnost dokončí, ale z neverbální ani verbální komunikace nelze vyčíst žádnou pozitivní emoci. U **B** převažuje orientace na chybu a náznaky směru k sebepoškozujícímu pojetí.



Obrázek č. 4– *Mimozemšťan- Děvče- B (5 let)*

### 5.5 Chlapec- A (6 let)

A staví z magnetické stavebnice vesmírnou stanici. Chvilku s ním staví i mladší kamarád, ale ten po nějakém čase odchází a A staví sám. Snaží se ovšem přitáhnout ke své hře některého ze svých kamarádů. Volá je, ať se jdou podívat, jak se mu stavba daří. Kamarádi se chodí podívat, ale stavět s ním nikdo nechce. A stále komentuje dění kolem sebe, své kamarády a málo ve věnuje své činnosti. Své stavění si pro sebe také komentuje různými poznámkami.

A sice svou stavbu dokončil, ale svou pozornost věnovat spíše okolnímu dění než své činnosti. Jeho orientace na činnost je spíše krátkodobá, protože se lehce nechá vyrušit okolními jevy. Jeho jazykový kód je rozvinutý. Podle chování lze říci, že je více orientován na činnost než na chybu. Z drobného neúspěchu (např. volání kamarádů, kteří nechtějí stavět s ním) si vůbec nic nedělá.

### 5.6 Chlapec- F (6 let)

F si zvolil při řízené činnosti, že bude stavět sám ze stavebnice- potrubí- stroj na komety. Děti měly možnost se samy rozhodnout, zda budou stavět samy nebo ve skupinkách a jakých. F si tedy vybral samostatnou činnost. Stavění se věnoval a soustředil se na činnost. Stroj na komety několikrát vylepšoval a přestavoval. U činnosti si sám pro sebe povídal a komentoval své



konání. Děti měly po ukončení stavění své výtvary představit. Když se ke slovu dostal F, tak byly děti docela hlučné. **F** tedy přestal s představováním svého stroje a čekal až se děti zklidní.

**F** se své činnosti ujal iniciativně, do stavění se pustil s velkou chutí. I když se mu v určitých okamžicích příliš nedařilo, tak tento neúspěch dokázal překonat a pokračoval dál ve stavbě. Komentoval si sám pro sebe svou činnost. Nenechal se vyrušit okolními jevy. Při představování svého výtvoru si dokázal počkat na ticho a pozornost svých kamarádů.



Obrázek č. 5– Stavba ze stavebnice „potrubi“– Chlapec- F (6 let)

### 5.7 Chlapec- FI (6 let)

**FI** si vybral při volné hře barevnou věž, na které si děti procvičují jemnou motoriku- vytahují podle hodu kostkou jednotlivé dřevěné dílky a snaží se, aby věž zůstala dále stát, nezhroutila se. Tuto hru si hraje obvykle sám a stalo se tak i tentokrát. Vytahoval jednotlivé dílky a snažil se, aby věž nespadla. Jeho kamarád **AD** se v určitém okamžiku přišel podívat jak se **FI** daří. **AD** byl skeptický a vyjadřoval se ve smyslu, že věž určitě spadne. Což **FI** komentoval: „*Neboj, nespadne.*“ „*A kdyby náhodou ano, tak ji zase postavím.*“ **FI** nakonec věž opravdu spadla, ale z této skutečnosti nebyl nijak zaskočený. Hned se pustil do jejího opětovného postavení a hru hrál znovu.

**FI** prováděl svou činnost velmi soustředěně, i když představovala dlouhodobé soustředění a jemnost práce a preciznost. Lze u něj vysledovat dlouhodobou orientaci na dané činnosti. Je

zjevné, že z případné chyby si nedělá starosti a nebojí se jí. V oblasti komunikace je velice výřečný a pohotový.



Obrázek č. 6– Barevná věž- Chlapec- FI (6 let)

### 5.8 Chlapec- J (6 let)

**J** si staví sám, v koutku třídy. Tato aktivita je pro něj typická- většinou vyhledává samotu odděleně od ostatních dětí. Staví si z magnetické stavebnice. Při stavění si sám pro sebe komentuje průběh činnosti. „Tady si dám čtverec.“ „Ne, to není dobré.“ „Musím to postavit jinak.“ „Takhle to nebude držet.“ „Hmmm, teď je to dobré. Teď to bude držet.“ Dva chlapci si pak přichází za učitelkou stěžovat, že jim **J** zbořil stavbu. Učitelka se ptá **J**, zda je to pravda a on souhlasí. Prý mu ale chlapci taky zničili jeho výtvar, s čímž ovšem chlapci nesouhlasí. **J** přiznává, že si to vymyslel. Důvod, proč zničil chlapcům jejich výtvar, nesdělil.

**J** se nezapojuje do skupinových her. Spíše jen z povzdálí sleduje. Charakteristická je pro něj samostatná hra a osamocenosť. V oblasti komunikace se **J** projevuje spíše v komentování svého chování a činností než komunikací s ostatními dětmi. **J** je méně iniciativní. Dokáže se delší dobu soustředit na prováděné činnosti, převažuje u něj dlouhodobá orientace na činnost, jeho jazykový kód je bohatý, ale využívá jej spíše pro komunikaci sám se sebou než s okolím.



Obrázek č. 7– Stavba z magnetické stavebnice- Chlapec- J (6 let)

### 5.9 Chlapec- V (6 let)

V si staví z dřevěných kostek. Chce postavit záchranářskou stanici. Této činnosti (stavění z dřevěných kostek) se věnuje velmi často. O pomoc žádá svou mladší sestru S (3 roky). V: „S podej mi táhle ty kostky.“ „Ne, počkej, takhle.“ Když se V nedaří, spadne mu část stavby, tak se snaží hodit vinu na svou sestru. „S to jsi teda zkažila. Ty jsi hrozná.“ Pokud se mu daří, připisuje veškeré úspěchy sobě. V si nakonec stavba velmi podařila a hrál si v ní celé ranní volné hry.

V je velmi iniciativní, je dlouhodobě orientovaný na činnost, kterou si zvolil, a kterou je zaujatý. Většinu času komunikuje se svou sestrou, která mu pomáhá. Řekla bych dokonce, že svou sestru využívá na činnosti, které se jemu samotnému nechtějí dělat- přinesení kostek apod. Když se stala chyba a část stavby se zbořila, tak nedokázal přiznat, že chyba byla na jeho straně a obviňoval z této chyby sestru. U V se objevuje rozvinutý jazykový kód, orientace na činnost, ale s tím, že chybu se snaží vidět spíše ve vnějších okolnostech, než u sebe samotného.



*Obrázek č. 8– Stavba z dřevěných kostek- Chlapec- V (6 let)*

## 6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Cílem výzkumné části mé bakalářské práce bylo zjistit, jaké projevy sebepojetí lze identifikovat u dětí v mateřské škole. Pro svůj kvalitativní výzkum jsem zvolila metodu pozorování a analýzu produktů činností, díky kterým jsem získala potřebná data. Je třeba zdůraznit, že uvedené výsledky jsou platné pro daný vzorek a nedají se vztáhnout na celou populaci.

V následující kapitole se pokusím odpovědět na výzkumné otázky, které jsem si položila na začátku výzkumu.

První dílčí výzkumná otázka zněla: **Jak se projevuje osobnost dítěte v MŠ?**

Osobnost dítěte se v mateřské škole projevuje v různých osobnostních kvalitách. Mezi ty základní patří temperament, charakter, schopnosti, zaměřenost, začleněnost, potenciality, sebepojetí.

Je ovšem třeba podotknout, že osobnost dítěte a dítě samotné prochází stále etapami biologického zrání a získávání zkušeností. Z tohoto důvodu nemusí být a z pravidla ani není osobnost dítěte ještě rozvinuta ve všech svých kvalitách. Mezi hlavní dominanty osobnostního vývoje v předškolním věku patří převaha iniciativy či viny. Jedna z těchto dominant u dítěte převažuje, což již souvisí se seberozvíjejícím nebo sebeomezujícím sebepojetím.

Druhá dílčí výzkumná otázka zněla: **Jak se u dětí projevuje seberozvíjející sebepojetí?**

Seberozvíjející sebepojetí se u dětí v mateřské škole projevuje kladným sebehodnocením, určitou formou sebekontroly, schopností sebeobhajoby. Se sebehodnocením také souvisí další složka sebepojetí, která se u dětí předškolního věku projevuje a to sebecit. U seberozvíjejícího sebepojetí se jedná o sebeobdiv, sebelásku apod. Sebepojetí se projevuje také ve formě seberealizace.

K seberozvíjejícímu sebepojetí patří také dlouhodobá orientace na činnost spojená se schopností soustředit se, zájmem o úkoly a pracovní činnosti. Dítě se seberozvíjejícím sebepojetím nemá strach z chyby, pouští se do činností iniciativně bez obavy ze selhání. Při různých činnostech také zažívá spíše pozitivní emoce jako radost z činnosti nebo jejího výsledku.

Třetí dílčí výzkumná otázka zněla: **Jak se u dětí projevuje sebeomezující sebepojetí?**

Sebeomezující sebepojetí se u dětí v mateřské škole projevuje nízkým sebehodnocením, neschopností sebeobhajoby. Se sebeomezujícím sebepojetím souvisí sebecit, který se v tomto případě projeví ve formě sebenenávisti, sebeopovržení. Toto sebepojetí se pojí s nízkou schopností seberealizace.

K sebeomezujícímu sebepojetí patří krátkodobá orientace na činnost, kdy dítě u dané činnosti vydrží jen krátkou dobu. Souvisí také s nízkou schopností soustředit se na prováděnou činnost a nízkým zájmem o úkoly a pracovní činnosti. Pro sebeomezující sebepojetí je charakteristická také orientace na chybu. Při různých činnostech zažívá dítě s tímto sebepojetím spíše negativní emoce jako obava, strach z činností a jejich výsledku. Další charakteristikou je nízká iniciativa a spíše vyhýbání se činnostem, ve kterých by dítě eventuálně mohlo zažít zklamání.

Čtvrtá dílčí výzkumná otázka zněla: **Jaké rozdíly lze identifikovat v pozorovaném sebepojetí dětí 4- 5letých a 5- 6letých?**

Z provedeného výzkumu vyplývá, že sebepojetí dětí 4- 5letých a 5- 6letých lze v mnoha ohledech srovnávat. U obou skupin dětí lze identifikovat jedince se seberozvíjejícím sebepojetím i jedince se sebeomezujícím sebepojetím.

Dalo by se ovšem říci, že u dětí 5- 6letých se ve větší míře vyskytuje seberozvíjející sebepojetí než u dětí 4- 5letých. Konkrétně bych řekla, že u dětí 5- 6letých se u 4 z 5 participantů dá hovořit o seberozvíjejícím sebepohodnocení. U dětí 4- 5letých lze toto seberozvíjející sebepojetí sledovat u 2 ze 4 participantů.

Rozdíly v sebepojetí u těchto dvou věkových skupin spatřuji spíše v míře daných charakteristik- například míře iniciativy, míře orientace na činnost apod. A to v tom smyslu, že u dětí 5- 6letých je míra těchto charakteristik větší než u dětí 4- 5letých, ale to už je otázka spíše pro kvantitativní výzkum.

Hlavní výzkumná otázka zněla: **Jaké projevy sebepojetí dítěte lze identifikovat u dětí v mateřské škole?**

Na základě pozorování a analýzy produktů činností jsem došla k závěru, že u dětí v mateřské škole lze identifikovat jak sebepojetí seberozvíjející, tak sebepojetí omezující se svými charakteristickými projevy.

K projevům seberozvíjejícího sebepojetí bych zařadila iniciativu, orientaci na činnosti, soustředěnost, zájem o úkoly a pracovní činnosti, radost z činností, podpora druhého, rozhodování, sebecit v podobě sebeobdivu, sebelásky.

K projevům sebeomezujícího sebepojetí naopak patří nízká míra iniciativy, orientace na chybu a strach z ní, krátkodobá orientace na činnosti, malý zájem o úkoly a pracovní činnosti, obava z rozhodování, sebecit v podobě sebeopovržení.

## 6.1 Doporučení pro praxi

Na závěr uvádím doporučení pro praxi týkající se sebepojetí dítěte v mateřské škole.

Pro učitele mateřských škol je důležité správně rozvíjet sebepojetí dítěte, ať už je u něj založena seberozvíjející nebo sebeomezující tendence. Sebpoejetí dítěte by mělo být rozvíjeno, ať už jeho rodinou nebo učiteli. Pozitivní i negativní reakce ovlivňují sebepojetí dítěte a dítě tyto reakce velmi intenzivně vnímá.

Dítě by samozřejmě mělo mít možnost projevit se, vyjádřit své autentické postoje, názory a pocity. Pokud jsou tyto postoje a názory spíše sebeomezujícího rázu, tak by se učitel měl snažit, aby podpořil dítě v jeho konání a ukázal mu, že na věci a činnosti se lze dívat také spíše seberozvíjející optikou.

Velmi důležitým faktorem pro další vývoj je možnost sebeuplatnění. Dítě by mělo zažít pocit, kdy se cítí dobře. Jedno dítě může zažít sebeuplatnění v jedné oblasti (např. výtvarné činnosti), jiné dítě v oblasti naprosto odlišné (např. v pohybu), ale každé dítě by mělo možnost zažít sebeuplatnění. Učitel by měl dítě natolik poznat, aby věděl, ve které se toto konkrétní dítě může uplatnit.

Rodina i mateřská škola by měla umožnit dítěti seberealizaci a podporovat jej v aktivitách, kterým se chce věnovat. Dítě tím získává potřebné zkušenosti a posiluje si svoji sebedůvěru.

Dítě by mělo mít možnost se stýkat s vrstevníky a mezi nimi zažívat pocity seberealizace a sebeuplatnění. Mělo by mít možnost vyjádřit své názory a pocity.

Učitelé by na jedné straně měli podporovat děti se seberozvíjejícím sebepojetím, ale na druhé straně i děti se sebeomezujícím sebepojetím. Každé sebepojetí vyžaduje odlišný přístup, ale obě je třeba dále rozvíjet.

Upozornila bych také na to, že děti se seberozvíjejícím sebepojetím jsou pro učitele do jisté míry více viditelné tím, že se nebojí prosadit. Učitel by měl proto dbát na to, aby nepřehlížel děti se sebeomezujícím sebepojetím a umožnil jim také seberealizaci a sebeuplatnění.



## ZÁVĚR

Předložená bakalářská práce se zabývala sebepojetím dítěte v mateřské škole. V teoretické části jsem popsala teoretické koncepce týkající se osobnosti, osobnosti dítěte, sebepojetí a jeho vývoje. Praktická část bakalářské práce se snažila odpovědět na otázku, jaké projevy sebepojetí lze identifikovat u dětí v mateřské škole.

Na základě zvolených metod (pozorování a analýzy produktů činností) jsem došla k závěru, že u dětí v mateřské škole lze identifikovat jak sebepojetí seberozvíjející, tak sebepojetí omezující se svými charakteristickými projevy.

K projevům seberozvíjejícího sebepojetí v mateřské škole řadím na základě výsledů praktické části iniciativu, orientaci na činnosti, soustředěnost, zájem o úkoly a pracovní činnosti, radost z činností, podpora druhého, rozhodování, sebecit v podobě sebeobdivu, sebelásky.

K projevům sebeomezujícího sebepojetí naopak patří nízká míra iniciativy, orientace na chybu a strach z ní, krátkodobá orientace na činnosti, malý zájem o úkoly a pracovní činnosti, obava z rozhodování, sebecit v podobě sebeopovržení.

Pro mě jako učitelku bylo nesmírně zajímavé pozorovat děti, které jsem již znala a vidět je z jiného úhlu pohledu. Identifikovat u nich na základě zvolených metod projevy seberozvíjejícího či sebeomezujícího sebepojetí. Řekla bych, že do této doby jsem vnímala jednotlivé projevy sebepojetí konkrétních dětí odděleně. Možnost zpracování teoretické i praktické části bakalářské práce mě obohatilo v tom, že vnímám projevy dětí uceleněji a dokáží je identifikovat jako indikátory seberozvíjejícího či sebeomezujícího sebepojetí.

Podle mého názoru je velmi důležité, aby učitel v mateřské škole znal, jak se sebepojetí dítěte projevuje a mohl jej pak na základě správné identifikace vhodným způsobem rozvíjet a podporovat.

Pro další výzkum by bylo zajímavé, vydat se například cestou kvantitativní metodologie a zjistit, zda u současné generace dětí v mateřské škole převládá spíše seberozvíjející či sebeomezující sebepojetí.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BLATNÝ, Marek, 2010. Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In: BLATNÝ, Marek et al. *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, s. 105-136. ISBN 978-80-247-34-34-7.
- [2] ČAČKA, Otto, 1997. *Psychologie dítěte*. 3. doplněné vydání. Tišnov: SURSUM. ISNB 80-85799-03-0.
- [3] ČAČKA, Otto, 2002. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich diagnostika*. Vydání třetí, opravené. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-107-0.
- [4] ČÁP, Jan, 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-15-3.
- [5] GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené české vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [6] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-901549-0-5.
- [7] HELUS, Zdeněk, 2009. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Vyd. 2., přepracované a rozšířené. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.
- [8] HELUS, Zdeněk, 2011. *Úvod do psychologie. Učebnice pro střední školy a baka-lářská studia na VŠ*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978- 80-247-3037-0.
- [9] HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- [10] JAKOWICKA, Maria. 2012. Potrzeby psychiczne w edukacji dzieci w wieku wcze-snoszkolnym. In: KRYK, Gabriela a Michał SZEPELAWY. *Edukacyjne dylematy dzieciństwa: publikacja dedykowana profesor nadzw. dr hab. Gabrieli Kapicy z okazji 50-lecia pracy zawodowej*. Racibórz: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, s. 207- 224. ISBN 978-83-60730-55-3.
- [11] KOHOUTEK, Rudolf, 2001. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-7204-200-9.

- [12] 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.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2300&lang=cs>
- [13] LANGMEIER, Josef, Miloš LANGMEIER a Dana KREJČÍŘOVÁ, 1998. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. Praha: H & H. ISBN 80-86022-37-4.
- [14] LUKÁŠOVÁ, Hana, 2010. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-784-8.
- [15] MACEK, Petr, Lenka ŠULOVÁ a Věra KONEČNÁ, 2009. Proměny vztahu k sobě v průběhu dětství a dospívání. In: POLEDŇOVÁ, Ivana. *Sebezpojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita, s. 7-25. ISBN 978-80-210-5085-3.
- [16] MAREŠ, Jiří, 2000. Autoregulace a její integrující funkce při výchově a vzdělávání. In: MACEK, Petr a Michaela ŠAFÁŘOVÁ. *Integrativní funkce osobnosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-2465-8.
- [17] NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Psychologie osobnosti*. Vydání druhé. Praha: Academia. ISBN 80-200-0628-1.
- [18] POLEDŇOVÁ, Ivana, 2009. *Sebezpojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5085-3.
- [19] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- [20] SMÉKAL, Vladimír, 2002a. *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-85947-80-3.
- [21] SMÉKAL, Vladimír, 2002b. Vývoj osobnosti dítěte. In: SMÉKAL, Vladimír a Petr MACEK. *Utváření a vývoj osobnosti: Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal. s. 9- 27. ISBN 80-85947-83-8.
- [22] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ a kol., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

- [23] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek č. 1- Stavba z plastových čtverců- Děvče- N (5 let)

Obrázek č. 2- Skládání puzzle- Chlapec- AD (5 let)

Obrázek č. 3– Barevná mozaika- Děvče- K (5 let)

Obrázek č. 4– Mimosemšťan- Děvče- B (5 let)

Obrázek č. 5– Stavba ze stavebnice „potrubí“- Chlapec- F (6 let)

Obrázek č. 6– Barevná věž- Chlapec- FI (6 let)

Obrázek č. 7– Stavba z magnetické stavebnice- Chlapec- J (6 let)

Obrázek č. 8– Stavba z dřevěných kostek- Chlapec- V (6 let)

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Vyjádření souhlasu se zpracováním bakalářské práce

Příloha P II: Seznam kódů

Příloha P III: Ukázka kódovaného záznamu z pozorování

Příloha P IV: Znázornění vztahů mezi identifikovanými kódy a kategoriemi

# PŘÍLOHA P I: VYJÁDŘENÍ SOUHLASU SE ZPRACOVÁNÍM BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

## Vyjádření souhlasu

V souladu s ustanoveními zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a zákona č. 40/1964, občanský zákoník, souhlasím

1. se shromažďováním, zpracováním a evidencí osobních údajů a osobních citlivých údajů o zdravotním stavu svého dítěte ve smyslu všech ustanovení podle zákona č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů v platném znění v MATEŘSKÉ ŠKOLE, ul....., příspěvková organizace. Dále dávám škole souhlas s využíváním rodného čísla dítěte v případech jeho jednoznačné identifikace (např. ošetření úrazu dítěte pro potřeby lékaře)- viz. „Poučení.“

2. s pořizováním a použitím fotodokumentace, videozáznamů a audiozáznamů při práci s Vaším synem/dcerou pro potřeby:

- dokumentace kulturních a soutěžních vystoupení,
- propagační účely a prezentaci práci školy a školského zařízení,
- sledování osobního vývoje žáků,
- dokumentace pracovních postupů v případech, kdy není možno demonstrovat práci s dětmi přímo,
- **zpracovávání vědeckých, diplomových a podobných prací**

3. s uveřejňováním výsledků školní práce a úspěchů Vašeho syna/dcery v rámci školních a mimoškolních soutěží a přehlídek, a to formou uvedení jména a příjmení, věku, ukázky práce, umístění v soutěži, fotogalerie a popř. videozáznamu v propagačních materiálech školy, v kronice školy, na internetových stránkách školy, na nástěnkách umístěných ve škole, na veřejných výstavách pořádaných školou a v publikacích zabývajících se činností školy.

V případě, že chcete vyjádřit souhlas jen částečný (tj. týkající se jen vybraných částí dokumentace a publikace, s nimiž souhlasíte), škrtněte prosím ty části, s jejichž dokumentací nebo publikací nesouhlasíte.

Děkujeme za spolupráci.

V                      dne .....

## **PŘÍLOHA P II: SEZNAM KÓDŮ**

Seznam kódů (řazeno abecedně):

1. absence nadšení
2. akceptace rozhodnutí
3. empatie
4. hodnocení druhého
5. iniciativa
6. komunikace
7. lež
8. nedostatek empatie
9. nedůvěra v sebe sama
10. nejistota
11. nesoustředěnost
12. nespokojenost- emoce
13. nezájem o druhého
14. nezájem o pracovní činnosti
15. obava
16. ocenění druhého
17. odvaha
18. pláč
19. plnění úkolu
20. podpora druhého
21. podřízení se
22. pomoc druhému
23. prosazování se
24. radost
25. rezignace
26. rozhodování
27. sebekontrola
28. sebehodnocení
29. sebeobdiv- sebecit
30. sebeobhajoba
31. sebeopovržení



32. sebesazeni
33. seberealizace
34. situační kamarádství
35. smutek
36. součást skupiny
37. soustředěnost
38. soutěživost
39. spolupráce
40. strach ze selhání
41. submisivita
42. uzavřenost
43. vyhnutí se povinností
44. vztek
45. zájem o úkoly, pracovní činnosti
46. závist
47. zloba
48. zlost

## PŘÍLOHA P III: UKÁZKA KÓDOVANÉHO ZÁZNAMU Z POZOROVÁNÍ

Záznam pozorování	Terénní poznámky
<p><b>Datum:</b> 7. 3. 2016</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- N a D (sestry) staví z plastových čtverců, N. staví a D. jí podává čtverce z krabice.</li> <li>- N.: Viš, že stavění je těžší než vydělávání z krabice?<sup>SEBEKONTROLA</sup></li> <li>- Po chvíli N.: „D nech mi to, vidíš, to jsem celé postavila já.“<sup>SEBEHODNOCENÍ</sup></li> <li>- N.: „D., já to mám ale těžší.“ Chodí bludištěm, které si postavila a hodnotí se: „Dobry, zvládla jsem to“<sup>SEBEHODNOCENÍ</sup></li> <li>- D.: „N, jsem hodná holčička? N.: „Jsi, ale já se starám o nábytek, takže jsem hodnější.“</li> <li>- N.: „Ale hezky jsi to postavila. Já tu budu sama, protože si to sama stavím.“<sup>OCEŇENÍ DRUHÉHO ROZHODOVÁNÍ</sup></li> <li>- N.: „Chci to mít hezky poskládané. D, budeš mi podávat žluté.“ D: Ne. N.: „Nevadí.“ Po chvíli jí D. podává žluté čtverce a N. staví dále.</li> <li>- dívky na stavbě spolupracují<sup>STOLUPRÁCE</sup></li> <li>- AD a FI si staví železnici, domlouvají se na tom, kde bude která zatáčka, kde postaví most<sup>SOUČÁST SKUPINY STOLUPRÁCE</sup></li> <li>- ke stavbě železnice přichází F a A, kteří si berou vláčky a začínají si hrát<sup>REALIZOVÁNÍ DRUHÉHO</sup></li> <li>- AD se brání, že jsou vláčky jejich a postavili si dráhu<sup>PROSAZOVÁNÍ SE</sup></li> <li>- AD je rozzlobený a přichází na učitelkou, ta jej posílá, ať se pokusí situaci vyřešit<sup>ZLOBÁ NESPOKOJENOST</sup></li> </ul>	<p><b>Datum</b> 7. 3. 2016</p> <p>ranní hry</p>

REZIZNACE

- AD se domlouvá s FI a společně odchází pryč ze své stavby

- FI, AD a J. začínají novou hru, staví z velkých dřevěných kostek

- AD a FI více spolupracují, domlouvají se, J. si staví poněkud odděleně, ale s kamarády komunikuje

- FI k AD: „Já tady rozhoduju.“ AD. se nebrání, bere na vědomí

- AD příliš hru nerozvíjí, má tendenci se stále válet a padat na koberec

- FI k AD: „Pojď taky něco dělat a nelítej jen tam a zpátky.“

- A. a F. si jdou kreslit, vybírají si omalovánku s vesmírnou tematikou

- povídají si spolu o vesmíru, po vykreslení asi poloviny omalovánky A: „Toho je moc, já se z toho zblázním“

- A a F se předbíhají, kdo si vezme první chleba, kdo bude dřív u stolu

- učitelka jim vysvětluje, že při svačině se o nic nesoutěží, nezáleží na tom, kdo kde bude první

- vyprávění zážitků z uplynulého víkendu, nejprve se

svačina

komunitní kruh

hlásí o slovo **F** a **A**, postupně i **J**, **FI**, **AD**, **K**

*INICIATIVA*

- **F**. se hlásí o slovo opakovaně
- učitelka jej upozorňuje, aby neskákal do řeči
- učitelka vyzívá **K**, aby také řekla své zážitky, ale **K** mlčí

*STRACH ZE SELHÁNÍ*

*SOUTĚŽIVOST*

- **A**. k **F**.: „Já budu rychlejší“, **F**. „Mě to nevadí“
- ostatní si při oblékání povídají

oblékání v šatně

# PŘÍLOHA P IV: ZNÁZORNĚNÍ VZTAHŮ MEZI

## IDENTIFIKOVANÝMI KÓDY A KATEGORIEMI

